

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ОВОЛОДІННЯ ПОЧАТКОВИМИ
ФОРМАМИ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка 2 курсу 07-231 групи
Спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійної програми «Психологія»

Ілона ФІЛОНОВА

Керівник: д.психол.н., професор Віталія ШЕБАНОВА

Рецензент: д.психол.н., професор Олена БЛИНОВА

Херсон 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	6
1.1. Готовність до шкільного навчання як проблема перехідного періоду від старшого дошкільного віку до молодшого шкільного віку	6
1.2. Поняття і структура учбової діяльності	8
1.3. Проблема взаємозв'язку ігрової і учбової діяльності	16
Висновки до розділу 1	25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ОВОЛОДІННЯ УЧБОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ	27
2.1. Організація дослідження	27
2.2. Аналіз даних за рівнем готовності до шкільного навчання й рівнем оволодіння навчальною діяльністю	28
2.3. Діагностичний зріз рівня сформованості основних компонентів готовності до оволодіння учбовою діяльністю у дошкільників	32
2.4. Процедура діагностики дослідження готовності до оволодіння навчальною діяльністю	44
2.4.1. Дослідження сформованості цілепокладання	44
2.4.2. Дослідження сформованості навчальних дій	50
2.4.3. Дослідження сформованості дій контролю.	56
Висновки до розділу 2	60
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	62
Додаток А. «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету»	68
Додаток Б Анкета оцінки рівня сформованості компонентів навчальної діяльності	69

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах сучасної цивілізації, коли вимоги до особистості постійно зростають, розроблення нових психолого–педагогічних технологій навчання та виховання з метою розвитку індивідуального потенціалу особистості кожної дитини виступає актуальною науково-практичною проблемою.

Практична реалізація ідеї розвитку в існуючих психолого-педагогічних технологіях (В.В. Давидов, Д.Б.Ельконін та ін.) здійснюється, головним чином, на шкільному етапі навчання, тоді як проблема перехідних або критичних періодів досліджується недостатньо. Особливої гостроти ця проблема набуває коли відбувається перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку, оскільки, по-перше, точка їхнього сполучення збігається з точкою зміни типів дитячого розвитку, і, по-друге, саме у вузлах спадкоємного зв'язку освітніх ступенів закладаються ті передумови розвитку психіки дітей, що виявляються найважливішими для оволодіння учбовою діяльністю.

Не менш важливою проблемою, з погляду психологічної готовності дітей до шкільного навчання, сьогодні є різке скорочення кількості дітей, які відповідають вимогам сучасних шкільних програм. За даними Г.О.Балла, І. Д. Беха, Н. І. Гуткіної, Я.Л.Коломінського, Р. В. Павелків, Н. І. Черепані та ін. кількість дітей, які не готові до шкільного навчання, коливається у межах від 10% до 50% від тих, що вступають до міських шкіл, і до 75% – до сільських шкіл. Зазначений факт робить необхідним переосмислення поняття психологічної готовності та її критеріїв.

Поширеним є погляд про готовність до школи, яка може бути визначена за допомогою комплексу показників «шкільної зрілості» щодо інтелектуальної, емоційної та соціальної сфери.

Проте, конкретний зміст компонентів психологічної готовності змінюється та збагачується, як відомо, відповідно до змін і досягнень наукової думки та досвіду педагогічної практики.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Робота написана у відповідності до тематичного плану кафедри практичної психології, соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету «Психологічні ресурси особистості в умовах суспільних трансформацій» (державний реєстраційний номер 0116U004734).

Мета – з'ясувати психологічні умови формування готовності до оволодіння початковими формами учбової діяльності старшими дошкільниками.

Для дослідження поставленої мети та перевірки гіпотези дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Дослідити поняття «готовність до шкільного навчання», «учбова діяльність» у сучасній дитячій психології.
2. Здійснити теоретичний аналіз особливостей взаємозв'язку ігрової та учбової діяльності на перехідному етапі від старшого дошкільного віку до молодшого шкільного.
3. З'ясувати психологічні умови ефективного оволодіння учбовою діяльністю у молодших школярів.

Об'єктом дослідження є психічний розвиток дитини старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – особливості становлення початкових форм учбової діяльності в умовах її спеціальної організації.

Методи дослідження. В основу дослідження було покладено анкетування, стандартизоване інтерв'ю, метод експертних оцінок, тестування.

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні об'єктивних умов ефективного оволодіння навчальною діяльністю старшими дошкільниками. Розкрито, що змістом учбово-ігрової діяльності повинні бути учбово-ігрові ситуації, у яких при рішенні дітьми системи задач при пізнанні об'єктів навколишнього світу здійснюється формування

цілепокладання, узагальнених способів дії, дій контролю та творчої активності. Зроблено акцент, що готовність до оволодіння учбовою діяльністю є істотним чинником психологічної готовності до шкільного навчання.

Практичне значення роботи полягає у тому, що одержані результати можуть використовуватися психологами дитячих садків та шкільними психологами, вчителями початкових класів для підготовки старших дошкільників до учбової діяльності.

Апробація роботи. Матеріали дипломної роботи доповідались на V Міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 14 травня 2020 р.); на засіданні кафедри практичної психології Херсонського державного університету (протокол № 7 від 24.11.2020).

Публікації. За матеріалами магістерської роботи опубліковано статтю у збірнику матеріалів конференції. Відсоток схожості пояснюється тим, що робота розміщена на сайті ХДУ: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/10701>

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Список використаних джерел нараховує 61 наукову працю українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Готовність до шкільного навчання як проблема перехідного періоду від старшого дошкільного віку до молодшого шкільного віку

Проблема, яка розглядається в даній роботі, нерозривно пов'язана з перехідним періодом між дошкільним і шкільним віком, особливості протікання якого, безсумнівно, обумовлюють готовність до шкільного навчання. Це знаходить підтвердження в словах Л.С. Виготського, який вказував «... віхи, що розмежовують вік, можуть бути розставлені не в будь-яких місцях життєвого шляху, а лише у ті, в яких об'єктивно закінчується один і бере початок інший вік» [12, 57].

В основу періодизації дитинства (Г.С.Абрамова, Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. І. Власова, Н. М. Гуцуляк, В. В. Зеньковський, Я.Л. Коломінський, О.М.Леонтьєв, Л. Ф. Обухова, Д.Б.Ельконін та ін.) покладене уявлення про те, що кожному віку відповідає певний тип провідної діяльності, зміна якого обумовлює зміну вікових періодів [1; 3; 4-5; 11; 16; 20; 24; 29; 35; 58; 59]. У кожному провідному виді діяльності виникають і формуються відповідні психологічні новоутворення, послідовність яких створює єдність психічного розвитку дитини. Різні дослідники по-різному пояснюють рушійні сили джерела дитячого розвитку. Так, наприклад, у концепції Е.Еріксона таким джерелом виступає ідентичність особистості в ході її становлення у суспільстві; у О.В.Петровського – «діяльнісно-опосередкована» інтеграція в соціальній групі, у Дж.Брунера – уявлення, які формуються під час емпіричного досвіду, у З.Фрейда – становлення «Понад-Я» (соціальні норми, совість) при взаємодії в соціумі [8; 39; 43; 44].

При усіх можливих розбіжностях і протиріччях у розумінні категорії віку, рушійних сил і новоутворень переважна більшість дослідників дошкільного віку сходяться на думці, що провідним видом діяльності дошкільного віку є гра, а провідним видом діяльності молодшого школяра є учбова діяльність. Але в такому випадку, не зрозуміло яким чином можливо забезпечити послідовність розвитку дитини при переході від періоду дошкільного дитинства до періоду шкільного навчання. З одного боку, зрозуміло, що на «порожньому місці» майже не можливо сформувавши ті новоутворення, які очікують від молодших школярів під час навчання. З іншого – гра у дошкільний період не повинна поступатися місцем цілеспрямованому навчанню. Отже дотепер залишається відкритим питання про те, яким же чином, не витісняючи специфічні форми життя дитини–дошкільника, забезпечити її готовність до шкільного навчання. На це свого часу звертав увагу ще Д.Б. Ельконін, який зазначав: «проблема перехідних чи критичних періодів ще чекає свого дослідження, і ще явно відстає від дослідження інших періодів дитинства» [58, с. 229].

Проте, ця проблема і на сьогодні потребує свого подальшого вирішення. Імовірно, саме тому на сьогоднішній день фахівці (О. Главник, Н. І. Гуткіна, В. С. Мухіна, А. О. Реан, С.М. Костромина, О.В. Скрипченко, Г. Р. Якобчук, С. Д. Яковлева та ін.) зазначають про існування явного розриву між дошкільними закладами і школою як ланками в єдиному ланцюзі системи освіти [14; 15; 34; 46; 60; 61]. Плавний, органічний перехід від дошкільного дитинства до молодшого шкільного віку, тобто від ігрової діяльності до навчальної, – відсутній. Іншими словами, найчастіше, старшому дошкільнику приходиться робити «крок» уперед не тому, що він є внутрішньо обумовленим і суб'єктивно необхідним, а тому, що він є неминучим під впливом зовнішніх причин (зміна соціальних позицій відбувається внаслідок досягнення паспортного віку) [14; 15; 34; 46; 60; 61].

Таким чином, специфічні особливості перехідного періоду від старшого дошкільного віку до молодшого шкільного віку є проблемою, яка вимагає особливої уваги психологів. Можливість оволодіння старшими дошкільниками початковими формами учбової діяльності є одним з аспектів цієї проблеми, оскільки підготовляє дошкільника до переходу на новий, шкільний етап розвитку, тобто на більш складний рівень психічного розвитку. Отже дійсне дослідження може розглядатися як спроба заповнення зазначеного пробілу.

Для розуміння специфіки й особливостей освітньої роботи при переході від ігрової діяльності до учбової перед нами виникає необхідність розглянути структуру учбової діяльності.

1.2. Поняття і структура учбової діяльності

Поняття учбової діяльності в даній роботі спирається на концепцію учбової діяльності, яка була розроблена на В.В.Давидовим, О. В. Запорожцем, Д.Б.Ельконіним, а подальший розвиток одержала у працях М. Й. Боришевського, Є. Т. Коробова, І. В. Распопова, С. Є. Кулачківська, С.О. Ладивір, С.Д. Максименко, Г.В. Репкіної, Є.В. Заїки та ін. [7; 13; 17; 26; 28; 31; 42; 47; 58; 59].

Початок шкільного навчання і виховання є істотним переломним моментом у житті дитини. Як підкреслював Д.Б.Ельконін, відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю. Дошкільник реалізує такі сфери соціальних відносин як «дитина-діти» та «дитина-дорослий». Означені системи пов'язані ігровою діяльністю. Результати гри і відносин усередині дитячого колективу не визначають взаємин дитини з батьками, ці відносини існують паралельно, і благополуччя дитини залежить від гармонії в сім'ї. У школі виникає інша структура цих відносин. Система «дитина-дорослий» розпадається на дві: «дитина-вчитель» і «дитина-батьки». Емпіричні дослідження С. Є. Кулачківська, С.О. Ладивір показали, що система «дитина-вчитель» починає визначати

стосунки дитини з батьками та з дітьми [28]. Хороша поведінка і хороші оцінки – це те, що конструює відносини дитини з дорослими й однолітками. Система «дитина-вчитель» стає домінуючою, від неї залежить подальший розвиток дитини. Відносини «дитина-вчитель» відтворюють відносини «дитина-суспільство». Фігура вчителя втілює вимоги суспільства, у школі існує система еталонів, мір оцінки. За словами Гегеля, прихід дитини до школи – це приведення її до суспільної норми. Ситуація «дитина-вчитель» визначає важливий етап у житті дитини. Гармонія в системі відносин «дитина-вчитель» приводить до гармонії відносин «дитина-батьки» і «дитина-діти».

Ця нова соціальна ситуація потребує від дитини нового, особливого, специфічного виду діяльності. У молодшому шкільному віці провідним видом діяльності стає учбова. Отже тому формування учбової діяльності – це основна задача початкової школи. В.В. Давидов вказував, що в учбовій діяльності мова йде не про засвоєння людиною знань і умінь взагалі, а саме про розвиток, який здійснюється в ході специфічної учбової діяльності [17]. Своєрідність учбової діяльності полягає в тому, що під час цієї діяльності учень засвоює теоретичні знання. Розвиваючи вищезначені ідеї С.Д.Максименко зазначає, що учбова діяльність не є тотожним «учінню» і «навчанню», останні характеризують процеси засвоєння певних знань і умінь у різних видах діяльності [31]. Продуктом учбової діяльності є, насамперед, *розвиток* самого учня. Своєрідність навчальної діяльності також міститься в тому, що, засвоюючи знання, дитина опановує теоретичними основами мислення, при цьому предметом змін під час учбової діяльності стає сама дитина, яка здійснює цю діяльність. Учбова діяльність стимулює виникнення рефлексивної оцінки «яким я був» і «яким я став». Цей процес власного змінення виокремлюється для самої дитини як новий предмет. Оцінка власних змін, рефлексія себе самого – є власним предметом учбової діяльності. На думку Д.Б.Ельконіна, учбова діяльність – це діяльність продуктом якої є ті зміни, які відбуваються в

процесі навчальної діяльності в самому суб'єкті [58]. У цьому і полягає її основна особливість і провідна роль у психічному розвитку в молодшому шкільному віці.

Згідно Д.Б. Ельконіну, учбовою є така діяльність, під час якої діти опановують систему науково-теоретичних понять і загальних способів рішення конкретно-практичних задач [58].

В.В.Давидов відмічає: «Учбова діяльність – це діяльність, яка має розвиваючий характер, змістом якої є теоретичні знання і засновані на них уміння і навички» [17, с. 15].

«Учбова діяльність – це спрямована діяльність, яка має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій в сфері наукових понять», – вважає С.Д.Максименко [13, с. 8].

В учбовій діяльності школярі моделюють процес породження понять, образів, цінностей і норм. На думку С. І. Болтівця учбовий процес повинен «у стислій, скороченій формі відтворювати дійсний історичний процес народження і розвитку ... знань» [6, с. 54].

Аналіз будь-якого виду діяльності припускає виокремлення її структурних компонентів. З приходом у школу і на початкових етапах навчання діти ще не володіють необхідними компонентами учбової діяльності. У них є тільки передумови до неї. Встановлено, що окремі компоненти учбової діяльності спостерігаються вже у дошкільному віці. Наприклад, у виді пізнавальних інтересів. Як вказував В.В. Давидов, вони виникають у старших дошкільників у грі, яка сприяє формуванню уяви і символічної функції свідомості, а також поширює різноманітні відомості про навколишній світ [17]. Отже сюжетно-рольова гра сприяє розвитку пізнавальних інтересів дитини, але цілком задовольнити їх не може. С.Д. Максименко відзначає, що у грі дошкільник вже може поставити для себе безпосередню мету пізнати той чи інший предмет, а це вже і є постановкою для себе учбової задачі. Саме так відбувається зміна, перехід від ігрового мотиву до пізнавального [31]. Однак, більшість

першокласників приходять у школу під тяжінням (домінуванням) соціальних мотивів, а не пізнавальних. Дослідження ряду авторів показують, що значна частина учнів підготовчих (70 %) і перших класів (53%) віддають перевагу дошкільним видам занять (за даними Я.Л. Коломінського і О.О. Панько) [24]. За даними Л.Ф.Обухової – улюбленими учбовими предметами у 65 % дітей підготовчого класу є малювання та ручна праця [35]. У випадку домінування соціальних мотивів навчання дитина прагне йти до школи для того, щоб зайняти в суспільстві нову позицію, – позицію школяра. Пізнавальні інтереси в неї виражені ще слабко, а тому його приваблюють не знання, а виконання ролі учня, яка задана новою соціальною позицією. Першокласники з домінуванням соціальних мотивів навчання орієнтовані на похвалу й оцінку вчителя, саме похвала й оцінки мотивують учбову діяльність дитини. До того часу, коли ця позиція стане для дитини звичайною і похвала вчителя перестане оказувати мотивуючий вплив, у дитини необхідно сформувати власне учбові мотиви. Процес учбової діяльності необхідно будувати так, щоб її мотив був пов'язаним із власним, внутрішнім змістом предмету засвоєння. Мотив до суспільно необхідної діяльності повинний залишитися як загальний мотив, але спонукати до навчання повинний той зміст, якому учать дитину в школі, вважав Д.Б. Ельконін. Для цього необхідно сформувати пізнавальну мотивацію. На самому початку шкільного життя у дитини ще немає в цьому вираженої потреби. В.В. Давидов писав, що така потреба «... виникає на основі пізнавальних інтересів і уяви лише в процесі реального засвоєння дітьми елементарних теоретичних знань при спільному виконанні з учителем найпростіших предметних навчальних дій, спрямованих на рішення відповідних навчальних задач» [17, с.25].

Таким чином, потреба в теоретичних знаннях як необхідна умова повноцінного засвоєння учбової діяльності не передуює їй, а виникає в процесі її формування. Л.С. Виготський відзначав: «... розвиток

психологічної основи навчання не передує початку навчання, а відбувається в нерозривному зв'язку з ним, у ході його поступального руху» [12, 36].

Таким чином, теоретичні знання як зміст учбової діяльності є разом з тим і її мотивом. У процесі формування потреби в засвоєнні теоретичних знань у молодших школярів відбувається її конкретизація у формі мотивів виконання навчальних дій. Мотиви навчальних дій спонукують школярів до оволодіння засобами засвоєння теоретичних знань. Засвоєння способів теоретичних знань відбувається за допомогою навчальних дій, спрямованих на рішення навчальних задач. Навчальна задача являє собою особливий клас задач. При рішенні навчальної задачі школярі спочатку опановують загальним способом рішення, а потім використовують його у кожній окремій задачі відповідного типу.

У концепції В.В. Давидова, С.Д. Максименко, В.В. Репкіна, Д.Б. Ельконіна учбова діяльність розглядається як процес рішення навчальної задачі, а вихідним моментом розгортання цього процесу є акт постановки навчальної задачі.

На думку Ю.М. Швалба, у процесі учбової діяльності виокремлюється особлива ланка. Її головним змістом є перетворення поставленого перед учнем завдання в задачу його власної діяльності, тобто перетворення заданої об'єктивної мети в реальну суб'єктивну мету діяльності [57]. Іншими словами, навчальне завдання, яке ставить учитель перед учнем, повинне бути прийняте ним і повинне перетворитися в задачу його власної діяльності. Прийняття навчального завдання – це і є специфічна форма цілепокладання в умовах учбової діяльності.

В.В. Давидов класифікує навчальні дії наступним чином:

- 1) перетворення умов задачі з метою виявлення загального відношення до досліджуваного об'єкта;
- 2) моделювання виявленого відношення у цифровій, графічній, буквеній чи предметній формі;

- 3) перетворення моделі виявленого відношення для вивчення її властивостей у «чистому виді»;
- 4) побудова системи окремих задач, які вирішуються загальним чином;
- 5) контролювання виконання попередніх дій;
- 6) оцінка засвоєного загального способу вирішення як результату розв'язання конкретної навчальної задачі [17].

Кожна навчальна дія складається з відповідних операцій, склад яких тісно пов'язаний із змістом розв'язуваних навчальних задач, тому що дія співвідноситься з метою задачі, а її операції – з умовами задачі. Коротко опишемо основні особливості навчальних дій. Головною з них є перетворення навчальної задачі з метою виявлення деякого загального відношення того об'єкта, який повинний бути відображений у теоретичному понятті. Пошук такого відношення проводиться за допомогою розумової операції аналізу, що є початком процесу формування поняття. Спочатку навчальна дія здійснюється в предметно–почуттєвій формі, тобто шляхом перетворення предметних умов.

Моделювання виокремленого загального відношення в предметній, графічній чи буквеній формі є необхідною ланкою процесу засвоєння теоретичних знань і узагальнення способів навчальних дій. У навчальній моделі фіксується деяке загальне відношення, знайдене і виокремлене в процесі перетворення умовної навчальної задачі, тому зміст цієї моделі відображує ті внутрішні властивості об'єкта, які не спостерігаються безпосередньо. Навчальна модель із предмета аналізу може стати особливим засобом розумової діяльності.

Наступна навчальна дія спрямована на перетворення моделі з метою вивчення властивостей виокремленого загального відношення об'єкта в «чистому вигляді». На основі виокремлення загального відношення досліджуваного цілісного об'єкта в школярів формується деякий загальний спосіб рішення навчальної задачі, який застосовується в її окремих різноманітних проявах. Цьому відповідає навчальна дія, яка складається у виокремленні і

побудові певної системи окремих задач. Завдяки цій навчальній дії школярі конкретизують вихідну (початкову) навчальну задачу і тим самим перетворюють її в різноманітні окремих задач, які можуть бути вирішені загальним способом, засвоєним у процесі здійснення попередніх навчальних дій.

Виконання навчальних дій спрямоване на те, щоб школярі розкривали умови походження засвоюваного ними поняття, і самі будували його в спільній діяльності з учителем. Ступінь самостійності учня у виконанні спільних дій поступово зростає. Відбувається інтеріоризація цих колективних дій, їх перетворення в самостійне рішення навчальної задачі.

Важливість дії контролю й оцінки підкреслювалася багатьма авторами, які досліджували умови, закономірності і структуру навчальної діяльності, наприклад, Ш.А. Амонашвілі, Л. І. Божович, В. В. Давидов, А. М. Ждан, І. А. Зимняя, С.Д. Максименко, С. М. Мартиненко, О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко, Д.Б. Ельконін та ін. [2; 17; 18; 22; 29; 31; 32; 45; 51; 52]. Усі вони відзначають значну роль контролю й оцінки в засвоєнні школярами знань. Водночас, спостереження показують, що вчителя часто не надають належного значення умінню школярів контролювати й оцінювати свою роботу [29].

Дія контролю передбачає уміння школяра визначати адекватність своїх навчальних дій умовам і вимогам навчальної задачі. Контроль в учбовій діяльності буває двох видів – за результатами діяльності і ходом виконання процесу діяльності. Контроль за результатами здійснюється на підставі того, виконане завдання чи ні, наскільки якісно воно виконано. Поопераціональний контроль передбачає з'ясування тих операцій, способів дії, за допомогою яких одержують результат. Постійне простежування ходу виконання навчальних дій, своєчасне виявлення різних погрішностей у їх виконанні дозволяє внести необхідні корективи. По мірі формування контроль переростає в самоконтроль, але формування повноцінного самоконтролю можливо тільки на основі контролю за процесом.

З дією контролю внутрішньо пов'язана і дія оцінки. Дія оцінки дозволяє визначити, у якому ступеню засвоєний загальний спосіб рішення даної навчальної задачі, якою мірою результат навчальних дій відповідає їх кінцевій меті, наскільки правильно були зроблені навчальні дії.

Задля змістовної оцінки навчальної діяльності, тобто її процесу та отриманих результатів, вчителю необхідно означити для дітей певні орієнтири – критерії оцінки, які дітьми повинні зрозуміти та засвоїти.

Виконання школярами дій контролю й оцінки, зокрема самоконтролю і самостійної оцінки, сприяє формуванню рефлексії. У межах початкового навчання, відзначає Д.Б. Ельконін, формування цих двох дій є основною задачею.

Величезна роль дій контролю й оцінки підтверджується практичним досвідом формування учбової діяльності в молодшому шкільному віці. С.Д. Максименко, спираючись на результати власних досліджень, відзначає, що самостійне виконання учбової діяльності на початковому етапі навчання раціонально починати саме з дії контролю. Наступною дією, якою необхідно буде опанувати школярам для самостійного виконання, – це оцінка [31].

Відповідно до теми нашого дослідження особливо відзначимо наступне. Учбова діяльність по своїй суті спрямована на формування продуктивного чи творчого мислення. В.В. Давидов, зокрема, писав: «Засвоєння школярами тих чи інших знань під час учбової діяльності завжди починається з творчого перетворення засвоюваного ними матеріалу» [17]. Теоретичне відношення до предметів, на думку С.Д. Максименко, є необхідним компонентом творчої діяльності учнів [31].

Необхідно зазначити, що концепція учбової діяльності, яка сформувався наприкінці 60-х років, перенесла низку змін, які вимагають додаткового осмислення її структури і змісту. Одна з модифікацій теорії

учбової діяльності полягає у введенні в контекст вікової і педагогічної психології поняття «учбово-ігрова діяльність» [19].

1.3. Проблема взаємозв'язку ігрової і учбової діяльності

Аналіз загальних моментів у психологічному змісті ігрової і учбової діяльності дає можливість визначення психологічних передумов оцінки готовності до оволодіння учбовою діяльністю.

Проблема взаємозв'язку ігрової і учбової діяльності вимагає розгляду, як того, що їх розрізняє, так і того, що їх поєднує.

Розглянемо *спільні риси* між ігровою і учбовою діяльністю. Відзначимо, що Л.С. Виготський не відривав етап шкільного навчання від попереднього етапу розвитку [12]. Він вказував, що навчання дитини починається задовго до шкільного навчання, і що школа ніколи не починає на порожньому місці, і хоча шкільне навчання не є прямим продовженням дошкільного, воно завжди має перед собою певну стадію дитячого розвитку, пройдену дитиною до вступу у школу. По суті, дитина навчається з найпершого дня свого життя. Цей процес безперервний, але залишається незмінною одна умова: кожний наступний період виростає з попереднього, розвиток відбувається постійно, умови для більш високого рівня створюються на попередніх етапах його розвитку. Таким чином, передумови до певного виду навчання закладаються на попередньому етапі розвитку, а це означає, що передумови до навчальної діяльності можуть бути закладені в ігровій діяльності дошкільника. Л.С. Виготський відзначав, що успіх навчання обумовлюється не стільки змінами окремих психічних функцій, скільки перебудовою функціональних зв'язків і відносин [12].

Психологічною основою навчальної діяльності є потреба в теоретичних знаннях. В ігровій діяльності дитина отримує різноманітні знання про навколишній світ, але вона вже не задовольняється цим, а її пізнавальні інтереси «переростають» гру. Як правило, у старших

дошкільників потреби в теоретичних знаннях ще немає, але в них є передумови потреби в учбовій діяльності у виді пізнавальних інтересів, які виникають у грі. В.В. Давидов відзначав, що потреба в теоретичних знаннях виникає на основі пізнавальних інтересів і уяви в самому процесі засвоєння теоретичних знань, тобто ця потреба не передує навчальній діяльності, а *виникає* в процесі її формування. Таким чином, у дитини старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності важливо сформувані пізнавальні інтереси й уяву, які будуть складати передумову потреби в навчальній діяльності.

Співвідношення ігрової і навчальної діяльності тісно пов'язане із співвідношенням образного і логічного мислення. У дошкільному періоді переважають наглядно-образні форми мислення, на етапі шкільного навчання, зокрема, при рішенні навчальних задач – логічні (абстрактні), але по-перше, останні формуються на основі наглядно-образного мислення; по-друге, у школяра логічне мислення не витісняє образного, а навпроти, доповнює й організовує його. Мислення в поняттях забезпечує дитині систематизацію знань, розуміння змісту навчальних задач, послідовність у міркуваннях, мислення в образах – можливість виходити за рамки заданого, створювати і втілювати задуми своїх дій при рішенні навчальних задач.

Ж.Піаже відмічає, що немає підстав для протиставлення наглядно-образного мислення абстрактно-логічному. Немає підстав і для розглядання образного мислення як неповноцінного, що призводить до помилок і перешкоджаючого дитині «побачити смисл» [40]. За Л.А.Венгер: «образне мислення не заважає, а допомагає дитині правильно відобразити предмети і явища зовнішнього світу, добувати про них різноманітні знання [9, с. 72]. У працях О.В. Запорожця і його співробітників показано, що образи, якими користуються діти при виконанні розумових дій, завжди є в тій чи іншій ступені узагальненими [42].

В ігровій діяльності дошкільника формуються такі психічні утворення як символічна форма свідомості, моделююча діяльність, уява, образно-схематичне мислення. Дослідження низки авторів, зокрема Н. Е. Кондратенко, М. П. Карпенко, В. К. Котирло, Т. В. Дуткевича, О.В.Чепка, Н. І. Черепані та інших, показують, що діти-дошкільники добре розуміють схематичне зображення знайомих їм зв'язків між предметами, а також легко засвоюють представлені в схематичній формі нові для них зв'язки, що свідчить про застосування ними схематизованих образів як засобів, які заміщують зв'язки реальних предметів при виконанні розумових дій [25; 27; 55; 56]. Таким чином шлях формування абстрактно-логічного мислення через розвиток образного може забезпечити більш високу психологічну готовність до навчання у школі. *Отже, передумови до засвоєння теоретичних знань лежать в образно-схематичному мисленні, тому що схематичні засоби мислення мають значно більш узагальнений характер, чим образи зовнішніх властивостей предметів. Схематичні засоби, які відображують зв'язки і відношення предметів, дають дитині-дошкільнику засвоїти загальні закономірності для розуміння необхідних областей дійсності. Постає питання тільки про доцільні способи і засоби навчання дошкільників початковим прийомом логічного мислення, оскільки якщо дитина на кінець дошкільного віку ними не володіє, то вона не буде готова до успішного оволодіння учбовою діяльністю.*

Тепер звернемося до наступного компоненту учбової діяльності – навчальній задачі. Нам необхідно з'ясувати які психологічні властивості можуть сприяти процесу її вирішення, і що формується ще в ігровій діяльності дошкільника. Вище ми відзначали, що учбова діяльність розглядається як процес рішення навчальної задачі, а її вихідним моментом є постановка навчальної задачі. Ми дотримуємося думки, що задача отримує психологічний зміст лише в тому випадку, якщо вона розглядається як особлива характеристика діяльності суб'єкта, інакше

кажучи, тоді коли вирішення задачі виступає як мета, а постановка задачі виступає як процес визначення мети майбутньої дії. Для того, щоб задача стала метою школяра, йому необхідно прийняти навчальне завдання. *Прийняття навчального завдання є специфічною формою цілепокладання.* Цілепокладання приводить до становлення такого «зразка майбутнього», який детермінує і регулює навчальні дії. Цілепокладання забезпечує прийняття і постановку навчальних задач. При цьому основним є аналіз умов задачі, вибір відповідного способу дії, контроль і оцінка знайденого способу вирішення.

Питання полягає в тому чи є в ігровій діяльності старшого дошкільника психологічні передумови, які зумовлюють утворення цілепокладання у молодшого школяра. На ранніх етапах розвитку сюжетно-рольової гри у дитини виступає вектор мотив-ціль. Але в розгорнутій (розвинутій) ігровій діяльності і, особливо, в іграх із правилами дитина в усе більшій мірі усвідомлює значення її результату. Результат гри, особливо, у старшому дошкільному віці визначає соціальний статус дитини, а оскільки для неї дуже значущим мотивом є його визнання дорослими і однолітками, то для неї стає важливим результатом. Таким чином, вектор мотив-ціль трансформується у вектор мотив-ціль-результат. Д.Б.Ельконін підкреслював, що в рольовій грі відбувається перехід від афективно забарвлених безпосередніх мотивів до мотивів, які мають форму узагальнених намірів і знаходяться на грані свідомості [59]. С.Д. Максименко відзначає, що в грі дитина вже може поставити собі безпосередню ціль (мету) пізнати той чи інший предмет і, тим самим, вона ставить перед собою навчальну задачу [31]. Таким чином, у дошкільному віці дитина вже може поставити собі за ціль бажаний результат дії. Однак передчасно говорити про досягнення результату, оскільки у дошкільника в ігровій діяльності ще не усвідомлюються засоби досягнення цілі.

Наступною передумовою формування цілепокладання на наш погляд є уява, яка формується і розвивається в ігровій діяльності. У сучасних психологічних концепціях цілепокладання розглядається в різних аспектах: мотив–ціль, ціль–засіб, ціль–результат, ідеальне–реальне. Але усі вони сходяться в одному – в акті цілепокладання вихідним моментом є «образ бажаного майбутнього». Отже уява і є тією психологічною основою, що створює початковий «склеєний» образ – образ бажання, вважає Ю.М. Швалб [57]. «Малюнок», який продукується уявою, сам є первинною основою цілепокладання чи будь-якого акта конкретної діяльності.

Таким чином, можна сказати, що сама по собі уява дошкільника, або самі по собі його початкові уміння ставити перед собою ціль і бажати результат не є безпосередніми умовами для вирішення навчальної задачі. Але в сукупності з позитивною мотивацією і відповідною програмою яка розвиває ці уміння, вони можуть стати передумовами таких навчальних умінь, як прийняття і постановка навчальної задачі.

Звернемося тепер до розгляду наступного компоненту учбової діяльності – навчальним діям.

Реалізація мотивів учбової діяльності здійснюється в процесі виконання учнем навчальних дій, за допомогою яких він вирішує навчальну задачу. Перетворення предмета і побудова його моделі, моделювання виокремлених зв'язків у графічній чи буквеній формі в цілому доступно в старшому дошкільному віці. У якості підстави для даного ствердження є дослідження різних авторів у цій області (В. К. Котирло, Т. В. Дуткевич, Л. Ф. Обухової, Н. К. Поліванової, А.В. Берцфаї, В. Г. Сидякін, А. М. Сташков, В. Л. Тюнін та ін.).

В.В.Давидов відзначав, що в ході ігрової діяльності у дитини формуються такі психічні новоутворення як уява і символічне формування свідомості. Це дозволяє дитині і грі заміщати один предмет на інший,

причому дії дитини з предметом як заступником додають йому (предмету) функцію знака [17].

Таким чином, дошкільникам доступно образно-схематичне мислення за допомогою якого вони можуть перетворювати, моделювати і виокремлювати властивості і відношення предметів і явищ у виді схематизації, і ці дії є як би прообразами майбутніх логічних операцій.

Звернемося до передумов таких навчальних дій як контроль і оцінка. Як вже вказувалося раніше, в ігровій діяльності дитини зароджується функція контролю і довільність поведінки. Дослідження В. В. Зеньковського й інших показують, що дитина, виконуючи роль в сюжетно-рольовій грі має зразок поведінки (який міститься саме в ролі). Відповідно до ролі дитина виконує дії, порівнює їх із зразком, тобто контролює свою поведінку [20]. Функція контролю, звичайно, ще дуже слабка, і знаходиться у стадії зародження. Прямий перенос функції контролю дошкільника навряд чи здійснюється в ході учбової діяльності молодшого школяра. Але, якщо зароджувану функцію контролю розвивати спеціальними методиками, то можливо сформувати дії контролю і самооцінки старшого дошкільника до рівня, на якому можна говорити про психологічну готовність до учбової діяльності.

Результати ряду досліджень учбової діяльності в молодшому шкільному віці (В.В.Давидов, С.Д.Максименко, Д.Б.Ельконін) показують, що її *формування бажано починати саме з дії контролю й оцінки* [17; 31; 58]. Психолого-педагогічні дослідження останніх років також дають підстави вважати, що найбільш оптимальним для підготовки до навчальної діяльності є варіант формування умінь контролювати й оцінювати свої дії, і що контроль способів дії може виступати в якості однієї з передумов навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку (за Л.Ф.Обуховою, Р.В.Овчаровою) [35; 36]. Оригінальний погляд на функцію контролю й оцінки представлений у роботах В.С. Мнухіної [34]. Дослідниця розглядає формування самостійності молодших школярів як

формування умінь планувати, контролювати й оцінювати свої дії. При цьому експериментально зафіксований слабкий зв'язок самостійності з віком. Це означає, що самостійність дітей не обумовлюється їх віком, а визначається змістом вимог, пропонованих дорослими. Ми цілком згодні з В.С.Мнухіною, що самостійність, а зокрема, контроль й оцінка в більшій ступені залежать від індивідуальної історії життя і виховання дитини, чим від її віку, і що ці дії можливо формувати в ранньому віці відповідними засобами і прийомами[34].

Таким чином, ми розглянули співвідношення ігрової і навчальної діяльності в аспекті наявних у дитини психологічних передумов у дошкільному віці, які можуть бути покладені *в програму формування психологічної готовності до оволодіння учбовою діяльністю*.

Повноцінна психологічна готовність до навчання в школі повинна бути тим підсумком дошкільного віку, який дозволить дитині успішно опанувати нові для неї вимоги. Оволодіння основними компонентами учбової діяльності є, таким чином, основною складовою психологічної готовності до навчання в школі.

Необхідно відзначити, що конкретний зміст компонентів психологічної готовності до навчання змінюється і збагачується відповідно до нових результатів наукових досліджень.

Під *психологічною готовністю до оволодіння учбовою діяльністю* ми розуміємо досягнення такого рівня психічного розвитку і сформованості психічних процесів, який є достатнім для успішного оволодіння першокласником учбовою діяльністю.

У своїй роботі ми спиралися на основні положення теорії учбової діяльності, яка розроблена Д.Б.Ельконіним і В.В.Давидовим. Основним компонентом учбової діяльності, відповідно до даної теорії, є навчальна задача. Оскільки виокремлення й оволодіння загальними способами дій в ситуаціях навчальних задач є однією з головних цілей учбової діяльності, то *основним структурним компонентом готовності до оволодіння*

учбовою діяльністю може виступати оволодіння дошкільниками способами узагальнення розумових дій. Спираючись на теоретичні й емпіричні дослідження низки авторів (С.Д.Максименко, В.В.Репкіна, Ю.М.Швалба та ін.), ми виокремлюємо цілепокладання як один із основних компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю. Специфічною формою цілепокладання в умовах навчальної діяльності є прийняття навчальної задачі [31; 47; 57].

Важливою передумовою учбової діяльності у дітей старшого дошкільного віку також виступає уміння контролювати й оцінювати свої дії, тому що учбова діяльність здійснюється на основі зразка дій і необхідності порівняння дії зробленої учнем із зразком.

Відповідно до результатів досліджень і принципів експериментально-генетичного методу, які були сформульовані С.Д.Максименко [31], зокрема, принципом аналізу по одиницях, впливає, що вихідною одиницею, яка є однією з важливих характеристик людської діяльності, виступає активність. Активність, як суб'єктна характеристика, виражається в здатності людини до саморозвитку, саморуху через творчі дії. Приймаючи висновки, зроблені в дослідженнях С.Д.Максименко, що активність є загальною основою, одиницею не тільки інтелектуального, але і будь-якого виду творчої діяльності, ми вважаємо, що *творча активність* повинна бути одним з компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю [31].

Таким чином, *структура психологічної готовності до оволодіння навчальною діяльністю складається з таких компонентів: цілепокладання, способи узагальнення розумових дій, дії контролю та оцінки, творча активність.*

Виходячи з вищевикладеного, виокремимо ті основні психологічні утворення старших дошкільників, які, на наш погляд, будуть сприяти формуванню структурних компонентів психологічної готовності до оволодіння учбовою діяльністю. По-перше, це сформованість довільної

уваги, образної й опосередкованої пам'яті, наочно-образного й образно-схематичного мислення, достатнього рівня розвитку уваги; по-друге, – це прийняття нових цінностей і норм, пов'язаних із навчанням у школі, вміння доволіно контролювати і регулювати свою поведінку, спроможність організувати власну діяльність відповідно до вказівок вчителя. Готовність до оволодіння учбовою діяльністю також вимагає оволодіння дитиною певними знаннями і загальними уявленнями про навколишній світ.

Все це пояснює чому на сьогоднішній день багато спеціалістів (педагогів і психологів) вказують на необхідність моделювання нового особливого виду діяльності старших дошкільників, у якому можливо було б сформувати в них психічні функції, необхідні для становлення початкових форм учбової діяльності (як генетичних передумов до оволодіння учбовою діяльністю в молодшому шкільному віці). *Така спеціально організована діяльність для старших дошкільників повинна бути учбово-ігровою, тобто комбінованою діяльністю.*

Новий вид діяльності, у даному випадку учбовий, не надбудовується механічно над попереднім – ігровим, а поступово формується як результат цілеспрямованого впливу дорослих (батьків та вихователів).

Діяльність старшого дошкільника зорганізується таким чином, щоб у ній дійсно виникали і розвивалися ті психічні функції, які необхідні для учбової діяльності, і яка б була логічним переходом від ігрової діяльності до навчальної. Віковий період від 6 до 7 років характеризується сензитивністю до оволодіння способами систематичного навчання, до засвоєння норм і правил поведінки [22], до впливу з боку дорослого [21; 31].

Спеціально організована діяльність старшого дошкільника, ціль якої – формування психологічної готовності до оволодіння учбовою діяльністю, повинна спиратися на провідну діяльність даного віку – гру, послідовно включаючи до неї основні елементи учбової діяльності.

Послідовне включення деяких компонентів навчальної діяльності в ігрову можливе в спеціально змодельованій діяльності старшого дошкільника на основі учбово-ігрових ситуацій. Ефективність навчальної гри забезпечується переходом від непрямих продуктів учбової діяльності до прямих, тобто коли учні усвідомлюють цілі своєї діяльності, але вона для них має емоційну привабливість.

Узагальнюючи наявні в літературі результати експериментальних досліджень, ми прийшли до висновку, що *навчання на основі учбово-ігрових ситуацій виступає основною психологічною умовою, що дозволяє підвищити ефективність оволодіння учбовою діяльністю.*

Таким чином, ми приймаємо сформульоване Н. К. Поліванової, А.В. Берцфаї поняття «учбово-ігрова діяльність» як комбіновану форму діяльності, при якій компоненти учбової діяльності включаються в ігрову, утворюючи якісно своєрідне ціле, у якому представлені всі основні компоненти: мотиви, задачі, способи дії, продукт [38]. Це відповідає загальній проблематиці даного дослідження, і дозволило нам покласти поняття «учбово-ігрова діяльність» як теоретичну основу нашого дослідження.

Аналіз і узагальнення теоретичного матеріалу дозволяє поставити питання про можливість спеціально організованої діяльності, яка була б перехідною між ігровою і навчальною. Ціль цієї діяльності спрямована на формування у старших дошкільників здібностей, необхідних для повноцінного оволодіння основними компонентами учбової діяльності, що і відповідає основній задачі нашого дослідження.

Таким чином, ми можемо коротко сформулювати **висновки до розділу 1:**

1) Провідну діяльність старших дошкільників необхідно організовувати і культивувати в межах вікового та нормативного розвитку, але з урахуванням деяких компонентів провідного виду діяльності наступного вікового періоду.

2) В перехідний період від старшого дошкільника до молодшого школяра провідним видом діяльності повинна бути учбово-ігрова діяльність. Це означає, що в ігрову діяльність (вже природно освоєну старшими дошкільниками) повинні включатися компоненти учбової діяльності, що дозволить цілеспрямовано формувати початкові форми учбової діяльності.

3) Новоутворенням старшого дошкільного віку, яке формується в процесі учбово-ігрової діяльності (і яке з'являється наприкінці даного періоду як результат) є комплексна характеристика «готовність до оволодіння учбовою діяльністю».

Виходячи з вищевказаних висновків, і зокрема, із уявлень про провідну діяльність як проектну (В.В.Давидов, В.І.Слободчиков, Д.Б.Ельконін, С.Г.Якобсон), тобто таку діяльність, яка повинна бути сконструйована, а не задана, наша загальна стратегія базувалася на визначенні критеріїв моделювання діяльності у виді учбово-ігрових ситуацій.

Оскільки в науковій літературі майже не розроблені означені питання (практично відсутній методичний інструментарій для аналізу умов та специфіки становлення і формування учбово-ігрової діяльності) перед нами виникла задача розробки процедури інструментального дослідження, яка була б адекватною викладеним теоретичним позиціям. Рішенню даної задачі присвячується другий розділ нашого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

ГОТОВНОСТІ ДО ОВОЛОДІННЯ УЧБОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

2.1. Організація дослідження

Другий розділ нашої роботи присвячений емпіричному дослідженню психологічних умов оволодіння старшими дошкільниками учбовою діяльністю.

Наведемо загальний (поетапний) план дослідження:

1 етап. Провести пілотажне дослідження.

На *першій сходинці* цього етапу, проведеного у жовтні 2019 р., перед нами стояла мета виявити рівень готовності дітей до шкільного навчання та визначити процентне відношення дітей готових і не готових до шкільного навчання. На *другій сходинці* цього етапу, проведеного в травні 2020 р., за мету ми ставили визначення рівня готовності до оволодіння навчальною діяльністю у тих самих дітей наприкінці першого класу.

2 етап. Провести діагностичний зріз рівня сформованості основних компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю у старших дошкільників. За головну мету на цьому етапі дослідження ми ставили виокремлення груп дітей, які відрізняються між собою за рівнем готовності до оволодіння учбовою діяльністю.

3 етап. З'ясувати чи є відмінності між рівнем сформованості основних компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю у старших дошкільників експериментальної і контрольної груп (травень 2020 року). У якості експериментальної групи виступили старші дошкільники комунального комбінованого дошкільного навчального закладу № 6 «Веселка» (м. Кривий Ріг), вихователі якого працюють за експериментальною програмою. У якості контрольної групи виступили

старші дошкільники дитячого садку № 25, вихователі якого працюють за звичайною програмою дитячих закладів.

2.2. Аналіз даних за рівнем готовності до шкільного навчання й рівнем оволодіння навчальною діяльністю

Як відомо, психологічна готовність до шкільного навчання включає до себе наступні основні компоненти: інтелектуальний, емоційно-вольовий, особистісний. Крім того, деякі автори додатково виокремлюють такий комплексний компонент як готовність до оволодіння навчальною діяльністю. На наш погляд, даний компонент є переважаючим і входить до поняття готовність до шкільного навчання.

Як уже було сказано вище, перший етап експериментального дослідження складав дві ступені. На першій ступені (яка проводилася у жовтні 2019 року) ми, за допомогою експертів, з'ясували рівень готовності дітей до шкільного навчання, тобто визначали процентне відношення дітей готових і не готових до шкільного навчання.

У якості експертів виступили 25 вчителів початкових класів (різних закладів освіти м. Кривий Ріг), які в подальшому надали експертні дані за 520 майбутніми першокласникам, що вступали у ліцеї, гімназії і загальноосвітні школи.

У результаті цього нами була отримана об'єктивна інформація *про рівень готовності до шкільного навчання*, яка ґрунтувалася на аналізі підсумків співбесід з майбутніми першокласниками. Дані, що представлені в табл.2.1, дозволяють побачити сьогодишню картину проблем початкової загальноосвітньої школи.

У психолого-педагогічній літературі [9; 10; 14; 15; 21; 30; 37; 46] відзначається зниження кількості дітей, які мають високий рівень готовності до шкільного навчання. Даний факт одержав підтвердження також і в нашому дослідженні. Нами виявлено, що всього 27,5 % дітей мають високий рівень готовності до шкільного навчання. Крім того, в

основному, цей відсоток приходить на школи-ліцеї і гімназії; 38 % дітей мають низький рівень готовності до шкільного навчання.

Таблиця 2.1

Дані по визначенню рівня готовності до шкільного навчання майбутніх першокласників (які вступали в ліцеї, гімназії і загальноосвітні школи м. Кривий Ріг)

Учбові заклади	Рівень готовності до шкільного навчання		
	Низький	Середній	Високий
Всього	38,0 %	34,5 %	27,5 %
Ліцеї, гімназії	10,0 %	16,0 %	20,0 %
Загальноосвітні школи	28,0 %	18,5 %	7,5 %

Отже отримані результати порушують низку проблем як психологічного, так і педагогічного порядку, що пов'язане з розробкою нових методів і технологій, які дозволять ефективно й оптимально готувати дитину до шкільного навчання.

Метою *другої ступені* пілотажного дослідження було визначення процентного співвідношення *дітей готових і не готових до оволодіння навчальною діяльністю*. Ця ступень проводилася в травні 2020 року. Вибірку складали ті самі вчителі початкових класів у кількості 25 чоловік і ті самі першокласники у кількості 511 учнів, незначна погрішність (зменшення на 9 чоловік) відбулася за рахунок міграції.

Вчителям пропонувалося відповісти на ряд стверджень анкети, які стосуються проблем оволодіння учбовою діяльністю (дод. А). За допомогою набору питань спеціальної анкети вчителі оцінювали рівень сформованості основних компонентів учбової діяльності. Це дозволило їм узагальнити накопичені спостереження за першокласниками. Результати представлені в таблиці 2.2. З даних таблиці видно, що на думку педагогів більше ніж половина першокласників наприкінці першого року навчання в школі мають низький рівень готовності до оволодіння навчальною діяльністю. Ці діти лише частково і формально усвідомлюють вимоги, які до них пред'являються у навчальних завдань. Більшість дітей здатні

сприймати лише ті навчальні задачі, які надаються їм у формі прямої вказівки. Такі учні потребують постійної поопераційної допомоги вчителя, не реагують на непряму допомогу у вигляді навідних запитань. Вони не можуть відповісти на запитання: «Що будеш робити? Що треба робити?». Ці учні не можуть самостійно вирішувати навчальні задачі. У кращому випадку вони тільки копіюють дії вчителя чи іншої дитини. Їм важко узагальнити прості способи дії. Замість того, щоб зрозуміти матеріал вони намагаються його запам'ятати і відтворити буквально. Помилки, які вони допускають при виконанні завдання, ними часто не помічаються і не виправляються. Більш того, вони можуть їх неодноразово повторювати, навіть після їх виправлення вчителем.

Таблиця 2.2

Дані по визначенню рівня готовності до оволодіння навчальною діяльністю наприкінці першого року навчання

Навчальні заклади	Рівень готовності до оволодіння навчальною діяльністю		
	Низький	Середній	Високий
Всього	54,0 %	31,0 %	15,0 %
Ліцеї, гімназії	15,0 %	13,0 %	9,0 %
Загальноосвітні школи	39,0 %	18,0 %	6,0 %

Оскільки склад педагогів майже не змінювався ні на першому, ні на другому етапу дослідженні, то це дозволило нам порівняти рівень готовності до шкільного навчання (на початку навчального року) з рівнем готовності до оволодіння навчальною діяльністю (наприкінці навчального року). Дані наведені у табл.2.3.

Аналізуючи одержані результати, можна констатувати той факт, що кількість дітей не готових до оволодіння навчальною діяльністю значно перевищує кількість дітей не готових до шкільного навчання (54 % проти 38%), а кількість дітей з високим рівнем готовності до оволодіння навчальною діяльністю наприкінці навчального року майже вдвічі (27,5 %

проти 15,0%) зменшується в порівнянні з кількістю дітей, що мали високий рівень готовності до шкільного навчання на початок навчального року.

Таблиця 2.3

Порівняльні дані за рівнем готовності до шкільного навчання (на початок навчального року) й рівнем оволодіння навчальною діяльністю (наприкінці навчального року)

Показник	Рівень		
	Низький	Середній	Високий
Готовність до шкільного навчання	38,0 %	34,5 %	27,5 %
Готовність до оволодіння навчальної Діяльністю	54,0 %	31,0 %	15,0 %

Таку різницю між результатами можна пояснити тим, що багатьох дітей перед школою батьки «тренують» щодо навичок читання, лічити, писати. Але це не дає дітям певного рівня володіння необхідними компонентами навчальної діяльності. Адже, як уже відзначалося в першому розділі, можливість реалізації принципу розвиваючого навчання потребує не стільки наявність у першокласників спеціальних знань і умінь, скільки більш складних форм розумової аналітико-синтетичної діяльності, більш високого рівня розвитку емоційно-вольових якостей, самостійності, працездатності, організованості своїх дій.

Таким чином, результати нашого дослідження вказують на необхідність розробки такої навчальної програми для старших дошкільників, яка б задовольняла усім вимогам сучасної системи освіти: не тільки готувала б дитину до шкільного навчання, але і формувала б в неї творчу, пізнавальну активність і готовність до оволодіння навчальною діяльністю.

2.3. Діагностичний зріз рівня сформованості основних компонентів готовності до оволодіння учбовою діяльністю у дошкільників

За головну мету на другому етапі дослідження ми ставили виокремлення груп дітей, які відрізняються між собою за рівнем готовності до оволодіння учбовою діяльністю. Цей етап було необхідно провести до того ніж встановлювати відмінності в рівні сформованості основних компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю у старших дошкільників експериментальної і контрольної груп.

Для реалізації мети другого етапу ми застосували комплект тестових завдань, розроблених О.К.Любчук [30]. Тестовий набір містить у собі субтести, які спрямовані на діагностування рівня сформованості: 1) цілепокладання; 2) навчальних дій; 3) дій контролю; 4) творчої активності.

Дані, які були отримані в ході проведеного дослідження, представлені в табл.2.4.

Таблиця 2.4

Дані діагностичного зрізу за рівнем
готовності до оволодіння учбовою діяльністю

Показники	Рівень розвитку		
	Низький	Середній	Високий
Цілепокладання	33 %	47 %	20 %
Учбові дії	75 %	19 %	6 %
Дії контролю	58 %	22 %	20 %
Творча активність	53 %	30 %	17 %
Готовність до оволодіння учбовою діяльністю	55 %	29,5 %	15,5 %

У результаті проведеного дослідження були виокремлені три групи дітей, які відрізняються між собою за рівнем готовності до оволодіння учбовою діяльністю. Зупинимося і докладно проаналізуємо ці рівні.

Готовність до оволодіння учбовою діяльністю, як вказувалося раніше, складається з чотирьох компонентів: цілепокладання (прийняття навчальної задачі), навчальні дії (виокремлення узагальнених способів

дії), контроль, творча активність. Отже проаналізуємо рівні готовності за цими компонентами.

Рівні сформованості цілепокладання. Прийняття навчальної задачі є специфічною формою цілепокладання в умовах учбової діяльності, що забезпечує трансформацію навчального завдання в навчальну задачу (дитина реалізує власне бажання і має власну ціль).

У нашому дослідженні *цілепокладання* розглядалося як складова низки компонентів: самостійного визначення цілі при виконанні завдання та її формулювання на вербальному рівні; аналізу виокремлених способів рішення навчальної задачі; запам'ятовування і утримування в пам'яті умов задачі при її вирішенні; концентрація уваги при ознайомленні з умовами навчальної задачі й у процесі виконання всього завдання.

низький рівень – відсутність власній цілі

Пропоновану експериментатором вимогу дитина усвідомлює лише частково, формально. Вона здатна прийняти завдання, яке дається у формі прямої вказівки і не виокремлює проміжних цілей при плануванні своїх дій. Прийнята вимога нестійка й у процесі її виконання деяка її частина втрачається. При виконанні завдання дитина часто відволікається від його виконання або демонструє сумбурну, неадекватну поведінку, тобто не знає, що потрібно робити. При вирішенні нових завдань дитина часто не може відповісти на питання типу: «Що будеш зараз робити? Що треба робити?». Вона має потребу в постійній поопераційній допомозі експериментатора і не реагує на непрямую допомогу (у формі непрямих додаткових запитань). Допомога з боку експериментатора приймається тільки тоді, коли вона дається у формі прямих вказівок. Умови завдання дитина здатна відтворити тільки після 4–5 повторювань.

середній рівень – прийняття пізнавальної цілі

Дитина досить легко приймає практичні задачі, усвідомлює, що саме потрібно одержати в результаті. Усвідомлення практичної задачі виявляється в тому, що дитина до початку її рішення може відповісти на

питання типу: «Що ти зараз будеш робити? Що ти одержиш у результаті?» А після рішення відповідає на питання: «Що ти зараз зробив? Що ти одержав у результаті?». Приймаючи практичну задачу, дитина здатна виокремити її поопераційний склад і визначити проміжні цілі. Що стосується пізнавальних, теоретичних задач, то дитина усвідомлює їх вимоги на виокремлення способу дії і може відповісти на питання типу: «Що потрібно вміти? Чому тобі зараз необхідно навчитися?», однак, приступивши до її виконання, швидко втрачає теоретичну частину завдання і на перший план виступає її практична частина. Після виконання завдання дитині складно змістовно відповісти на питання: «Що ти повинний був зробити? Чому тобі необхідно було навчитися?», і це незважаючи на те, що до початку виконання завдання він відповідав на ці запитання правильно. Приймаючи пізнавальні задачі ззовні, самостійно їх ставить дуже рідко і не може сформулювати їх на вербальному рівні. У процесі рішення запропонованих експериментатором задач дитина не виходить за рамки пред'явлених вимог, не прагне самостійно ставити нові цілі. Уважно знайомиться з умовами завдання, і при його виконанні не відволікається. Умови завдання запам'ятовує і може їх повторити з 2–3 разів, але не завжди аналізує відповідність застосованого способу вирішення умовам завдання. Приймає допомогу експериментатора у виді допоміжних запитань, але не завжди її використовує.

високий рівень – самостійна постановка цілі

Дитина добре усвідомлює вимогу пізнавальної задачі, відповідно до неї визначає ціль майбутніх дій. Приймаючи практичну задачу дитина може самостійно без зовнішніх спонукань, сформулювати пізнавальну ціль, що спрямована на виявлення способу її вирішення на вербальному рівні. Вирішивши задачу, дитина усвідомлює знайдений спосіб, може описати його. Однак, з огляду на те, що досліджувані – діти старшого дошкільного віку, а не молодші школярі, вищий третій рівень сформованості прийняття навчального завдання означає, що вони можуть

самостійно визначати пізнавальні цілі тільки тоді, коли безпосередньою стикаються з практичною задачею, яка виступає для дитини як стимулятор для постановки такої цілі. Дитина охоче приймає непряму допомогу експериментатора (що надається у вигляді питання в узагальненому виді, як легкий натяк). Завдання дитина запам'ятовує з першого разу. Дитина здатна до тривалої концентрації уваги при досягненні цілі.

Нижче наводиться таблиця загальної характеристики рівнів учбової діяльності й основних їх діагностичних принципів (для зручності проведення констатуючого експерименту).

Таблиця 2.5

Рівні сформованості цілепокладання

Рівень	Основні діагностичні признаки	Додаткові діагностичні признаки
1. Відсутність мети	Запропонована вимога усвідомлюється лише частково. Починаючи роботу поводить себе хаотично, швидко відволікається або взагалі не розуміє, що саме треба робити. Виконує лише найпростіші вимоги.	Дитина не може виокремити проміжні цілі, потребує поопераційного контролю з боку експериментатора. Не може відповісти на питання про те, що вона збирається робити, чи що зробила. Часто відволікається при виконанні завдання. Запам'ятовує умову завдання тільки після 4–5 разів ознайомлення з ним.
2. Прийняття пізнавальної мети	Приймає і виконує досить легко практичні задачі. Приймає пізнавальну задачу, усвідомлює її вимоги, але самостійно їх ставить дуже рідко.	Дитина усвідомлює, що треба робити, може відповісти на відповідні запитання, виокремлює проміжні цілі; охоче включається в рішення пізнавальної задачі і відповідає на питання про її зміст, але при виконанні завдання більше орієнтується на його практичну частину і рідко досягає пізнавальної мети. Уважна, не відволікається при ознайомленні з умовами завдання і запам'ятовує їх з 2–3 разів.

3. Самостійна постановка нових пізнавальних цілей	Якщо стикається з новою практичною задачею, то самостійно (без зовнішньої стимуляції) формулює нові пізнавальні цілі і самостійно шукає засоби її вирішення.	Рішення пізнавальної задачі не підмінює практичною задачею, чітко може дати відповідь про свої дії після виконання завдання, чітко усвідомлює свою мету і знайдений спосіб рішення. Активність спрямована на зміст способу дії; формулює мету і спосіб дії на вербальному рівні. Запам'ятовує умови завдання з першого разу, зосереджує увагу на протязі всього часу виконання завдання.
---	--	--

Рівні сформованості учбових дій

Реалізація цілей учбової діяльності здійснюється в процесі виконання дитиною системи навчальних дій. Охарактеризувати навчальні дії старшого дошкільника, це значить описати, що саме і як саме він досягає мети. Навчальні дії містять у собі способи перетворення умов завдання в процесі його виконання. Перетворення умов і рішення навчального завдання визначається ступенем освоєння узагальнених способів дії (сформованістю уміння виокремлювати способи узагальнення розумової дії). Уміння виокремлювати і застосовувати узагальнені способи розумової дії визначають ступінь складності й успішності оволодіння дитиною учбовою діяльністю.

Навчальні дії по виявленню узагальнених способів рішення навчальних задач містять у собі: дії по аналізу умов задачі, по виділенню істотного в досліджуваному явищі, по застосуванню виявлених способів при виконанні нового завдання.

При оцінці сформованості навчальних дій, врахувати все різноманіття дій важко, тому ми спиралися переважно на узагальнені характеристики, такі як *ступінь самостійності дитини в процесі рішення задачі, усвідомлення можливості узагальнення способів розумової дії, можливості їх застосування при змінених умовах* (перенос узагальнених способів дії на рішення задач при змінених умовах).

низький рівень – відсутність навчальних дій

У дитини відсутні навчальні дії, вона здатна виконувати окремі операції, які внутрішньо не пов'язані одна з одною. Тому самостійно вирішувати навчальні задачі вона не може. Може копіювати дії експериментатора або ж іншої дитини, недостатньо усвідомлюючи необхідність кожної конкретної дії і взаємозв'язок між їх операціями. Після виконання завдання дитина, як правило, не в змозі сказати що й у якій послідовності вона робила і тим більше самостійно відтворити здійснену дію. Потребує розгорнуту і конкретну допомогу на кожному етапі виконання завдання. При зміні умов задачі чи вимог до її виконання, конфузиться і не може її вирішити.

Дитина важко виокремлює прості способи узагальнення розумових дій, навіть після багаторазового показу експериментатором і великого числа повторень. Віддає перевагу завданням де можна слідувати готовому зразку вирішення, ніж тим де необхідні аналіз і самостійні дії. Задача зрозуміти матеріал заміняється на задачу буквального запам'ятовування і буквального відтворення. Виконуючи завдання, часто відволікається і робить неправильні дії, тому часто не досягає необхідного результату.

середній рівень – виконання навчальних дій і їх адекватний перенос у співробітництві з експериментатором

На цьому рівні старший дошкільник здатний виокремити навчальні дії і виконувати їх при рішенні задач, однак робить це не самостійно, а тільки у співробітництві з експериментатором. Намагаючись самостійно вирішити нову задачу легко виявляє невідповідність між її умовами і відомим йому способом, і намагається перебудувати відомий йому спосіб, внести необхідні корективи. Однак самостійно змінити спосіб не може, охоче приймає допомогу експериментатора й у співробітництві з ним правильно її застосовує. Досить повно аналізує умови задачі і співвідносить з відомими йому способами рішення, активно прагне самостійно застосувати спосіб, хоча успіху при цьому не досягає. Легко

засвоює допомогу ззовні у виді питань типу: «Що потрібно зробити зараз? А тепер що потрібно зробити? А як треба це зробити?». Виокремлюємо узагальнений спосіб дії за допомогою додаткових питань експериментатора і переносить його на рішення нової задачі.

Після успішного спільного виконання завдання найчастіше може правильно пояснити причини своїх ускладнень і допущені їм помилки.

високий рівень – узагальнення навчальних дій

Якщо дитина стикається з новою задачею, то вона самостійно буде навчальні дії, причому самостійно аналізує умови задачі і раніше засвоєні способи дії. Поступово, крок за кроком дитина перебудовує відомий їй спосіб і правильно вирішує нову задачу. Тим самим вона здійснює перехід від рішення окремих задач до рішення цілого класу задач. Виокремлює окремі операції розумової дії і свідомо їх узагальнює. Виявляє активність при виявленні узагальнених способів дії і прагне самостійно їх застосовувати при рішенні задачі з новими, зміненими умовами.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості навчальних дій

Рівень	Основні діагностичні признаки	Додаткові діагностичні признаки
1. Відсутність навчальних дій як цілісних одиниць діяльності	Дитина виконує лише окремі операції розумових дій без їх внутрішнього зв'язку.	Не усвідомлює змісту навчальних дій і не може дати про них звіт. Дитина не здатна ні самостійно, ні за допомогою експериментатора (за винятком прямого показу) виконувати навчальні дії. Формування навичок протікає ускладнено, крім того вони дуже нестійкі.
2. Виконання навчальних дій і їх адекватний	Дитина усвідомлює зміст дій і їх операційний склад. Уміє знайти невідповідність нової задачі і засвоєного способу, намагається самостійно перебудувати відомі	Може дати звіт про свої дії, але відчуває ускладнення в їх практичному втіленні. Досить повно аналізує умови задачі і співвідносить їх з відомими їй способами; легко приймає непряму

перенос у співробітництві з експериментатором	їй способи, однак правильно може це зробити тільки за допомогою експериментатора.	допомогу експериментатора; усвідомлює і готова описати причини своїх ускладнень і особливості нового способу дій
3. Узагальнення навчальних дій	Вирішуючи нову задачу, дитина самостійно будує новий спосіб дії чи модифікує відомий їй спосіб, завдяки чому без будь-якої зовнішньої допомоги вірно вирішує задачу.	Критично оцінює свої дії, на всіх етапах вирішення задачі може дати про них звіт. Знаходить новий спосіб вирішення досить повільно, але на всіх етапах цілком самостійно. При оволодінні новим способом, усвідомлює не тільки його кроки, але й основні принципи його побудови та реалізації.

Рівні сформованості дій контролю

Необхідною умовою ефективності навчальних дій є контроль за їх виконанням. Контроль є необхідним у відстеженні постійному ходу виконання навчальних дій, своєчасному виявленні різних погрішностей у їх виконанні і внесенні до них необхідних коректив. Формування самоконтролю можливо тільки на основі контролю за ходом процесу. Діти 6–7 років вже можуть усвідомлювати власні розумові дії. Усвідомлення виникає не саме по собі, а при правильній організації навчання.

Особливості дії контролю в дітей можуть бути різними: контроль як самостійна дія; контроль за допомогою дорослого; відсутність контролю; контроль за процесом виконання дій чи лише за його результатами.

низький рівень – відсутність контролю

Дії й операції які виконує дитина ніяк не контролюються, часто виявляються неправильними. Помилки, які допускає дитина вона не помічає і не виправляє, навіть на прохання експериментатора. Дитина не здатна співвіднести з заданою схемою дій свої власні дії, знайти їх відповідність чи невідповідність. Дитина орієнтована на те, що експериментатор укаже на помилки, якщо вони є; погоджується з будь-яким виправленнями, у тому числі, коли вони змінюються на протилежні.

Неодноразово повторює ті ж самі помилки після їх виправлення експериментатором. Не знаходить помилки, які допускають інші діти.

середній рівень – потенційний контроль

Виконуючи нове завдання, дитина може допустити помилки, однак якщо її просять перевірити свої дії чи знайти і виправити помилку, вона, як правило, її знаходить і виправляє, при цьому легко може пояснити свої дії. Контроль, як самостійна дія, доступна дитині і може виконуватися, але відбувається тільки на прохання експериментатора. Може успішно контролювати дії інших дітей при спільному виконанні завдань.

високий рівень – актуальний контроль

Вирішуючи нову задачу, зовні схожу попередню, дитина може самостійно виявляти помилки, які виникають через невідповідність застосовуваного нею способу дії новим умовам задачі, і таким чином, може контролювати процес виконання своїх дій і кінцевий результат. До допомоги експериментатора може ставитися негативно, спочатку намагаючись самостійно знайти і виправити допущені помилки. Упевнено відстоює результат своїх дій, обґрунтовуючи його при цьому.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості дій контролю

Рівень	Основні діагностичні ознаки	Додаткові діагностичні ознаки
1. Відсутність контролю	Навчальні дії не контролюються, допущені помилки не помічаються і не виправляються навіть після їх багаторазово повторення.	Не вміє знайти помилку на прохання експериментатора; часто допускає повторення помилок; не критично відноситься до виправлених помилок у своїй роботі і не помічає помилок інших дітей.
2. Потенційний контроль	При виконанні нового завдання усвідомлюється схема дії, однак одночасне виконання навчальних дій і їх співвіднесення зі схемою викликає труднощі; виправляє помилки й обґрунтовує свої дії.	Засвоєну схему виконання завдання використовує не в процесі його рішення, а тільки після його виконання. На прохання експериментатора може співвіднести свої дії із схемою, знайти і виправити помилки; при багаторазовому повторенні розумових дій

		помилку не допускає або легко її виправляє. Може контролювати дії інших дітей.
3. Актуальний контроль	Вирішуючи нову задачу може самостійно знайти помилки, які були викликані невідповідністю схеми дій і нових умов задачі, може вносити корективи в схему дій.	Успішно контролює відповідність виконуваних дій їх схемі. Може самостійно вносити корективи в схему узагальнених розумових дій, якщо знаходить невідповідність обраного способу дій новим умовам задачі. Допомогу дорослих при пошуку помилок може зустрічати негативно, тому що намагається знайти і виправити їх самостійно. Впевнено відстоює й обґрунтовує результати своїх дій.

Рівні сформованості творчої активності

Творча активність як основа будь-якого виду творчої діяльності, особливо інтелектуальної (якою є і учбова діяльність), повинна бути сформована у старших дошкільників на достатньому рівні для успішного оволодіння учбовою діяльністю і для повноцінної адаптації до шкільного навчання.

Дж. Брунер, Л. В. Калашникова, О. М. Гурова, В. Г. Зубченко, І. Л. Уличний, С. Д. Максименко, С. М. Мартиненко, О. В. Чепка та ін. відзначають, що творча активність як вища психічна функція виражається в здатності дитини до саморозвитку, саморуку через творчі дії, що і є метою навчальної діяльності [8; 23; 31; 32; 55]. Творча активність зводиться не тільки до реалізації певної діяльності, вона виявляється у виборі тих засобів, за допомогою яких можливо досягти результату. Творча активність характеризується тим, що отриманий результат розумової дії ширше, ніж його вихідна ціль .

У навчальній діяльності творча активність, на наш погляд, складається з наступних характеристик: *самостійний вибір мети, орієнтування на побічний результат, творча (продуктивна) уява, надання «особистісного змісту» завданню і вихід за «рамки ситуації»*. Для

визначення рівнів сформованості творчої активності ми використовували методику С.Д.Максименко, адаптувавши її до вікових особливостей старших дошкільників.

Для дитини старшого дошкільного віку творча активність характеризується такими ознаками: інтерес до майбутньої роботи; стійкість інтересу протягом усього виконання завдання; включення у виконання без спонукання ззовні; власна ініціатива у подоланні труднощів завдання; вихід за «рамки» вимог до завдання за рахунок залучення елементів творчої уяви.

Рівень творчої активності визначається при спостереженні за виконанням дитиною всіх трьох описаних вище компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю.

Розглянемо ці рівні докладніше (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Рівні сформованості творчої активності

Рівень	Основні діагностичні ознаки	Додаткові діагностичні ознаки
1. Симульно-продуктивний	Відсутність інтересу до виконання завдань; додаткова зовнішня стимуляція до роботи; відсутність ініціативи й активності при виконанні завдань і спілкуванні з експериментатором.	Дитина цікавиться зовнішньою обстановкою; відволікається на другорядні деталі; уникає важких для неї завдань, довго не приступає до роботи, може кинути її без завершення; повторює дії інших.
2. Евристичний	Дитина виявляє інтерес до пред'явленого завдання, включається в роботу порівняно легко, без зовнішніх спонукань; стійкість інтересу залежить від надання завданню «особистісного змісту», тоді працює з захопленням, знаходить оригінальні рішення, виходить за «рамки» вимог завдання; непривабливі завдання виконує тільки при зовнішній стимуляції.	Нестійкий інтерес протягом усього процесу виконання завдання; потребує допомоги дорослого при зіткненні з труднощами завдання; необхідна емоційно забарвлена подача завдання.

3. Креативний	У дитини спостерігається виражений, стійкий інтерес до всіх пред'явлених їй завдань; виявляє власну ініціативу у виконанні важких завдань і в спілкуванні з експериментатором; привносить елементи творчості в роботу над завданням; може самостійно ставити собі нову мету для досягнення результату.	Виявляє інтерес і ініціативу до додаткових завдань; результати її дій завжди ширше, ніж було потрібно в завданні; при зіткненні з важкими для неї завданнями часто відмовляється від зовнішньої допомоги; може знаходити сховані протиріччя в задачі і намагатися їх вирішити для одержання результату.
------------------	--	---

низький рівень – стимульно–продуктивний

У дитини відсутнє внутрішнє джерело стимуляції – пізнавальний інтерес. Інтерес дитини до майбутньої роботи обмежений в основному обстановкою, у якій проводиться тестування. До виконання завдань переходить тільки після додаткових спонукань, часто відволікається. Виконує майже всі тестові завдання при зовнішній стимуляції. Власної ініціативи в спілкуванні з експериментатором і у виконанні завдань не виявляє. Головним показником цього рівня є зовнішня активація діяльності мислення дитини, відсутність ініціативи й активності.

середній рівень – евристичний

Дитина включається в роботу охоче, може виявляти підвищений інтерес без зовнішніх спонукань, але в процесі виконання завдання інтерес до нього не стійкий. Якщо завдання забарвлюється «особистісним змістом», дитина працює з захопленням, знаходить «свій» новий, оригінальний спосіб рішення завдання. Кожен новий знайдений спосіб переживає як відкриття. У той же час, така дитина може не виявляти ініціативу й активність, якщо завдання не викликає в неї особистісного інтересу і не приваблює її. У цьому випадку для дитини необхідна зовнішня стимуляція і приваблива «емоційно забарвлена» подача матеріалу. Часто звертається за підтримкою, особливо емоційною, та допомогою дорослого при зіткненні з труднощами у виконанні завдань.

високий рівень – креативний

Дитина виявляє виражений інтерес до всіх завдань, які їй пред'являються, а також до спілкування з експериментатором. Інтерес стійкий на протязі усєї роботи. Дитина ініціативна, може запропонувати виконати додатково ще що–небудь. При виконанні завдання привносить елемент творчої уяви, результат розумових дій завжди ширше, ніж вимагалось у завданні. Докладає зусилля до подолання труднощів, при цьому часто відмовляється від допомоги дорослого. Виконуючи завдання, дитина може сама для себе ставити нову мету для досягнення результату. Може відчувати і виявляти протиріччя та розглядати їх з різних сторін. Нерідко намагається продовжити спілкування з експериментатором.

Таким чином, на другому етапі дослідження ми виокремили три групи дітей, які мають різний рівень готовності до оволодіння учбовою діяльністю.

2.4. Процедура діагностики дослідження готовності до оволодіння навчальною діяльністю

На третьому етапі емпіричного дослідження ми намагались виявити відмінності між рівнем сформованості основних компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю у старших дошкільників експериментальної і контрольної груп. Для реалізації мети цього етапу ми застосували той же комплект тестових завдань О.К.Любчук (за яким проводилося дослідження дітей на другому етапі).

2.4.1. Дослідження сформованості цілепокладання.

Дослідження сформованості цілепокладання проводилося за субтестом «Цілепокладання». За допомогою цього тесту можна визначити такі особливості дитини: – можливість самостійно визначати мету завдання і самостійно формулювати її на вербальному рівні (далі СЦ); – уміння аналізувати данні навчальної задачі і виокремити способи її вирішення (далі АіС), – можливості запам'ятовувати й утримувати в

пам'яті умови навчальної задачі (ЗП і УП), – можливості концентрувати увагу як при ознайомленні з завданням, так і при його виконанні (У).

Критеріями сформованості виступали: для шкали СЦ – здатність дитини ставити перед собою ціль при вирішенні завдання «... мені необхідно зробити ...», «Я зараз буду виконувати ...». Для шкали АіС – здатність виокремити нові проміжні цілі (чи може дитина після повторення умов задачі самостійно знайти помилку); для ЗП і УП – скільки раз учню необхідно прочитати задачу для того, щоб запам'ятати й утримати в пам'яті її умови.

Перед дитиною лежав листок папера й олівець. Спочатку вихователь казала дитині: «Зараз ти будеш виконувати завдання. Однак спочатку тобі необхідно його добре запам'ятати і повторити голосно для мене. Почнеш його виконувати тільки тоді, коли я скажу: «Виконуй». Зрозуміло? А тепер слухай і запам'ятовуй завдання: «Зараз я буду читати для тебе оповідання. Як тільки ти почуєш слово *«жовтий»*, намалюй *квадрат*, коли почуєш слово *«зелений»*, намалюй *трикутник*, а коли почуєш *інші* назви кольору – малюй *коло*».

Потім дитину просили повторити завдання. Якщо дитина не точно передавала зміст завдання чи зовсім не могла його повторити, завдання прочитувалося знову доти, поки дитина могла точно його відтворити. Якщо дитині достатньо було прочитати зміст завдання один раз вона отримувала 1 бал, якщо два рази – 2 бали, якщо три – 3 бали. Одержані бали заносилися в бланк експериментатора в графу ЗП.

Після того, як дитина правильно відтворювала умови завдання, експериментатор запитував: «Тобі зрозуміле завдання?». У випадку, коли дитина була готова до виконання завдання (тобто приймала необхідність зробити це завдання так, як казав вихователь), то вона повторювала своїми словами мету завдання, наприклад: «Так, я повинний слухати і малювати фігурки». В цьому разі дитина отримувала 1 бал, що фіксувалося експериментатором у графі СЦ. У випадку, коли дитина була здатна поставити для себе ціль тільки після додаткового питання

експериментатора: «Що ти будеш зараз робити?», вона отримувала 2 бали. Якщо на питання експериментатора дитина лише просто повторювала інструкцію, але була не здатна сформулювати для себе ціль, то вона отримувала 3 бали по шкалі СЦ.

У випадку, коли дитина не тільки самостійно формулювала для себе ціль, але і виокремлювала нові проміжні цілі та засоби їхнього досягнення, вона отримувала 1 бал по графі АіС. Якщо цього не відбувалося, експериментатор ставив такі запитання: «Що тобі потрібно зробити, щоб виконати завдання, яке ти зараз прослухав. Як ти будеш виконувати це завдання?». У тому випадку, коли дитина після цих запитань була здатна виокремити проміжну мету і засоби її досягнення – вона отримувала 2 бали по шкалі АіС. Три бали дитина одержувала в тому випадку, якщо не могла відповісти на додаткове питання: «Що потрібно вміти, для того щоб виконати завдання?».

У даному тесті проміжною (новою) метою для дитини було – «запам'ятати», а виокремленим засобом – «як запам'ятати». Якщо дитина казала: «коли я почую слово «жовтий» мені необхідно намалювати квадрат», то це говорило про здатність дитини виділити спосіб дії. Якщо дитина відповідала: «Я просто запам'ятав», то це виявляло здатність запам'ятовувати, але не спосіб дії, і це вже було зафіксовано в графі ЗП.

Після всього цього експериментатор говорив: «А тепер слухай уважно і виконуй завдання!», і починав читати невеличкий текст: «Прийшла весна. У блакитному небі почали літати ластівки. Вони ловлять комарів і мошок. З'явилися жовті кульбаби, виглянула зелена трава. Яскраво світить червоне сонечко. Трактори орють чорну землю. Незабаром посіють жовті зерна пшениці».

Якщо після завершення читання тексту дитина не виконала завдання чи виконала не цілком правильно, то її просили ще раз повторити умови завдання. Якщо дитина не могла повторити завдання, або повторювала не точно, не вірно за змістом, експериментатор повторював умови завдання

доти, поки дитина відтворювала їх точно. Потім знову читався текст. У цьому випадку досліджувався процес утримання в пам'яті, і кількість додаткових раз при ознайомленні з умовами завдання. Ці дані додавалися до даних графі ЗП і фіксувалося експериментатором у графу УП.

Якщо дитина з першого разу прослуховування умов завдання могла його повторити і виконати, то ЗП дорівнювало УП і дорівнювало одиниці, тобто дитина одержувала 1 бал по графам ЗП і УП. Якщо виникала необхідність додаткового повторювання завдання для його правильного виконання, то УП було більше ЗП на цю кількість. При УП рівному 2 і 3 дитина одержувала 2 бали. При УП більше трьох – 3 бали.

Увага дитини при ознайомленні і виконанні завдання відзначалася по кількості відволікань: зосереджена робота, без відволікань – 1 бал; незначна кількість відволікань (1–2рази) – 2 бали; відволікання більше 2 разів – 3 бали. Це фіксувалося експериментатором у графу У.

Якщо дитина виконувала завдання правильно, то його малюнок виглядав таким чином:

○ △ □ ○ ○ △

Результати діагностичного дослідження рівня сформованості цілепокладання

Після проведення тесту «Цілепокладання» в експериментальній і контрольній групах нами був проведений аналіз отриманих результатів. За кожною шкалою тесту визначалися середні значення показників (табл.2.9).

Порівняння результатів в експериментальній і контрольній групах показують, що дітям контрольної групи необхідна більша кількість ознайомлень з умовами завдання. Так з першого разу завдання запам'ятали тільки 33% дітей (10 осіб), а 16% (5 особам) необхідно було знайомитися з умовами завдання від трьох до п'яти разів поки вони змогли повторити і виконати його.

Таблиця 2.9

Результати діагностики по шкалах тесту «Цілепокладання»

Показники Шкал	Вибірка	Рівні			Середнє Значення
		Низький	Середній	Високий	
ЗП	Експ. гр.	–	23 %	77 %	1,23
	Контр. гр.	16 %	50 %	33 %	1,83
СЦ	Експ. гр.	–	60 %	40 %	1,6
	Контр. гр.	23 %	67 %	10 %	2,13
АіС	Експ. гр.	11 %	56 %	33 %	1,77
	Контр. гр.	57 %	36 %	7 %	2,43
УП	Експ. гр.	10 %	50 %	40 %	1,7
	Контр. гр.	37 %	53 %	10 %	2,27
У	Експ. гр.	17 %	17 %	66 %	1,5
	Контр. гр.	33 %	24 %	43 %	1,9
Цілеполагання	Експ. гр.	3 %	30 %	67 %	7,87
	Контр. гр.	33 %	47 %	20 %	10,7

У той же час 77% дітей (23 особи) експериментальної групи запам'ятали умови завдання з першого разу, а 23% (7 осіб) – з двох разів.

Таким чином, при виконанні завдання діти контрольної групи потребують більшої кількості повторювань. Якщо 40 % дітей експериментальної групи відразу були здатні його виконати, то у контрольній групі таких дітей лише 10%. У той же час, якщо у контрольній групі для правильного виконання завдання повтор (2–3 рази) був необхідним 37 % дітей, то в експериментальній групі таких дітей було лише 10 %.

Дані таблиці 2.9 показують, що не завжди правильно відтворене завдання гарантує правильність його виконання. У тому випадку, коли діти повторювали завдання і самостійно ставили і формулювали перед собою мету, то вони були й здатні утримували це завдання в пам'яті під час його виконання (40 % в експериментальній групі і 10 % у контрольній групі). Отже на точне виконання завдання впливає вміння аналізувати і виокремлювати засоби досягнення мети. Із таблиці видно, що у

контрольній групі 57 % дітей зовсім не змогли сформулювати, що вони повинні зробити і як досягти мету. Цим дітям необхідно було додатково повторювати умови завдання від трьох до п'яти разів. При цьому в експериментальній групі таких дітей було лише 3 (11%), яким необхідно було два рази додатково повторювати завдання. В експериментальній групі діти більш уважні і зосереджені. Вони здатні працювати стабільно, не відволікаючись зовсім чи тільки один раз (83 % дітей, проти 43 % в контрольній групі).

Таким чином, на сформованість цілепокладання впливають не тільки мнемічні процеси, але і здатність зрозуміти умови завдання, сформулювати для себе ціль, виділити засоби рішення. Саме тоді завдання стане для дитини навчальною задачею. Тільки при таких умовах діти здатні правильно і точно вирішувати задачу, утримуючи її в пам'яті, розуміючи «що і як» треба робити. В експериментальній групі дітей, які були здатні відразу прийняти навчальну задачу, виокремити і ній проміжну (нову) ціль – запам'ятати, що, на слово «жовтий» необхідно малювати квадрат, а на слово «зелений» – трикутник, і розповідали як вони можуть це запам'ятати, було 89 %, а контрольній групі – лише 43 %.

Наведемо приклад, як діти виконували дане завдання. Усі діти експериментальної групи після того, як прослухали умови завдання, ставили для себе ціль, пояснювали, що їм потрібно уважно прослухати, запам'ятати і на певні слова намалювати відповідні квадрат, трикутник і кружечки. Більшість дітей – 20 чоловік, розповідали, як вони запам'ятовували. Так, Тамара М. (6,5 років) після переказу умов завдання на питання «Тобі зрозуміле завдання?» відповіла: «Так, я повинна уважно прослухати оповідання. Потім, коли я почую «жовтий», я намалюю квадрат, «зелений» – трикутник, ну а якщо там інші кольори, то я намалюю кружок». Треба відзначити, що у Тамари М. дуже добре розвита мова і вона здатна висловлювати розгорнуті, повні речення. Далі вона без додаткових питань розповіла, як вона це зробить. «Запам'ятала я це так:

«жовтий» – це коробочка жовтого кольору, «зелений» – зелений листик як трикутник, а м'ячик – буде різнобарвний. І буду малювати квадрат, трикутник, коло. Треба уважно слухати, щоб нічого не прогавити». Практично всі діти експериментальної групи говорили, що будуть представляти жовтий і зелений колір, поєднавши їх у своїй уяві з геометричними фігурами. Діти контрольної групи (11 чоловік), теж виокремлювали дію «запам'ятати», але не пояснювали це самостійно, а тільки після додаткових питань і, навіть у цьому випадку, вони просто поєднували слова «жовтий» і «квадрат», «зелений» і «трикутник», а «кружок» ні з чим не пов'язували. Наприклад, Вітя, пояснюючи, як він запам'ятовує, сказав: «запам'ятаю, що жовтий – це квадрат, і моя рука намалює квадрат».

Таким чином, правильно виконати завдання змогли лише ті діти, які були здатні не лише повторити завдання з першого разу, а і виокремити проміжну нову мету (запам'ятати), виділити засоби запам'ятовування (поєднати ознаки «колір» і «форма» у своїй уяві й абстрагуватися від інших ознак), прийняти задачу як практичну (намалювати квадрат, коло, трикутник). Отже всі ці фактори впливають на утримання в пам'яті значеннєвого змісту умов завдання.

2.4.2. Дослідження сформованості навчальних дій.




Дане дослідження було спрямовано на визначення рівня сформованості навчальних дій по виявленню узагальнених способів рішення навчальних задач. Критеріями оцінки цього компонента виступали: ступінь самостійності у виділенні способів дій, усвідомлення узагальненості здійсненої дії і можливість його здійснення в змінених умовах. Для цього були виокремлені такі шкали: «Пояснення» (далі П) – кількість повторювань при поясненні принципу виконання завдання (перший критерій оцінки); «Аналогія» (А, Ц, Ф, В, де А, Ц – колір, Ф – форма, В – величина) – кількість повторювань при поясненні принципу виконання завдання, необхідних для виконання в аналогічних умовах

(другий критерій); «Зміна умов» – третій критерій – (далі 2, 3) – кількість повторювань при поясненні принципу виконання завдання, необхідного для виконання в змінених умовах Шкали позначаються різними буквами і цифрами, що відображують параметри даних шкал. Пояснення проводиться доти, поки дитина не підтвердить, що зрозуміла, як його виконувати.

Для дослідження сформованості навчальних дій по виокремленню *узагальнених способів* рішення навчальної задачі (далі УС) використовувалися шість карток (див.рис.2.1–2.6). Картка 1 – у середині кола намальовані фігури однакового кольору, але різні за формою і величиною (див.рис.2.1). Картка 2 – у середині кола намальовані фігури однакового кольору, але різні за формою і величиною (див.рис.2.2). Картка 3 – у середині кола намальовані фігури однакової форми, але різні за кольором і величині (див.рис.2.3). Картка 4 – у середині кола намальовані фігури однакової величини, але різні за кольором і формою (див.рис.2.4). Картка 5 – намальовані два кола, які перетинаються. В одному колі усі фігури однакового кольору, в іншому – однакової форми (див. рис.2.5). Картка 6 – намальовані три кола, які перетинаються. В одному колі усі фігури однакового кольору, в іншому – однакової форми, у третьому – однакової величини (див.рис.2.6).

Дітям пропонувалася серія задач у виді 6 варіантів карток з декількома фігурами (4–5), що відрізнялися по трьом ознакам. Ці фігури розташовувалися в колі і поза ним. Вимога задачі – визначити, яка фігура розташована поза колом, подібна фігурам, що знаходяться в колі. Задачі варіювалися по кольорам об'єктів (параметри А, Ц), по формі (параметр Ф), по величині (параметр В), а також по кількості ознак за якими відрізнялися фігури (2 – наприклад, колір і форма; 3 – усі три ознаки).

Картки, що давалися дітям для вивчення їх здатності до узагальнення простих розумових дій при рішенні учбових задач, зображені на рис.2.1–2.6 (відповідність кольорам:

 – красний,  – зелений,  – синий).

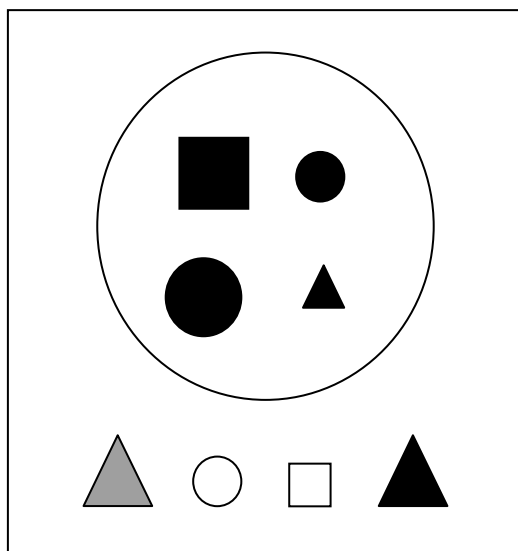


Рис.2.1. Карточка 1

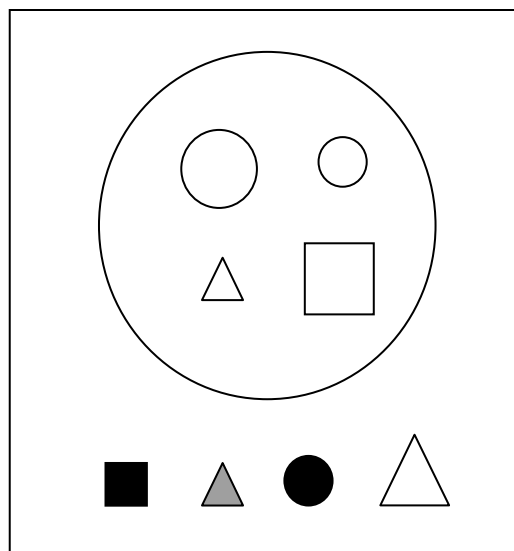


Рис.2.2. Карточка 2

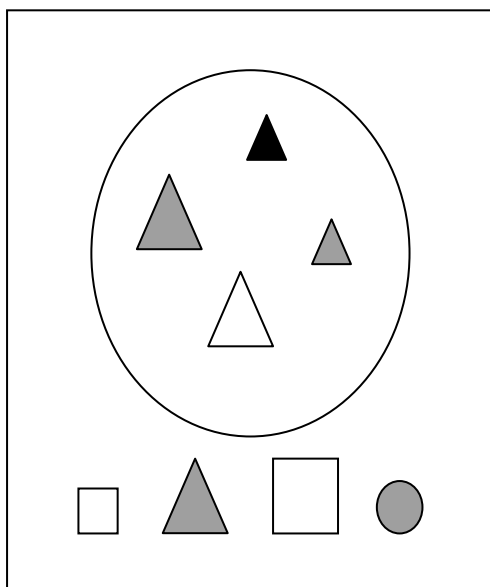


Рис.2.3. Карточка 3

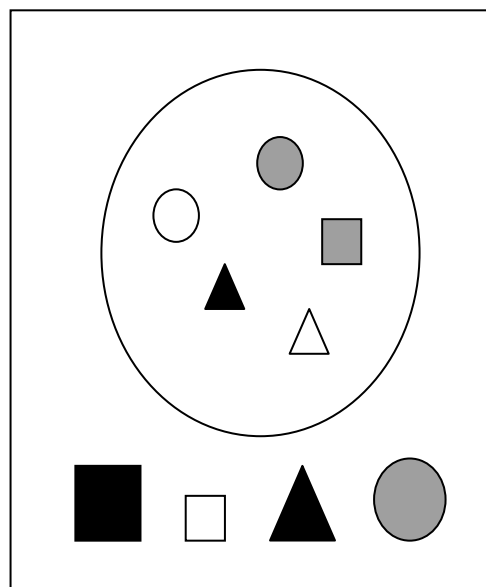


Рис.2.4. Карточка 4

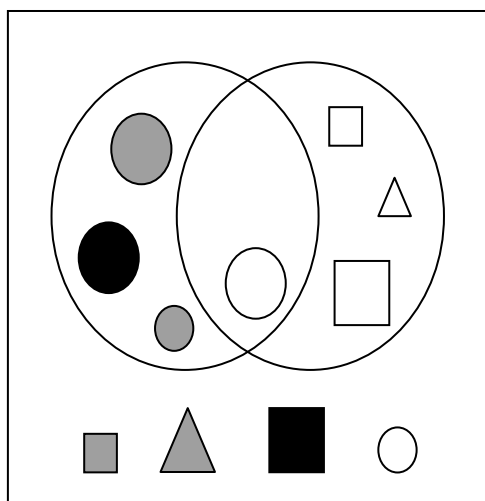


Рис.2.5. Карточка 5

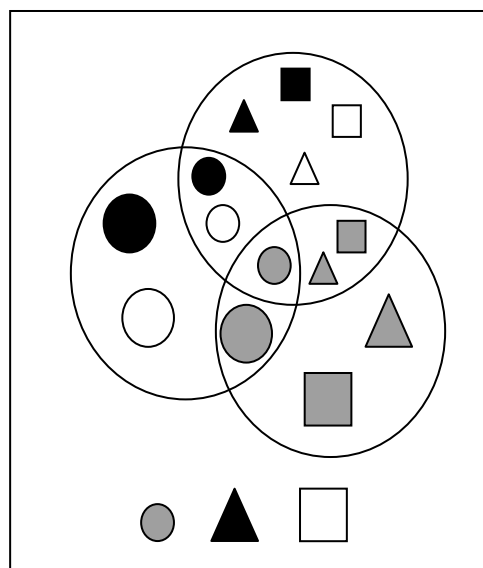


Рис.2.6. Карточка 6

Мета дослідження – визначити, як діти засвоюють узагальнений спосіб рішення задач. Сутність задач полягала в тому, щоб визначити подібність геометричних фігур по різним ознакам – кольору, величині, формі чи по двом – трьом ознакам одночасно.

Експериментатор: «Зараз ти будеш виконувати кілька завдань. Для того щоб їх правильно виконати, тобі необхідно дуже уважно послухати пояснення. Отже слухай завдання: серед фігур, які розташовані поза кругом тобі необхідно знайти таку, яка б була одночасно подібна на всі фігури, які знаходяться в середині кола. Як знайти цю фігуру? Я розповім тобі, як потрібно її шукати. Для цього спочатку потрібно розглянути уважно усі фігури, що знаходяться в середині кола. Назвати колір, форму і розмір кожної фігури. Які ти знаєш кольори? Які можуть бути фігури по розміру? Чим схожі між собою фігури, що знаходяться в середині кола?». Ці питання актуалізують й уточнюють у дитини відповідні знання.

Пред'являється картка 1. Дивися, як я буду шукати відповідь на питання, яке я тобі задавала. Я кажу: «Форма», і називаю форму кожної фігури, що знаходяться в середині кола: коло, квадрат, трикутник. Фігури за формою різні. Далі я кажу: «Розмір», і називаю розмір кожної фігури: велика, велика, маленька, маленька. Фігури по розміру різні, тому що є і великі, і маленькі. Потім я кажу: «Колір», і називаю колір кожної фігури: синя, синя, синя. Усі фігури сині. Чим вони схожі між собою? Кольором. Яка ж тоді фігура, що знаходиться поза кругом буде схожа на них? Звичайно, синя. Чому? Тому що синім кольором вона буде схожа на усі фігури, що знаходяться в середині кола. Зрозумів?»

Якщо дитина відповідає, що зрозуміла, тоді їй пропонується задача (*картка 2*), аналогічна тієї, яка пропонувалася під час пояснення експериментатором по картці 1. Якщо дитина не зрозуміла, як виконувати завдання, йому знову повторюється пояснення по картці 1. Кількість таких дітей була відносно малою: 5 дітей з контрольної групи).

Якщо дитина могла здійснити правильний вибір, але не могла пояснити чому вона обрала саме цю фігуру, тоді пояснення знову повторювалося. Кількість пояснень заносилося в графу А бланка експериментатора. Після того, як дитина правильно обирала фігуру і правильно пояснювала, чому вона її обирала, їй *пред'являлася картка 3* з декілька видозміненими умовами задачі. Дитині необхідно тепер *обрати фігуру по ознаці форми*. Якщо дитина могла здійснити правильний вибір, але не могла пояснити чому вона обрала саме цю фігуру (навіть при правильному виборі), тоді пояснення знову повторювалося. Кількість пояснень заносилося в графу Ф бланка експериментатора.

Аналогічно пред'являлися *картки 4 (по величині), 5 (по двох ознаках), 6 (по трьох ознаках)*. Сумарна кількість пояснень записувалося відповідно в графи В, 2, 3 бланки експериментатора. Якщо число пояснень досягало 7, тестування припинялося. Якщо сума пояснень за виконання усього тесту дорівнює 1–2, то це відповідає високому рівню, коли сума дорівнює 3–4 – це середній рівень і більш 4 – низький рівень.

Результати діагностичного дослідження рівня сформованості навчальних дій.

Усім дітям експериментальної групи досить було одного пояснення для того, щоб вони змогли виконати завдання по картках 2, 3, 4, 5.

Двадцяти дітям (67%), що вибрали фігуру не вірно або не могли пояснити свій вибір, необхідно було давати пояснення більше 4 разів. Тільки троє (10 %) дітей цієї групи змогли зрозуміти принцип вибору фігур з першого пояснення і 7 (23 %) дітей виконали завдання з одним додатковим поясненням (шкала А).

Кількісний аналіз по шкалах тесту «Навчальні дії» представлений у табл.2.10.

Перехід до картки 3 (де необхідно було знайти ознаку подібності по формі) представляв для нас великий інтерес, тому що тут діти повинні були перенести узагальнений спосіб дії в змінені умови. У контрольній

групі на низькому рівні виконали це завдання (узагальнення по формі – Ф)
– 70 % дітей.

Таблиця 2.10

Результати діагностики по шкалах тесту «Навчальні дії»

Показники Шкал	Вибірка	Рівні		
		Низький	Середній	Високий
А	Експ. гр.	–	–	100 %
	Контр. Гр.	67 %	23 %	10 %
Ф	Експ. гр.	–	–	100 %
	Контр. Гр.	70 %	23 %	7 %
В	Експ. гр.	–	–	100 %
	Контр. Гр.	72 %	21 %	7 %
2	Експ. гр.	–	–	100 %
	Контр. Гр.	81 %	16 %	3 %
3	Експ. гр.	–	3 %	97 %
	Контр. Гр.	83 %	14 %	3 %
Учбові дії	Експ. гр.	–	3 %	97 %
	Контр. Гр.	75 %	19 %	6 %

В експериментальній групі дітям не було необхідності в додаткових поясненнях для переносу способу дії. Усі діти справилися з завданням вірно і змогли виокремити фігуру поза кругом правильно (трикутник зеленого кольору), якій має подібність за формою з фігурами в колі. Так, наприклад, Миша В. пояснив, що «подібність» – це як прізвище, одна на всіх членів родини, і що на картці 2 у фігур прізвище «Червоні», а на картці 3 – «Трикутні», тому він з усіх фігур поза кругом вибирає трикутник. На всіх картках Миша виокремив ту загальну ознаку, що поєднує фігури в «родину», а потім шукав серед фігур поза кругом їх «родича». Майже усі діти експериментальної групи (крім однієї дитини)

виконали завдання після одного пояснення і успішно перенесли спосіб дій на виконання завдань по всім карткам.

У контрольній групі при кожній наступній зміні параметра збільшувався відсоток дітей, які не справлялися з завданням (див. табл.2.10). Велика кількість дітей контрольної групи (75%) не змогли виконати правильно це завдання після чотирьох пояснень. Вони не могли усвідомити узагальнений спосіб дій, і якщо і виокремлювали спосіб дії, то не могли застосувати його в змінених умовах завдання, особливо на картках 5 і 6, де необхідно було враховувати дві й три ознаки одночасно (за кольором, формою, величиною). Такі діти не можуть порівнювати, аналізувати, узагальнювати. Виходячи з отриманих даних, тільки 6% дітей контрольної групи мали високий рівень учбових дій, вони правильно виконали завдання майже після першого або другого пояснення. 19% склали діти із середнім рівнем, що виконували завдання після третьої чи четвертої проби, і низький рівень – 75% дітей, яким необхідно було повторювати завдання п'ять і шість раз. 46% дітей (14 дітей) так і не змогли виконати всі завдання і тестування було зупинено після сьомої проби, тому що діти вже були стомлені.

Отже, як бачимо, діти експериментальної групи, здатні виконувати ці завдання внаслідок того, що вони здатні узагальнювати спосіб вирішення навчальної задачі.

2.4.3. Дослідження сформованості дій контролю.

Дане дослідження було спрямовано на виявлення функції контролю в ході виконання власного завдання дітьми, а також при перевірці завдань, що виконували інші діти. Функції контролю оцінювалися за наступними критеріями: 1) дія контролю представляє собою самостійну, власну дію; дія контролю здійснюється за допомогою дорослого; дія контролю зовсім відсутня; 2) контролюється весь процес виконання діяльності; контролюється лише результати діяльності.

Дослідження сформованості дій контролю здійснювалося за такими шкалами: кількість допущених помилок при виконанні тесту (*кількість зроблених помилок* при власному виконанні додавалась до кількості помилок при перевірці роботи іншої дитини) – далі КЗП; *кількість пропущених помилок* при перевірці – КПП; кількість *виправлених* власних помилок – ВП; *сумарна кількість помилок* – СКП. Значення по шкалі СКП представляє собою суму шкал КЗП і КПП, тобто помилки, які виправляються власно самою дитиною не враховуються. Шкала СКП і являється ознакою самостійності дій контролю.

Для дослідження здатності до оволодіння дією контролю були заготовлені спеціальні картки. Для самостійного виконання завдання дитині пред'являлася картка А с одним поруч фігур (див. рис.2.7), для перевірки виконаного завдання іншою дитиною – картка Б с двома рядами фігур (див.рис.2.8).

Відповідність кольорам:

□ - червоний, △ - зелений, ▲ - синій, ▲ - коричневий

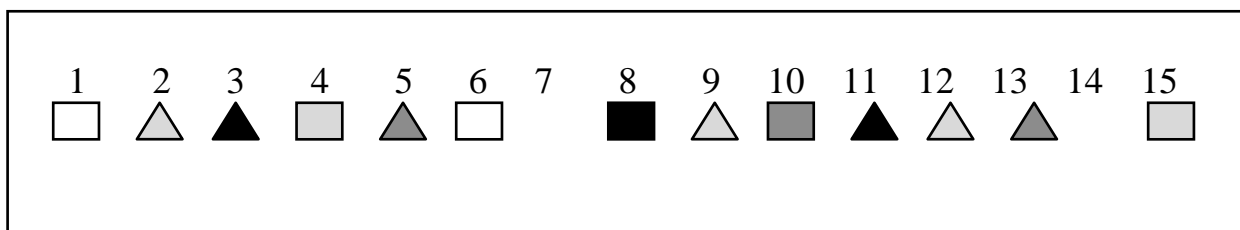


Рис.2.7. Картка, яка пропонувалася дітям для самостійного виконання завдання

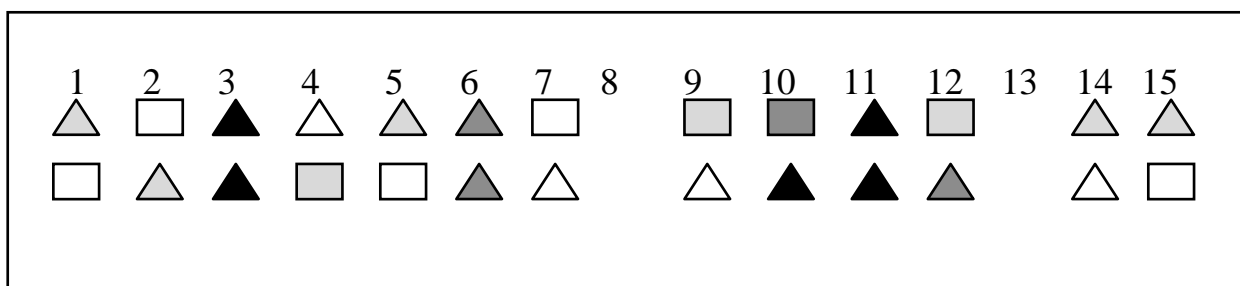


Рис.2.8. Картка, яка пропонувалася дітям для перевірки виконаного завдання іншою дитиною (помилки допущені у позиціях 4, 7, 9, 10, 12, 14)

На кожній картці намальовані фігури різних форм (трикутники і квадрати) і різних кольорів (зелені, червоні, сині, коричневі). На картці Б верхній ряд фігур – це зразок, а нижній ряд фігур – це завдання, що виконане іншою дитиною, і яке необхідно перевірити. У нижньому ряді фігур допущено шість помилок. Кожна фігура нижнього ряду відповідає фігурі верхнього ряду. Над кожною фігурою верхнього ряду є число, що визначає її місце в ряді (позицію). У правому нижньому куті зазначений індекс картки (А чи Б).

Помилки на картці Б розташовані в позиціях 4, 7, 9, 10, 12, 14.

Дослідження проводилося індивідуально. Дитині була дана картка А, фломастери і інструкція до завдання: «Подивися на цю картку, на ній намальований зразок – фігури різного кольору і різної форми. Тобі необхідно намалювати під цими фігурами такі ж самі. Але замість зеленого трикутника, що на зразку, треба намалювати червоний квадрат, а замість червоного квадрату, зображеного на зразку, намалювати зелений трикутник. Коли виконаєш завдання, перевір, чи усе виконано вірно». Після виконання цього завдання дитині пред'являлася картка Б, лист паперу для запису помилок і тестування продовжувалося у формі гри. Дитині говорилося: «Зараз ми будемо грати в гру, що називається «Вчитель». Ти будеш вчителем. Тобі необхідно буде перевірити завдання, що виконала дитина з іншого дитячого садку і знайти чи зробив при виконанні помилки при виконанні цього завдання. На верхній ряду цієї картки зображений ряд фігур – це зразок, що намалював учитель, а нижній ряд – завдання, що виконала інша дитина. Він повинний був намалювати так само, як і ти, замість зеленого трикутника, зображеного на зразку, червоний квадрат, замість червоного квадрата, зображеного на зразку, намалювати зелений трикутник, а інші фігури намалювати такими ж». Далі експериментатор пояснював як записати помилки, якщо дитина їх знайде. «Перевір, чи правильно інша дитина виконала завдання. Над кожною фігурою є число, що визначає її місце в ряді. Якщо ти знайдеш помилку,

що допустила дитина, то запишеш на листі папера номер її місця в ряді (позицію)».

Завдання повторювалося тричі, якщо дитина забувала, що йому потрібно робити, та умова завдання йому повторювалася доти, поки вона її могла повторити без помилок. Експериментатор записував на листі, який давав дитині, його прізвище, варіант завдання (А, Б), а дитина на ньому проставляла номери позицій, у яких, на його думку, інша дитина допускала помилку.

Результати діагностичного дослідження рівня сформованості дій контролю

При виконанні даного тесту діти не тільки не знаходили допущені помилки, але і допускали свої, як по картці А (коли виконували завдання самі), так і по картці Б (коли перевіряли роботу інших дітей, тобто вказували номер такої позиції, де на картці була допущена помилка). Якщо дитина сама помічала і виправляла свої помилки, то експериментатор у графу «ВП» заносив кількість виправлень (якщо вони були вірні) і ця кількість не вважалася помилкою. Таким чином, шкала СКП містила в собі помилки, які допускала дитина і не виправляла їх власноруч, а також ті помилки які дитина пропускала при перевірці чи відзначала позиції по картці Б де не було помилок.

Високий рівень ставився тим дітям, у яких по шкалі СКП не було ні однієї чи лише одна помилка, *середній рівень* – коли кількість помилок була від двох до п'яти, *низький рівень* – більш п'яти помилок.

Таблиця 2.11

Результати діагностики по шкалах тесту «Дія контролю»

Показники	Вибірка	Рівень розвитку		
		Низький	Середній	Високий
Дії контролю	Експериментальна група	2 %	22 %	76 %
	Контрольна група	58 %	22 %	20 %

Проведений якісний і кількісний аналіз отриманих результатів дозволив нам зробити висновок, що між дітьми експериментальної та

контрольної групи є значні відмінності за рівнем сформованості готовності до оволодіння учбовою діяльністю. Ці відмінності, на нашу думку, можна пояснити різними умовами навчання та виховання старших дошкільників. Як вказувалося вище, діти експериментальної групи займалися за експериментальною програмою, яка була спрямована на формування в процесі учбово-ігрових ситуацій основних компонентів учбової діяльності (а саме цілепокладання, узагальнених способів дії, дій контролю та творчої активності).

Висновки до розділу 2

Доведено необхідність розробки таких програми для старших дошкільників, які б не тільки готували б дітей до шкільного навчання, але і формували б в них творчу, пізнавальну активність і готовність до оволодіння навчальною діяльністю.

Виявлені відмінності між рівнем сформованості основних компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю у старших дошкільників експериментальної і контрольної груп.

Досліджено, що на сформованість цілепокладання впливають не тільки мнемічні процеси, але і здатність зрозуміти умови завдання, сформулювати для себе ціль, виділити засоби рішення, прийняти задачу як практичну.

Проведений якісний і кількісний аналіз емпіричних результатів дозволяє нам стверджувати, що між дітьми експериментальної та контрольної групи є значні відмінності за рівнем сформованості готовності до оволодіння учбовою діяльністю. Ці відмінності, на нашу думку, можна пояснити різними умовами навчання та виховання старших дошкільників. Як вказувалося вище, діти експериментальної групи займалися за експериментальною програмою, яка була спрямована на формування в процесі учбово-ігрових ситуацій основних компонентів учбової діяльності (а саме цілепокладання, узагальнених способів дії, дій контролю та творчої активності).

ВИСНОВКИ

1. Узагальнено, що проблема перехідних періодів і зокрема перехід від дошкільного до молодшого шкільного віку, ще і досі актуальна та потребує свого дослідження. Особливу гостроту дана проблема має через існуючий розрив між дошкільною і шкільною ланками системи освіти, що не забезпечує нерозривного переходу дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку, тобто не забезпечується такий перехід який би сприяв суб'єктному руху дитини у її психічному розвитку, що є відмінним від формального переходу, заснованому на досягненні дитиною певного паспортного віку.

2. Визначено, що ефективне оволодіння навчальною діяльністю старшими дошкільниками можливо тільки в процесі учбово-ігрової діяльності, яка органічно поєднує ігрову діяльність з основними компонентами навчальної діяльності та створює якісно нове і своєрідне ціле. Саме така діяльність старших дошкільників дійсно буде логічним переходом від ігрової діяльності до навчальної, оскільки саме в ній виникають і розвиваються психічні функції, необхідні для оволодіння учбовою діяльністю.

3. Розвиток і формування психічних функцій, необхідних для учбової діяльності, практично можливо вже на дошкільній ступені.

4. Змістом учбово-ігрової діяльності повинні бути учбово-ігрові ситуації, у яких при рішенні дітьми системи задач при пізнанні об'єктів навколишнього світу здійснюється формування цілепокладання, узагальнених способів дії, дій контролю та творчої активності.

5. Готовність до оволодіння учбовою діяльністю є істотним чинником психологічної готовності до шкільного навчання і є більш прогностичним для визначення потенційних здібностей старших дошкільників до оволодіння учбовою діяльністю в молодшому шкільному віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебник для вузов. – 5–е изд. дополн. / Г. С. Абрамова. – М. : Юрайт, 2012. – 811 с.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш. А. Амонашвили. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии – 1990. – № 6. – С. 25–33.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
6. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика / С. І. Болтівець. – К. : Міжрегіон. ін-т удоскон. вчителів ім. Б. Грінченка, 2000. – 303 с.
7. Боришевський М. Й. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : Навч-метод. посіб. / М. Й. Боришевський, С. Т. Музичук, В. В. Антоненко, Л. П. Удодова, Л. І. Пилипенко, П. Д. Фролов, Н.Д. Володарська, І.В. Мартинюк. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1999. – 190 с.
8. Брунер Дж. Развитие процессов представления у детей / Дж. Брунер // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.– С.135–145.
9. Венгер Л. А. Домашняя школа мышления / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М.: Речь, 2002. – 79 с.
10. Виховання та навчання дітей дошкільного віку / Л. М. Проколієнко, Т. М. Титаренко, С.Є. Кулачковська та ін. – К.: Фоліос, 2002. – 368 с.
11. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

12. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
13. Готовність дитини до школи / Гол ред.: С. Д. Максименко. – К. : ГЛАВНИК, 2004. – 112 с
14. Готовність та адаптація дитини до школи : навч. посіб. / уклад.: О. Главник. – К. : Главник, 2008. – 192 с.
15. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина – М.: Образование, 2006. – 160 с.
16. Гуцуляк Н. М. Вікова психологія / Н. М. Гуцуляк, Н. Г. Рудюк. – Чернівці : Рута, 2007. – 95 с
17. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 13–26.
18. Ждан А. Н. Теория развивающего обучения В. В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода [Электронный ресурс] / А. Н Ждан // Развитие личности. – 2015. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-razvivayuschego-obucheniya-v-v-davydova-v-kontekste-kulturno-deyatelnostnogo-podhoda>
19. Заболоцька С. І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. І. Заболоцька; Національний ун-т «Острозька академія». – Острог, 2013. – 20 с
20. Заброцький М. М. Педагогічна психологія (теоретичні концепції та практикум): Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. М. Заброцький, Р. В. Павелків. – Рівне : Фортуна, 2013. – 300с.
21. Зеньковський В. В. Психологія дитинства / В. В. Зеньковський. – К.: Академвидав, 2015. – 369 с.
22. Зимняя И. А. Учебная деятельность специфический вид деятельности / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – №1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-deyatelnost-spetsificheskiy-vid-deyatelnosti1-1> (дата обращения: 15.07.2020).

23. Калашникова Л. В. Психологія розвитку : Навч.-метод. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / Л. В. Калашникова, О. М. Гурова, В. Г. Зубченко, І. Л. Уличний. – Кіровоград : Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, 2009. – 332 с. .

24. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е. А. Панько – М.: Класс , 2018. – 295 с

25. Кондратенко Н. Е. Традиційні та проблемні моделі навчання / Н. Е. Кондратенко, М. П. Карпенко // Вісн. Харк. ун-ту. Сер. Психологія. – 2009. – № 432. – С. 128–132.

26. Коробов Є. Т. Дидактичні основи засвоєння навчальної інформації : навч. посіб. / Є. Т. Коробов, І. В. Распопов. – Д.: Дніпропетр. нац. ун-т., 2012. – 64 с.

27. Котырло В. К. Роль совместной деятельности в формировании познавательной активности дошкольников / В. К. Котырло, Т. В. Дуткевич // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 50–60.

28. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник : вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку / С. Є. Кулачківська, С.О. Ладивір. – К.: Нора-прінт, 2016. – 208 с.

29. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1992. – 573 с.

30. Любчук О. К. Психологическая готовность ребенка к овладению учебной деятельностью : автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Ин-т псих. АПН Украины / О. К. Любчук. – К., 1998. – 16 с.

31. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К.: Перспектива. – изд. 2-е, 2018. – 220 с.

32. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. М. Мартиненко ; Ін.т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 47 с. .

33. Марцинковская Т. Д. История детской психологии: Учебник для студентов пед. вузов / Т. Д. Марцинковская. – изд. 2-е. – М.: Владос, 2017. – 272 с.
34. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. Книга для учителя / В. С. Мухина. – М.: Речь, 2016. – 175 с.
35. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2013. – 460 с.
36. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – изд. 2-е. – М.: Сфера, 2001. – 240 с.
37. Павелків Р. В. Вікова психологія / Р. В. Павелків. – вид. 2-е, стер. – К.: Кондор, 2015. – 469 с.
38. Поливанова Н. К. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. Становление учебной деятельности / Н. К. Поливанова, А.В. Берцфаи. – М.: Фолио, 2018. – 232 с.
39. Петровский А. В. Психология о каждом и каждому о психологии / А. В. Петровский. – М.: РОЦ, 2016. – 328 с.
40. Пиаже Ж. Моральное суждение ребенка [пер. с фр. В.Большакова] / Ж. Пиаже. – М.: Академический проект, 2006. – 480 с.
41. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Класс, 2017. – 160 с.
42. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1999. – 265 с.
43. Райгородский Д. Я. Теория личности З.Фрейда / Д. Я. Райгородский // Психология личности. Хрестоматия. Т.1. – изд. 2-е, доп. – Самара: Издательский дом «Бахрах», 1999. – С. 75–89.
44. Райгородский Д. Я. Эриксон Э. Жизненный цикл: Эпигенез идентичности / Д. Я. Райгородский // Психология личности. Хрестоматия. Т.1. – изд. 2-е, доп. – С. 305–348.

45. Райгородский Д. Я. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Д. Я. Райгородский // Психология личности. Хрестоматия. Т.1. – изд. 2-е, доп. – С. 95–145.
46. Реан А. А. Как подготовить ребенка к школе / А. А. Реан, С.Н. Костромина. – изд. 3-е. – СПб.: Питер, 2018. – 157 с.
47. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск: Пеленг, 2003. – 161 с.
48. Савчин М.В. Вікова психологія / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 202 с.
49. Сергеевкова О. П. Вікова психологія / О. П. Сергеевкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасека – К.: Центр учбової літератури. 2012 – 376 с.
50. Сидякин В. Г. Психофизиологический подход к проблемам обучения и здоровья учащихся / В. Г. Сидякин, А. М. Сташков, В. Л. Тюнин; АПН Украины, Тавр. нац. ун-т им. В.И.Вернадского. – Севастополь : Рибэст, 2012. – 288 с.
51. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, І. С. Булах, Т. М. Зелінська; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – вид. 3-е перероб. – К. : Просвіта, 2014. – 413 с.
52. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання : Навч. посіб. для викл. психології і педагогіки, асп. / О. В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л. О. Скрипченко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – 2-е вид., доповн. та переробл. – К. : Укр. Центр духов. культури, 2015. – 712 с.
53. Ткаченко В. Т. Целеполагание в учебной деятельности школьников : Моногр. / В. Т. Ткаченко. – 2-е изд., перераб. и дополн. – К. : Пед. преса, 2013. – 158 с.
54. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности : Науч.-метод. пособие / А. Я. Чебыкин. – О. : АстроПринт, 2009. – 157 с.

55. Чепка О.В. Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «школа – дошкільний заклад»: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Чепка ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2006. – 19 с.
56. Черепаня Н. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. І. Черепаня ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2006. – 21 с..
57. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К.: Стилос, 2017. – 240 с.
58. Эльконин Д. Б. Психология развития человека / Д. Б. Эльконин. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 460 с..
59. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Владос, 2017. – 360 с. .
60. Яковчук Г. Р. Готовність до школи – критерій продуктивності вихователя дитячого дошкільного закладу [Електронний ресурс] / Г.Р. Яковчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(4). – С. 378–383. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(4\)_62](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(4)_62).
61. Яковлева С. Д. Навчальна діяльність як головна умова формування особистості учня [Електронний ресурс] / С. Д. Яковлева // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 8. – С. 196–201. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_8_27

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Філонова Ілона Миколаївна учасниця освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

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

– дотримуватися:

• вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;

- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

• безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;

• оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;

• використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

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

_____ (дата)

_____ (підпис)

_____ Ілона Філонова
(ім'я, прізвище)

Додаток Б

Анкета

оцінки рівня сформованості компонентів навчальної діяльності

Інструкція: перед вами список питань (табл. А 5), які стосуються різних проявів навчальної діяльності учня. Ваша основна задача: ґрунтуючись на результатах систематичного спостереження за поведінкою учня на уроках і знанні про те, що і як він робить в умовах виконання самостійної роботи в класі і в дома, дати чітку відповідь на кожне питання, використовуючи запропоновані варіанти відповідей.

Вам необхідно:

- 1) зафіксувати усі відповіді по кожному учню в спеціальній таблиці А 1, яка складена таким чином, що напроти прізвища кожного учня ви послідовно пишете обрану вами відповідь (наприклад: 1 б, 2 в, 3 а і т.д.).
- 2) взявши «ключ» з таблиці А 2, для обробки результатів анкети ви визначаєте рівень сформованості кожного з компонентів навчальної діяльності і складаєте нову (підсумкову таблицю) А 3.
- 3) розташування учасників першого класу по рівнях сформованості компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю заноситься в таблицю А 4 (дані приводяться у відсотках стосовно всієї маси обстежених учнів).

Таблиця А 1

Первинні дані по оцінці сформованості компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю (по анкеті)

ПІБ	Номера питань					
	1	2	3	17
Іванов І.	Б	Б	А			3,5

Таблиця А 2

Ключ для обробки результатів по оцінці сформованості компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю (по анкеті)

Компоненти учбової діяльності	Рівні	Індекс відповідей за анкетною
Цілепокладання	1 низький	1а, 2а, 3а, 4а, 5а
	2 середній	1б, 2б, 3б, 4б, 5б
	3 високий	1в, 2в, 3в, 4в, 5в
Учбові дії	1 низький	6а, 7а, 8а, 9а
	2 середній	6б, 7б, 8б, 9б

	3 високий	6в, 7в, 8в, 9в
Дії контролю	1 низький	10а, 11а, 12а, 13а
	2 середній	10б, 11б, 12б, 13б
	3 високий	10в, 11в, 12в, 13в
Творча активність	1 низький	2а, 6а, 9а, 14а, 15а
	2 середній	2б, 6б, 9б, 14б, 15б
	3 високий	2в, 6в, 9в, 14в, 15в

Таблиця А 3

Підсумкова таблиця по оцінці сформованості компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю (по анкеті)

ПІБ	Компоненти учбової діяльності				Адаптація до шкільного навчання	Середній бал успішності
	Цілепокладання	Учбові дії	Дії контролю	Творча активність		
Іванов І.	2	2	1	2	2	4,5

Таблиця А 4

Розподіл учнів першого класу по рівнях сформованості компонентів готовності до оволодіння навчальною діяльністю

Рівні	Компоненти учбової діяльності				Адаптація до шкільного навчання	Середній бал успішності
	Цілепокладання	Учбові дії	Дії контролю	Творча активність		
1 низький						
2 середній						
3 високий						

Таблиця А 5

Анкета по оцінці готовності до оволодіння навчальною діяльністю

№	Питання	Варіанти відповідей
1	Як учень включається у виконання нових практичних задач на застосування добре відомого способу?	а) неохоче б) охоче в) працює зосереджено
2.	Чи прагне учень до самостійного виконання практичних завдань?	а) ні б) охоче приймає зовнішню допомогу в) так
3.	Чи може учень правильно відповісти на запитання: «Що потрібно зробити?» до рішення задачі?	а) ні б) іноді в) да
4.	Чи може учень відповісти на питання: «Що ти повинний був зробити?» і «Що нового ти дізнався?» після рішення задачі?	а) ні б) іноді в) да
5.	Як учень включається в рішення нової теоретичної задачі (виділення нових понять, із властивостей, наслідків і т.д.)?	а) не включається б) включається, але потім втрачає її основну мету і зводить її лише до результатів в) включається, зберігаючи весь істотний зміст мети.
6.	На що спрямована основна активність учня при рішенні нових задач:	а) на копіювання дій (вказівок) інших (вчителя й учнів) б) намагається зробити сам, але не завжди може в) самостійний пошук рішень
7.	Чи може дитина самостійно розповісти про свої дії, вирішивши задачу?	а) ні б) іноді в) да
8.	Якщо учень використовує для рішення якийсь спосіб, не придатний для цієї задачі чи може він без допомоги вчителя знайти помилку?	а) не може б) частково в) да
9.	Чи може учень внести зміни в засвоєний	а) не може

	раніше спосіб дії відповідно до ускладнень нової задачі?	б) тільки за допомогою в) може самостійно
10.	Чи допускає учень при рішенні знайомих задач однакові помилки?	а) ні б) іноді в) да
11.	Чи може учень при рішенні знайомих задач самостійно знайти і виправити помилку?	а) ні б) у деяких випадках в) да
12.	Як поводить себе учень якщо йому вказують на наявність помилки (учитель, учні, батьки)?	а) некритично виправляє б) виправляє, після того, як зрозуміє підставу критики в) відстоює свої дії, але потім, погодившись із критикою, виправляє
13.	Якщо учень, застосовує для рішення задачі спосіб, що приводить до помилок, чи може він знайти, що причиною помилки є саме цей спосіб?	а) не може б) тільки за допомогою в) може самостійно
14.	Чи може учень виявити власну ініціативу в подоланні труднощів завдання?	а) ні б) тільки у випадках привабливого і цікавого для нього завдання в) завжди виявляє
15.	Чи виходить учень за «рамки» вимог завдань, для того, щоб отриманий їм результат був ширше, ніж вихідна мета?	а) ніколи б) коли завдання має для нього «особистісний зміст» в) майже завжди
16.	Протягом якого часу учень адаптувався до шкільного навчання?	а) не адаптувався до кінця першого класу б) протягом першого півріччя в) майже відразу (у перші місяці)
17.	Який середній бал успішності учня?	а) 3,0 – 3,5 б) 3,6 – 4,0 в) 4,1 – 5,0