

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Педагогічний факультет

Кафедра педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: студентка

Спеціальності 013 Початкова освіта

Освітньо-професійної програми

Початкова освіта Дімітрова Валерія

Керівник к.пед.н., доцентка Гриценко І.В.

Рецензент заступник директора

Херсонської загальноосвітньої школи

I-III ст. №50 ім. Р. Набєгова

Пуленець Тетяна Володимирівна

Івано-Франківськ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	8
1.1 Сутність поняття проблемного навчання в . психолого-педагогічній літературі.....	8
1.2 Специфіка проблемного навчання в початковій . школі.....	17
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ.....	21
2.1 Обґрунтування педагогічних умов застосування . проблемного навчання в сучасній початковій школі.....	21
2.2 Комплексна діагностика сформованості ініціативності . та пізнавальної активності молодших школярів.....	25 37
2.3 Опис формувального етапу експериментальної роботи . Аналіз результатів експериментальної	49
2.4 роботи.....	
ВИСНОВКИ	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	59
ДОДАТКИ	67
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача ...	67
Додаток Б. Діагностика допитливості та схильності до ризиків	О. 69
Тунік.....	72

Додаток В.	Адаптована методика «фільм-тест»	Р.	74
Жіля.....			
Додаток Г.	Методика дослідження пізнавальної		
самостійності	за опитувальником	Б.	
Пашнєва.....			

ВСТУП

У сучасних умовах глобальних соціальних трансформацій та динамічних освітніх реформ, пріоритетним завданням системи початкової освіти є не лише трансляція фундаментальних знань, але й забезпечення розвитку в учнів ключових компетентностей. Ці компетентності є критично важливими для ефективної адаптації до мінливих реалій суспільства. Першочергове значення має формування таких когнітивних та особистісних якостей, як автономність, критичне мислення, креативність та проблемно-орієнтований підхід. Опанування цих навичок є підґрунтям для активної соціальної позиції, успішної соціалізації та цілісного особистісного становлення в інноваційному середовищі.

Одним із ключових векторів інституційних змін, пов'язаних зі становленням Нової української школи, є впровадження в освітню практику передових дидактичних стратегій. Центральне місце серед них посідає технологія проблемного навчання у початковій ланці. Цей методологічний інструмент виступає каталізатором для створення прогресивного освітнього простору, орієнтованого на цілісний розвиток дитини. Державний стандарт початкової освіти (2018) акцентує увагу на тому, що кінцевою метою навчального процесу є комплексний розвиток особистості, який потребує не тільки засвоєння академічних знань, але й опанування життєво необхідними компетентностями та наскрізними вміннями. Адаптація цих компетентностей до індивідуальних освітніх траєкторій, потреб та психофізіологічних характеристик учнів забезпечує ефективну реалізацію їхньої самостійності та потенціалу.

Пріоритетне значення імплементації проблемного навчання як засобу підвищення рівня самостійності учнів молодшого шкільного віку підтверджується низкою стратегічних та законодавчих документів, що визначають вектор розвитку освітньої системи України. До них належать, зокрема, Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Концепція

Нової української школи» (2016 р.) та «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років» (2014 р.). На рівні освітньої політики формування здатності до автономної діяльності у здобувачів початкової освіти через методи проблемного навчання розглядається як ключовий чинник всебічного розвитку особистості.

Теоретико-методологічні основи проблемного навчання стали предметом ґрунтовного вивчення як класичної, так і сучасної педагогічної науки. Дослідженням дидактичних засад та практичної імплементації проблемного навчання займалися визначні вчені минулого (зокрема, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, В. Сухомлинський), зарубіжні теоретики (Дж. Брунер, Ч. Куписевич, В. Оконь) та численна когорта українських педагогів.

Сучасна вітчизняна наукова думка представлена працями таких дослідників, як А. Алексюк, І. Бех, Н. Бібік, В.Буряк, І. Ільницька, В. Ковальчук, С. Ладивір, В. Паламарчук, Н. Рудницька, О. Савченко та О. Пометун, Н. Янц.

Напрацювання цих вчених підтверджують розуміння того, що ключова сутність проблемного навчання полягає в організації специфічної навчально-пізнавальної діяльності. Вона структурується навколо створення, формулювання та послідовного розв'язання пізнавальних суперечностей. Така організація стимулює активне мислення та формує дослідницькі навички здобувачів освіти.

Обґрунтування значущості проблемного навчання для розвитку самостійності й активності учнів знайшло відображення у працях низки видатних науковців (Н. Кордунова, І. Корницька, Л. Король, В. Лозова, О. Нільсон, М. Савчина, Т. Шамова та ін.). Вчені стверджують, що проблемне навчання є потужним дидактичним засобом, який ініціює підвищення рівня пізнавальної активності, стимулює критичний аналіз та вдосконалює компетенції самостійного вирішення завдань. Дослідження доводять, що проблемне навчання виходить за межі

традиційної трансляції знань, спрямовуючи освітній процес на культивування саморегуляції, автономності та здатності до прийняття обґрунтованих рішень у невизначених ситуаціях.

Вибір теми дослідження – *«Реалізація технології проблемного навчання молодших школярів в умовах Нової української школи»* – зумовлений актуальністю окресленої наукової проблеми, її фундаментальною важливістю для розвитку педагогічної теорії та наявністю суттєвих прогалин у практичному досвіді в сучасних освітніх реаліях.

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

Випускна роботу виконано в межах науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету «Психолого-педагогічна підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах кризових викликів суспільства» (№ 0117U005614).

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови реалізації технології проблемного навчання молодших школярів в умовах Нової української школи.

Відповідно до мети роботи було визначено наступні ***завдання дослідження:***

1. Здійснити комплексний аналіз сучасного стану наукової розробленості проблеми реалізації технології проблемного навчання молодших школярів.
2. Уточнити сутність ключових дефініцій випускної роботи.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості ініціативності й пізнавальної активності молодших школярів у процесі реалізації технології проблемного навчання.
4. Теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови ефективної імплементації технології проблемного навчання в освітній процес початкової ланки Нової

української школи.

Об`єктом дослідження визначено освітній процес у початковій ланці Нової української школи. **Предметом** дослідження є сукупність педагогічних умов реалізації технології проблемного у формуванні ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів.

Гіпотеза дослідження: реалізація технології проблемного навчання сприятиме розвитку ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів за умов:

- *забезпечення доброзичливого психологічного клімату та емоційної підтримки всіх суб`єктів освітнього процесу;*
- *індивідуалізації освітнього процесу;*
- *професійного володіння вчителем технологією проблемного навчання та систематичної організації партнерської комунікації в освітньому процесі.*

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та виконання визначених завдань дослідження було застосовано такий комплекс наукових методів:

теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення науково-педагогічної літератури та нормативних джерел – для визначення теоретико-методологічних засад дослідження, уточнення категоріального апарату та структурування інформаційної бази;

емпіричні методи: спостереження, анкетування та тестування – з метою діагностики фактичного рівня сформованості ініціативності та самостійності в молодших школярів, аналіз продуктів діяльності учнів;

педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи);

методи математичної статистики – для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, підтвердження достовірності отриманих результатів та обґрунтування висновків дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів. У дослідженні уточнено

сутність понять «проблемне навчання» та вплив технології проблемного навчання на розвиток ініціативності та пізнавальної активності молодшого школяра; визначено критерії (допитливість, готовність діяти в невизначеній ситуації, пізнавальна самостійність) і *рівні* сформованості ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів, а саме: *високий, середній і низький*; теоретично обґрунтовані і експериментально перевірені педагогічні умови розвитку ініціативності молодших школярів в освітньому процесі шляхом реалізації технології проблемного навчання.

Практичне значення одержаних результатів. Апробовані в ході експерименту наукові положення та методичні рекомендації доцільно використовувати у професійній підготовці фахівців освітньої галузі для впровадження технології проблемного навчання на початковому рівні освіти відповідно до вимог НУШ.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та ключові результати дослідження були апробовані та обговорені на засіданнях кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, де отримали позитивну оцінку та були рекомендовані до впровадження. Наукові здобутки знайшли своє відображення у публікації статті в збірці матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції «Scientific projects on improving the environment» (Брюссель, Бельгія, 20–23 жовтня 2025 р.), що підтверджується відповідним сертифікатом.

Структура і обсяг випускної роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1.1. Сутність поняття проблемного навчання в психолого-педагогічній літературі

Життя постійно ставить перед людиною гострі та невідкладні завдання та проблеми. Виникнення таких проблем, труднощів несподіванок означає, що в навколишньому світі є ще багато невідомого, прихованого. Отже, на сьогодні потрібно навчитися все глибше пізнавати світ, відкривати в ньому нові процеси, властивості та взаємовідносини людей та речей. Відтак, формування культури мисленнєвої діяльності учнів залишається одним з основних загальноосвітніх та виховних завдань. Діти ХХІ ст. не можуть просто отримувати знання. Їм потрібно навчитися видобувати інформацію та застосувати її у повсякденному житті задля того, щоб легко орієнтуватися в сучасних мінливих умовах. Вони мають навчитися вчитися [46, с. 213].

Проблемний підхід до навчання слугує ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів. Основна ідея цієї активності полягає в самостійному опрацюванні учнем навчального матеріалу та використанні наявних фактів для генерування нової інформації. Це не просто відтворення, а розширення чи переосмислення засвоєних раніше відомостей. Нове знання є продуктом особистого пошуку учня, який був поставлений у спеціально організовані умови, а не результатом прямої передачі від педагога чи книги. Саме тому проблемне навчання ідентифікують як евристичний (пошуковий) метод, що протиставляється репродуктивному засвоєнню готових рішень, наданих учителем. [49].

У сучасному глобалізованому просторі стратегія людського розвитку залишається домінуючим вектором державної політики

провідних країн. З огляду на це, національна політика України потребує затвердження стратегії прискореного та перспективного розвитку освіти, що орієнтована на формування системи базових здібностей особистості (наукових, фізичних, інтелектуальних, моральних тощо) для забезпечення її самореалізації. Об'єктивна необхідність такої трансформації сприяла інтеграції проблемного навчання як альтернативної дидактичної моделі в освітній процес початкової та середньої школи України [24].

Трансформаційні процеси в українському суспільстві висувають вимоги щодо підготовки незалежних, відповідальних та творчих громадян, які усвідомлюють власну гідність та суб'єктність, володіють компетентностями реалістичного аналізу ситуацій, стратегічного цілепокладання та ефективного розв'язання проблем. У відповідь на цей соціальний запит система освіти розвиває багатоваріантне методологічне забезпечення. Для активізації пізнавальної активності та незалежності учнів критично важливим є систематичне використання технологічних елементів проблемного навчання, що сприяє ефективності засвоєння навчального матеріалу та продукування власної думки.

У своїх наукових працях В. Павленко акцентує увагу на тому, що саме проблемне навчання забезпечує формування творчої спрямованості особистості та позитивно корелює з рівнем розвитку творчого мислення й самостійності школярів. Ключові елементи цього підходу визначають учня як першовідкривача та дослідника, адже теоретична концепція проблемного навчання передбачає реалізацію індивідуально-діяльнісного підходу при моделюванні освітнього середовища [34, с. 130]

Історичні корені проблемного навчання сягають часів Сократових діалогів. Давньогрецький філософ Сократ позиціонував самопізнання та удосконалення моральності як першочергові завдання, заперечуючи можливість повного пізнання зовнішнього світу через обмеженість

людського розуму. Він організовував бесіди на етичні теми, спонукаючи слухачів до пошуку істини шляхом дискусії у форматі запитань і відповідей, уникаючи надання готових відповідей чи висновків, вважаючи, що істина «виникає в суперечці» [57, с. 99]. Цей метод ведення бесіди отримав назву *сократівського*, а згодом був трансформований у *евристичний* метод.

Визначні педагоги-класики уніфіковано виступали проти пасивної моделі засвоєння знань. Я. Коменський рішуче заперечував виховання, що нав'язувало дитині «чужий розум». Ж. Руссо ініціював стимулювання інтересу дитини через проблемні питання. Й. Песталоцці підкреслював пріоритет розвитку самостійності та креативності мислення на основі принципу наочності. К. Ушинський констатував, що активізація мислення та навичок самостійного здобуття знань є ключовими завданнями виховного процесу [57]. Дж. Дьюї критично оцінював традиційний підхід, вказуючи на те, що жорстка логіка навчального контенту пригнічує індивідуальну траєкторію психічного становлення учня, провокуючи супротив. Це зводить навчальну діяльність до репродукції «рутинної формули викладу», нейтралізуючи особистісний рух дитячого мислення, авторитарний вплив педагога на природу дитини пригнічує її вроджену креативну здатність [57].

А. Дістервег та Дж. Дьюї критично оцінювали однобічне тлумачення принципу природовідповідності у контексті розвитку креативних здібностей здобувачів освіти. У педагогічній думці перманентно висувалась догматична теза: природні детермінанти асоціюються зі свободою, творчістю, індивідуальністю та унікальністю індивіда, тоді як вплив культури позиціонується як чинник пригнічення вродженої креативності та вільного волевиявлення. Однак освітній процес повинен забезпечувати оптимальні умови для розкриття та розвитку природних задатків дітей [55].

Науковиця Т. Распопова підкреслює, що в парадигмі Нової української пріоритетного значення набуває реалізація елементів проблемного навчання на рівні початкової освіти. Це обґрунтовується природньою потребою молодших школярів у дослідницькій діяльності. Дослідницька активність є об'єктивною характеристикою цього вікового етапу, оскільки діти демонструють інтенсивне прагнення до нових вражень, спостережень та експериментів, виявляючи високий рівень допитливості й інтересу до навколишнього світу. Таким чином, початкова ланка освіти виступає найбільш сприятливим середовищем для інтеграції елементів дослідницької освіти [40, с.12].

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, ключовою метою цього освітнього періоду є всебічний розвиток обдарувань, здібностей, навичок та наскрізних умінь, формування ціннісних орієнтацій, а також культивування самостійності, креативних здібностей та допитливості. Цей процес повинен враховувати вікові, індивідуальні психофізіологічні особливості й освітні потреби учнів [9].

У педагогічній науці концепція проблемного навчання є об'єктом численних спроб дослідження.

Вчена Н. Щокіна трактує *проблемне навчання* як сукупність методичних прийомів, які забезпечують цілеспрямовану діяльність педагога щодо активізації мисленнєвих та поведінкових механізмів школярів через створення проблемних ситуацій [62, с. 14].

Дослідниця О. Сафонова розглядає *проблемне навчання* як засіб і технологію розвивального навчання, орієнтовану на активне засвоєння знань, формування пізнавального інтересу до навчальної діяльності, стимулювання пошуку інноваційних шляхів розв'язання поставлених завдань, а також розвиток креативності та соціально значущих якостей особистості. Зазначений підхід сприяє формуванню та розвитку пізнавальної потреби, створюючи таким чином оптимальні умови для засвоєння нового матеріалу. Характерною особливістю проблемного

навчання є стимулювання різноманіття поглядів серед учнів, що унеможливорює однозначне прийняття рішення [44, с.152].

Концепція проблемного навчання, як наголошує вчена Т. Распопова, не претендує на універсальність у вирішенні всього спектру дидактичних проблем, але характеризується суттєвими перевагами порівняно з традиційним пояснювально-ілюстративним типом викладання та навчання [40]. Ключові переваги проблемного навчання вчена вбачає у:

- стимулюванні когнітивного розвитку, адже проблемне навчання забезпечує розвиток психологічних здібностей учнів як активних суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності;
- підвищенні стійкої мотивації учіння та спонуканні до активної навчально-пізнавальної діяльності;
- розвитку креативності та творчих здібностей учнів;
- формуванні особистісних якостей – вихованні самостійності, ініціативності та незалежності здобувачів освіти[40, с.32].

Відтак, проблемне навчання сприяє становленню всебічно розвиненої особистості, яка здатна ефективно вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми.

Реалізація проблемного навчання передбачає послідовне проходження етапів дидактичної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що включають:

- організацію проблемної ситуації (початковий етап);
- формулювання та постановку проблеми;
- індивідуальне або колективне розв'язання проблеми суб'єктами учіння;
- перевірку, інтерпретацію та систематизацію отриманих результатів;

- застосування опанованих компетентностей у теоретичній та практичній діяльності [19, с.9].

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дозволив виділити наступні етапи організації діяльності вчителя та учнів у процесі проблемного навчання:

Таблиця 1.1. Етапи суб'єктів освітньої діяльності в організації проблемного навчання

Діяльність учителя	Діяльність учнів
Постановка проблеми	Актуалізація пізнавальної суперечності
Організація пошукової діяльності з метою формулювання гіпотези	Висунення науково обґрунтованого припущення, яке пояснює зміст досліджуваної навчальної проблеми.
Організація (підтвердження) висунутої гіпотези.	Перевірка гіпотетичного припущення здійснюється шляхом експериментальної апробації, розв'язання практичних задач та науково-пошукової діяльності.
Систематизація та інтерпретація наукових здобутків для подальшого застосування.	Критичний аналіз отриманих емпіричних даних, формулювання коректних висновків, їх застосування їх у практичній діяльності

Незважаючи на суттєву інтенсифікацію інтересу до реалізації проблемного навчання (ПН) на різних освітніх рівнях в Україні протягом останніх десятиліть, досі відсутня єдина загальноприйнята дефініція цього терміну. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити кілька домінуючих трактувань проблемного навчання:

- 1) як *підхід* до організації навчання: Л.Ісаєва трактує проблемне навчання як підхід, що переважно відрізняється характером організації пізнавальної діяльності учнів [16];
- 2) як *метод* навчання: Н. Гергун позиціонує проблемне навчання як дидактичний метод [4, с.35];

- 3) як *тип* навчання: О. Кисельова, І. Луговий та інші визначають проблемне навчання як тип навчання, де послідовно реалізується принцип проблемності. Цей тип передбачає використання об'єктивної суперечності досліджуваного матеріалу та організацію на цій основі пошуку знань. Він також охоплює застосування методів педагогічного керівництва, які оптимізують управління інтелектуальною діяльністю та розвитком учнів [18, 26];
- 4) як *технологія* навчання: О. Кондратюк, В. Паламарчук та інші розглядають ПН як *технологію розвивального навчання, спрямовану на активне здобуття знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості та виховання значущих якостей особистості*[21, 35].

Центральною ланкою проблемного навчання вважається *проблемна ситуація*, яка сприяє ефективній взаємодії педагога й учнів, забезпечуючи високу активність останніх, та націлена на подолання пізнавальних складнощів, ініційованих поставленою вчителем «завданням-проблемою»[34, с. 130].

Формально засоби презентації проблемних ситуацій такі самі, як завдання та запитання, тобто схожі з тими, що використовуються у традиційній дидактиці. Однак, дидактична функція проблемних ситуацій суттєво відрізняється: у традиційному навчанні вони слугують для закріплення засвоєного матеріалу та відпрацювання навичок, тоді як у проблемному навчанні вони виступають передумовою для ініціації пізнавального процесу. Отже, ідентичне навчальне завдання може набувати статусу проблемного залежно від рівня когнітивного розвитку учнів[37] .

М. Швардак наголошує у своїх працях на тому, що завдання набуває проблемного характеру лише за умови, якщо воно носить

пізнавальний, а не репродуктивно-закріплюючий характер [60, с. 126]. Згідно з концепцією дослідниці, проблемна ситуація має локалізуватися у зоні найближчого розвитку. Це означає, що учень здатен розв'язати її лише на межі власних можливостей, мобілізуючи максимальний інтелектуальний, творчий та мотиваційний потенціал [60, с. 127].

Виникнення інтелектуальних труднощів та неможливість виконання поставленого дидактичного завдання, виходячи з наявних знань і способів дії, генерує в учня пізнавальну потребу в нових знаннях. Саме ця когнітивна потреба складає сутнісний компонент проблемної ситуації. При цьому рівень складності завдання повинен бути оптимальним: знань має бути недостатньо для негайного виконання, але достатньо для самостійного усвідомлення його змісту й умов. Лише таке балансування сприяє активізації пізнавального інтересу та стимулює активність учнів в цілому [49, с. 94].

Існує значна варіативність дефініцій проблемної ситуації. С. Снаповська трактує її як когнітивний стан, де учень стикається із задачею, що перевищує його актуальний рівень знань, і потребує автономного пошуку відсутньої інформації [49]. Більшість дослідників сходяться на думці, що *проблемна ситуація являє собою специфічний стан, спровокований суперечностями, невизначеністю чи інтелектуальними труднощами, що вимагають розв'язання. Ключовою ознакою проблемної ситуації є присутність пізнавальної проблеми, що потребує комплексного аналізу і пошукової активності для усунення перешкод та досягнення дидактичного результату.*

При реалізації проблемних ситуацій на уроці функція вчителя полягає у дидактичному керівництві, яке передбачає організацію пізнавальної активності та забезпечення учнів цільовою інформацією, необхідною для успішного подолання проблеми [37].

Сутність проблемної ситуації зосереджена навколо невідомого компонента, який виступає об'єктом пошуку і має бути розкритий

учнями для успішного завершення завдання. Згідно з В. Павленко [34, с. 129], проблемна ситуація формується за рахунок взаємодії трьох ключових складових:

- пізнавальна потреба – спонукання до виконання такої діяльності, що ініціює у свідомості учня дефіцит знань;
- невідомий елемент – інформація, яку необхідно здобути та аргументувати в контексті виниклої проблемної ситуації;
- когнітивна готовність – наявність у учнів потенціалу для аналізу умов завдання та самостійного формулювання гіпотез і висновків [34].

При аналізі проблемних ситуацій необхідно також враховувати їх типологічне розмаїття:

1) Інформаційно-проблемні ситуації: виникають як наслідок різного ступеня поінформованості учасників комунікації, де наявність знання в одного провокує пізнавальний інтерес в іншого.

2) Спонукально-проблемні ситуації: полягають у стимулюванні одного суб'єкта до активної діяльності з боку іншого.

3) Оцінювально-проблемні ситуації: передбачають спонукання суб'єкта до формулювання власної позиції та висловлення особистісного ставлення до обговорюваної проблеми [28, с.77].

Аналізуючи вищенаведені концептуальні підходи, доцільно зазначити, що частина науковців акцентує на суб'єктивному сприйнятті проблеми індивідом, який потрапив у неї, та на його готовності до пошукової активності. Натомість, інші дослідники концентрують увагу на зовнішніх детермінантах – обставинах, що генерують конфлікт або невідповідність між актуальним станом та цільовим результатом [16].

Таким чином, проблемну ситуацію слід трактувати як комплексний феномен, спровокований суперечностями або складнощами у процесі діяльності. Проблема ситуація вимагає розв'язання шляхом

активних когнітивних процесів – рефлексії, аналізу та ухвалення обґрунтованих рішень [4, с.35].

1.2. Специфіка проблемного навчання в початковій школі

Оптимізація навчально-виховних процесів та їх кінцевих результатів вимагає безперервного пошуку інноваційних педагогічних прийомів, методів та технологій, а також визначення комплексу умов, необхідних для їхньої успішної імплементації [54, с.15].

Ця стратегічна настанова набуває критичної значущості у початковій ланці Нової української школи. З огляду на суттєві суспільні зміни, зокрема прискорені темпи науково-технічного розвитку та інформатизацію, ця освітня сфера перебуває у стані глибинної модернізації та потребує реформування. Еволюція освітнього процесу супроводжується поступовим витісненням застарілих форм організації навчальної діяльності. З цим корелює активізація пошуку інструментів для підвищення мотивації дітей до оволодіння необхідним навчальним матеріалом [43, с.13].

Педагоги-дослідники та практики повинні керуватися саме цими принциповими положеннями при поглибленні та розширенні імплементації передових освітніх технологій у дидактичний простір сучасної початкової школи. Потенціал цих технологій дозволить суттєво оптимізувати якість результатів засвоєння навчальних програм учнями.

При цьому впровадження інновацій не має бути самоціллю. Сучасний фахівець (вчитель або теоретик педагогіки початкової школи) повинен оцінювати нові технології не лише за критерієм ефективності, але й за їхньою здатністю сприяти комплексному оновленню існуючих підходів до процесів навчання та виховання [19]. Аналіз

науково-методичної літератури дає підстави з високою мірою обґрунтованості кваліфікувати проблемне навчання як технологію, що відповідає цим вимогам.

Особливості психіки більшості 6–7-річних учнів тісно пов'язані з процесом соціалізації, а саме з прийняттям ними статусу школяра та оволодінням навчальною діяльністю. У міру інтеграції в освітній процес у цих дітей виникають специфічні психічні новоутворення, які відсутні у дошкільнят [10].

Діти опановують навички свідомого управління увагою та поведінкою, тобто у даній віковій категорії відбувається становлення довільності як ключової характеристики психічних процесів [10]. Надалі, під час виконання різноманітних дидактичних завдань, учні засвоюють діяльність, пов'язану з пошуком оптимальних шляхів розв'язання, побудовою послідовності дій та вибором необхідних засобів для реалізації навчальної активності. Якість планування власної діяльності прямо пов'язана з ефективністю та результативністю роботи молодшого школяра. Крім того, на цьому етапі закладаються основи самоконтролю та самооцінки, що є важливими складовими процесів освіти та самоосвіти [8, с.89].

Проблемне навчання є найбільш доцільною технологією для стимулювання самостійності та ініціативності учнів, оскільки сутність цього підходу полягає в організації пошукової діяльності здобувачів освіти педагогом [4]. Формування когнітивного потенціалу (знань, умінь, навичок, компетентностей), розвиток особистісних якостей, а також задоволення індивідуальних освітніх потреб реалізується завдяки самостійному опануванню молодшими школярами нових понять, фактів, закономірностей, алгоритмів та принципів. В основі проблемного навчання лежить система взаємозалежних дидактичних методів і засобів. Їхнє призначення – забезпечити креативну участь дітей у процесі засвоєння нового матеріалу, а також обов'язковий розвиток здатності до

гнучкої орієнтації та адаптації в динамічно мінливих умовах освітньої та інших видів діяльності [24, с.55].

Актуальність проблемного навчання детермінована його ключовою перевагою: наданням учням повної пізнавальної автономності. У межах цієї технології педагог ініціює завдання, проте не обмежує здобувачів освіти у виборі методів пізнання та способів розв'язання. Це свідчить про те, що стратегічною метою проблемного навчання є формування не лише необхідної системи знань, умінь і навичок, а й забезпечення високого рівня особистісного розвитку школярів, культивування їхньої здатності до самонавчання та самоосвіти [28, с.77] .

Для більш глибокого розуміння зв'язку між мотивацією та проблемним навчанням доцільно проаналізувати його основні ознаки та методи.

Метод проблемного навчання передбачає, що викладач, використовуючи різноманітні дидактичні ресурси, попередньо формулює пізнавальне завдання або ставить проблему. Згодом, розкриваючи систему доказовості, зіставляючи альтернативні точки зору та підходи, він демонструє алгоритм розв'язання поставленої задачі. У такий спосіб учень стає безпосереднім співучасником та спостерігачем процесу наукового пошуку [4].

Зв'язок між проблемою та навчальною мотивацією реалізується через низку ключових механізмів:

Стимуляція пізнавального інтересу. Сама ініціація проблеми генерує когнітивний інтерес у дітей. Постановка навіть простого проблемного питання на початковому етапі уроку забезпечує активізацію розумової діяльності школярів, спонукаючи їх до висловлення власних міркувань та дискусії [46, с.213].

Підвищення привабливості навчання. Проблемний метод диверсифікує навчальний процес, робить його більш захоплюючим та зменшує відчуття обтяжливості. Евристичний пошук розв'язання

проблеми є більш пріоритетним для учнів, ніж пасивне сприйняття вербальної трансляції матеріалу [49, с.28].

Мотивація самоствердження. Зіставлення альтернативних точок зору виступає потужним мотиватором, оскільки стимулює кожного учня до презентації власної позиції та демонстрації індивідуальних компетентностей [62, с.9].

Таким чином, проблемне навчання позиціонується як дидактична технологія, стратегічною метою якої є стимулювання пізнавальної потреби («збудження інтересу»). Створення та усвідомлення проблемних ситуацій, а також їхнє розв'язання у форматі спільної діяльності учнів та вчителя, за умови оптимальної автономності школярів та керівної функції педагога, є комплексним фактором формування стійкої навчальної мотивації [4].

Молодші школярі становлять особливу категорію здобувачів освіти, вимагаючи спеціалізованого дидактичного підходу, оскільки цей віковий період критично важливий для формування фундаментальних психоемоційних структур. Нездатність стимулювати пізнавальний інтерес дитини на початковому етапі освіти може призвести до прогресуючого зниження мотивації у подальших класах. З огляду на це, проблемне навчання виступає ефективним інструментом мотивування навчальної та пізнавальної активності молодших школярів [65, с.438].

Однак, застосування проблемного методу супроводжується певними труднощами для вчителів початкової школи. Це зумовлено недостатньою науковою розробленістю окремих аспектів проблемного навчання саме на цьому рівні, а також невирішеними методологічними проблемами підготовки та систематизації проблемно-орієнтованого дидактичного матеріалу. Ймовірно, саме через ці обмеження проблемні завдання застосовуються у початковій школі менш інтенсивно, ніж це вимагається для оптимізації освітнього процесу. Тому пріоритетним

завданням сучасної шкільної практики є пошук ефективних механізмів успішної організації та реалізації проблемного навчання [62, с.29].

Розділ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НУШ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов застосування проблемного навчання в сучасній початковій школі

Повноцінний успіх впровадження та функціонування проблемного навчання учасниками освітнього процесу неможливий без забезпечення певного комплексу педагогічних передумов. На основі вивчення цієї теми у науково-педагогічній літературі, до таких умов належать: релевантність контенту (обов'язковий відбір найбільш актуальних навчальних завдань); визначення суттєвих особливостей практичного втілення технології проблемного навчання у різних організаційних формах навчальної роботи; наявність у педагогічного працівника достатнього рівня майстерності для ефективного застосування інноваційних освітніх технологій в умовах сучасної початкової школи; максимальне врахування засад особистісно-орієнтованого підходу [26, с.113].

У цьому підрозділі нашого дослідження виділимо педагогічні умови застосування проблемного навчання, які було апробовано в процесі експериментальної роботи. Аналіз та систематизація науково-педагогічної літератури, проведені у процесі роботи над першим розділом нашого дослідження, дозволив виділити найбільш суттєві якості молодших школярів, які формуються у процесі впровадження технології проблемного навчання – самостійність та ініціативність [19, с.9]. Зазначимо, що метою експериментальної роботи щодо визначення ефективності педагогічних умов впровадження проблемного навчання

була діагностика розвитку ініціативності та пізнавальної активності учнів початкової школи.

Прояви ініціативності здобувачів освіти у дидактичному процесі охоплюють самостійне осмислення поставлених завдань, вміння орієнтуватися у проблемних ситуаціях, автономну ідентифікацію проблеми та розробку алгоритмів її усунення. Додатково, ініціативність передбачає критичну оцінку інформації та вираження своєї, диференційованої, а можливо й відмінної від інших точки зору. Як зазначає О. Турченко, ефективність індивідуальної навчальної роботи, що слугує мотивацією для подальшого поглиблення засвоєних знань, прямо корелює з якістю організації освітньої діяльності на уроці [56].

Сутність дитячої ініціативності полягає у спроможності до незалежності думки й власної діяльності та реалізуються через самостійну постановку цілей і організацію роботи для їхнього досягнення. Для прояву ініціативи необхідно активно інтегруватися у ситуацію, орієнтуватися в ній, оцінити її, вибрати оптимальний план дій і самостійно досягти мети, усвідомлюючи відповідальність за власну діяльність. У цьому контексті розвиток ініціативності молодших школярів доцільно здійснювати шляхом залучення їх до пошукової діяльності, спрямованої на знаходження способів розв'язання різноманітних навчальних ситуацій [54, с.15].

Український педагог і психолог В. Шиян, який аналізував педагогічні умови навчання та виховання здобувачів початкової освіти, трактує їх як комплекс взаємопов'язаних чинників. Ці чинники охоплюють організацію навчального процесу, психологічний клімат, індивідуалізацію підходів та методи, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів. У своїх працях вчений підкреслює критичне значення створення специфічних умов для розвитку, які сприяють культивуванню самостійності, ініціативи та активної пізнавальної позиції [61, с.29].

В. Шиян особливо наголошує на важливості формування емоційно позитивного та підтримуючого класного середовища. Таке середовище має мотивувати учнів до автономної роботи і навчати їх сприймати помилки не як невдачу, а як етапи навчального прогресу [61, с.30] .

Погоджуючись із позицією В. Шияна щодо необхідності генерування педагогом ситуацій, які стимулюють інтерес до розв'язання навчальних проблем та надають простір для самостійного вибору і творчості, визначаємо *першу педагогічну умову застосування проблемного навчання в початковій школі: забезпечення доброзичливого психологічного клімату та емоційної підтримки всіх суб'єктів освітнього процесу.*

Однією з ключових позицій концепції Нової української школи є дитиноцентризм, тобто проголошення особистості дитини як пріоритетної цінності. У зв'язку з цим, інтеграція цього принципу з технологією проблемного навчання обумовлює специфічну суб'єкт-суб'єктну взаємодію: вчитель зобов'язаний враховувати індивідуальний освітній запит, інтереси та потенціал кожного учня. Сприймати школяра як усереднений об'єкт вікової категорії вважається недоречним та неприпустимим [59, с.315]. Відтак, *друга педагогічна умова реалізації проблемного навчання в початковій школі – індивідуалізація освітнього процесу.*

Раніше, у традиційному навчанні, основне завдання освітнього процесу в початковій школі полягало у передачі учням базового набору знань, умінь і навичок [6]. На сьогодні функціонал педагога розширився: він мусить скеровувати школярів на самостійний пошук життєвих знань та формування ключових компетентностей, які забезпечать їхню успішну адаптацію й самореалізацію у соціумі.

Таким чином, впровадження освітньої діяльності на засадах аналізованого підходу вимагає від педагога високого рівня

компетентності у технології проблемного навчання, а також ґрунтовного знання психології розвитку особистості у молодшому шкільному віці. Ефективне стимулювання учнів до активної навчальної діяльності можливе лише за умови, що їхні дії відповідають їхнім внутрішнім мотиваційним чинникам [43, с.14].

Виходячи з того, що кооперація та співпраця є найкращою формою педагогічної взаємодії, необхідно констатувати: на початковій ланці освіти школяр здебільшого виступає об'єктом освітнього процесу, оскільки його мотиваційна сфера детермінована переважно зовнішніми чинниками, і він ще не володіє достатньою компетентністю у шкільних реаліях [20, с. 24].

Взаємодія з однолітками базується на рівноправному спілкуванні, що призводить до накопичення досвіду контрольно-оцінної діяльності. Характерними ознаками такої взаємодії є [21, с. 133]:

незалежність – дорослий забезпечує організаційну структуру, але учні діють автономно. Це стимулює врахування точки зору партнера, сприяючи розвитку рефлексивних навичок;

мотиваційна сфокусованість – орієнтація учасників взаємодії на кінцевий результат та спосіб виконання завдань, що підвищує їхню мотивацію [21];

комунікативний досвід з ровесниками поглиблює самопізнання учня, дає змогу оцінити індивідуальні успіхи. Бажання досягти більшого генерує мотиви успішності, що є ключовою передумовою для розвитку волі та формування рефлексії — здатності критично оцінювати власні переваги та недоліки [26, с.119].

Таким чином, *третьа педагогічна умова* для успішного впровадження проблемного навчання в початковій школі формулюється як *професійне володіння вчителем технологією проблемного навчання та систематична організація партнерської комунікації в освітньому процесі*.

На підставі комплексного аналізу наукових джерел та узагальнення власного емпіричного досвіду було обґрунтовано систему педагогічних умов, дотримання яких забезпечить підвищення ефективності реалізації проблемного навчання у початковій школі. Ці умови включають:

забезпечення доброзичливого психологічного клімату та емоційної підтримки всіх суб'єктів освітнього процесу;

індивідуалізація освітнього процесу;

професійне володіння вчителем технологією проблемного навчання та систематична організація партнерської комунікації в освітньому процесі.

Апробація сформульованих педагогічних умов застосування технології проблемного навчання у роботі з молодшими школярами в контексті Нової української школи буде проведена в рамках формувального експериментального дослідження. Мета експериментальної роботи – експериментальна перевірка педагогічних умов ефективної реалізації технології проблемного у процесі формування ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів.

2.2. Комплексна діагностика сформованості ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів

Дослідження ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів реалізовувалося в рамках експериментального етапу, базою якого слугував Херсонський навчально-виховний комплекс «Дошкільний навчальний заклад – спеціалізована школа з поглибленим вивченням англійської мови I ступеня - гімназія» № 56 Херсонської міської ради. Учасниками дослідження стали учні 3-Б класу.

Важливо врахувати, що клас налічує 32 особи за офіційним списком. Однак, через умови воєнного стану та особливості організації дистанційного навчання у прифронтовому місті (постійні обстріли,

відключення електроенергії, нестабільний інтернет), динаміка відвідуваності була змінною, коливаючись між 23 та 25 учнями.

Постійну участь у дистанційних уроках забезпечували 18 здобувачів освіти. Відповідно, саме ця група зі 18 осіб була залучена до безпосередньої експериментальної роботи.

Експеримент був організований у три послідовні фази. Констатувальна фаза передбачала проведення діагностичного зрізу з метою встановлення початкових показників сформованості ініціативності серед учнів третіх класів. З цією метою використовувався такий комплекс діагностичних методик:

- 1) методика О. Тунік (адапована) – оцінювання рівня допитливості та схильності молодших школярів до ризикованої поведінки;
- 2) «фільм-тест» Р. Жіля (адапований) – вимірювання готовності учнів до діяльності в ситуаціях з високим ступенем невизначеності;
- 3) опитувальник Б. Пашнєва (адапований) – дослідження пізнавальної активності та самостійності молодших школярів.

Перша діагностична методика націлена на виявлення особистісних особливостей молодших школярів. У контексті нашого дослідження були обрані такі параметри, як рівень допитливості та ступінь розвитку схильності до ризику.

Учням пропонується скорочений перелік тверджень (25 із 50 оригінальних пунктів) та чотири варіанти оцінювання: повністю вірно («так»), «погоджуюсь частково», «не погоджуюсь» та «не можу відповісти». Респонденти повинні оперативно (з обмеженням у часі, згідно з вимогою авторки) проставити відповідну позначку навпроти кожного твердження, орієнтуючись на інтуїтивні відчуття.

Система оцінювання передбачає: позитивні та негативні відповіді, що відповідають високому рівню сформованості якості, отримують 2

бали; варіант «погоджуюсь частково» оцінюється в +1 бал; відповідь «не погоджуюсь» призводить до -1 бала. Детальний опис цієї методики наведено в Додатку Б.

Друга діагностична методика – тест Р. Жіля – призначена для виявлення широкого спектра соціально-психологічних характеристик молодших школярів. У межах нашого дослідження були сфокусовані на допитливості та готовності учнів діяти в ситуації невизначеності.

Цей візуально-вербальний тест складається з 6 зображень, на яких представлені групи дітей або діти й дорослі. Процедура вимагає від третьокласника ідентифікувати себе серед зображених осіб або уявити себе на певному місці (ближче чи далі від конкретної особи). Кількісний показник визначається шляхом аналізу позначок школяра на малюнку та його усних коментарів. Оцінка є такою: 1 бал або 0 балів.

Рівні сформованості готовності діяти в невизначеній ситуації визначаються за такою бальною шкалою:

Високий: 5–6 балів.

Середній: 3–4 бали.

Низький: 0–2 бали.

Детальний опис цієї методики наведено в Додатку В.

Третя діагностична методика – опитувальник Б. Пашнєва – структурований для діагностики шляхом застосування двох категорій питань:

- вимірнувальної категорії, призначеної для оцінювання рівня навчальної самостійності та
- контрольної категорії, що використовується для визначення достовірності відповідей, зокрема для виявлення тенденції третьокласників до неправдивих відповідей або орієнтації на очікування педагога.

Оцінка сукупності наданих відповідей дає можливість зробити висновок, що характеризує сформованість пізнавальної самостійності

учнів третіх класів, а також інтенсивність їхнього інтересу до освітньої діяльності (див. Додаток Г).

Відповідно до традиційного підходу до аналізу діяльності, нами були виділені такі компоненти ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий та рефлексивний.

Мотиваційна сфера молодших школярів відзначається різноманітністю. До особистісних мотивів належать прагнення до самоствердження, бажання отримати позитивну оцінку дорослих, а також потреба у спілкуванні з ними. Суспільні мотиви представлені бажанням принести користь іншим або здійснити спільну діяльність. У поведінці фіксуються такі характеристики, як цілеспрямованість, зібраність та відповідальність за розпочату роботу. Важливо підкреслити, що потреба у визнанні залишається актуальною в цьому віці, виявляючись у прагненні ствердити власні якості [66, с. 143-144]. Ключове завдання педагога полягає у формуванні чіткого уявлення про мету діяльності для розвитку особистісного мотиву: оволодіти способом дії задля досягнення бажаного результату. Розуміння кінцевої мети поступово сприяє становленню навичок планування етапів діяльності. Розвиток мотивації та потреби в активності безпосередньо залежать від спрямованості мотивів та ефективності засобів впливу, застосованих учителем (методів, прийомів тощо) [58].

Кореляцію ініціативності та пізнавальної активності з когнітивними процесами було досліджено в працях О. Старинської, Н. Сушик, Н. Тертичної та інших науковців. Здобувачі початкової освіти регулярно стикаються з проблемними завданнями, які вимагають виокремлення та застосування зав'язків і відносин між об'єктами, явищами та діями, відтак, передбачають активне використання таких мисленнєвих прийомів, як аналіз, синтез, порівняння. Ці прийоми застосовуються як у зовнішній діяльності (наприклад, організація

робочого простору, створення наочних моделей, конструювання), так і у внутрішньому плані (наприклад, аналіз зразка, планування діяльності, оцінювання дій) [50, с. 22].

Педагог виступає як супровідник, проте його алгоритми дій фіксуються для учнів у формі ключових орієнтирів. Ефективність виконання завдання прямо залежить від якості орієнтування, наданого вчителем. Особливо важливим аспектом є формування позитивного психологічного налаштування на діяльність, що дозволяє школяреві зайняти активну позицію у засвоєнні знань та умінь [54].

Діяльнісна складова ініціативної особистості нерозривно пов'язана з її самостійністю. Недоліки знань (незнання як) та нерозвиненість умінь (невміння діяти) становлять перешкоду для автономної діяльності. Науковці підкреслюють: лише діяльність, яка вимагає повної самостійності, свободи прояву ініціативи, попередньої організації, планування, свідомого вибору засобів та їхньої практичної перевірки, дозволяє школяреві ефективно вирішувати поставлені завдання. Після усвідомлення інструкцій і пояснень педагога, учень здатен автономно виконати завдання в ідентичних умовах, що включає завершення розпочатого, перехід до наступних етапів без відхилення від мети, а також своєчасне звернення до вчителя за консультацією, аргументацію власних дій та їхню корекцію [33]. Здобувач початкової освіти здатен обирати шляхи досягнення результату, нести відповідальність за власні дії, формулювати та відстоювати свою думку, а також, за необхідності, чинити опір провокаціям з боку однокласників.

Щодо *рефлексії*: молодший школяр здатен зіставляти отримані результати діяльності з попередньо визначеною метою; виходити за межі засвоєного матеріалу, приймати нестандартні рішення; автономно виконувати цілісну дію в різних умовах, а також навчати цього однокласників; здатен оцінювати внесок кожного у спільну справу та проявляти ініціативу на різних етапах роботи. Ці дії є формою рефлексії

– після завершення діяльності школяр аналізує її схему, власні дії, кінцеві результати та відповідність роботи поставленій меті, виявляючи недоліки – тобто здійснює самоконтроль. Стосовно молодшого шкільного віку, самоконтроль трактується як усвідомлена та спонтанна оцінка власних дій [26].

Рівні розвитку ініціативності та пізнавальної активності суттєво варіюється, оскільки вони залежать від зовнішнього оточення, індивідуальних задатків, специфіки діяльності, а також від позиції вчителя, який безпосередньо організовує освітній процес [12].

На основі наведених структурних компонентів ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів було визначено критерії та показники сформованості досліджуваної якості:

допитливість: пізнавальний інтерес як внутрішня мотиваційна настанова; прагнення до активного пошуку знань; здатність до постановки пізнавальної проблеми; уміння формулювати запитання, що виходять за межі відомого;

готовність діяти в незнайомій ситуації: позитивна емоційна налаштованість; відсутність страху перед невідомим; вольове зусилля, стійкість до невдач; схильність до ризику, готовність спробувати неперевірені шляхи розв'язання проблеми, припустити помилку.

самостійність пошукової діяльності: розуміння та застосування прийомів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та інших мисленнєвих процесів; здатність виконувати завдання без прямого контролю чи допомоги [28, с. 77].

Сформованість ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів оцінюється за визначеними критеріями і показниками, які систематизовано в конкретні рівні, представлені у Таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1. Рівні сформованості ініціативності та
пізнавальної активності молодших школярів**

Рівні сформованості	Показники сформованості пізнавальних інтересів молодших школярів
Високий	Пізнавальна спрямованість мотивації є домінуючою, що відображено в зацікавленості учня проблемами та шляхами їхнього вирішення, а також у високій потребі самореалізації в пізнавальній сфері. Навчальний процес виконується зі стабільним інтересом, відзначається глибокою увагою та зосередженістю. Школяр започатковує ініціативні дії, легко вступаючи в комунікацію з учителем та іншими учнями. Виявляє схильність до пізнавального ризику, генеруючи нові завдання попри ризик зниження особистого успіху. Автономно знаходить стратегії виходу зі складнощів і не потребує зовнішнього підкріплення (винагороди). Упевненість у власних силах і орієнтація на успіх є вираженою. Актуалізація перешкод посилює прагнення долати їх, спонукає до вибору більш комплексних завдань та розробки нових методів. Учень майстерно володіє інтелектуальними інструментами, швидко приймає рішення щодо алгоритму дій та демонструє високу ступінь самостійності й вольової наполегливості.
Середній	Учень демонструє високий рівень допитливості та жвавий інтерес до незвичайної інформації, однак прагнення до повної самореалізації пізнавальних функцій виражене недостатньо. У своїй діяльності він фокусується на додатковому пошуку інформації за встановленою темою чи проблемою. Соціальне визнання займає важливе місце серед його мотиваторів. При наявності підтримки з боку вчителя, школяр може проаналізувати ситуацію, ідентифікувати нову проблему та вжити заходів для її вирішення. Автономний прояв ініціативи обмежений і виникає, як правило, якщо проблема має високу особистісну значущість (пов'язана з інтересом, самоствердженням чи досягненням). Схильність до пізнавального ризику є низькою. Орієнтація на успіх підтримується зовнішніми стимулами. Перешкоди спонукають до наполегливості лише за умови очікування винагороди. При цьому

	прагнення до успішного результату достатньо сильне, щоб стимулювати пошук альтернативних методів розв'язання. Учень функціонує краще за наявності детальних інструкцій; за їх відсутності може витрачати час на самостійну розробку плану дій.
Низький	Пізнавальна спрямованість мотивації слабо виражена, а пізнавальна потреба не відіграє провідної ролі. Потреба у самостійній реалізації пізнавальних можливостей нетипова для цієї групи учнів. Ініціювання нової проблеми можливе винятково за директивною вказівкою вчителя. Інтерес до пізнавальної роботи виникає лише епізодично, характеризуючись нездатністю самостійної та продуктивної роботи над проблемою. Показник готовності до пізнавального ризику дорівнює нулю. Учні демонструють обережність стосовно невизначених ситуацій, відчувають невпевненість у своїх силах та не мають позитивної очікуваної налаштованості на успішне вирішення. Поява труднощів стимулює їх до мінімізації зусиль і вибору менш складних завдань. Домінуючою є орієнтація на конкретний, практичний результат. Діяльність учня може бути розпочата лише після надання йому вичерпної інструкції щодо послідовності необхідних операцій.

У процесі діагностики був використаний комплекс із трьох методик. Аналіз даних, отриманих за адаптованою методикою О. Тунік, дозволив визначити вихідні показники допитливості та готовності молодших школярів до пізнавального ризику. Ці діагностичні результати візуалізовано на Рисунку 2.1:

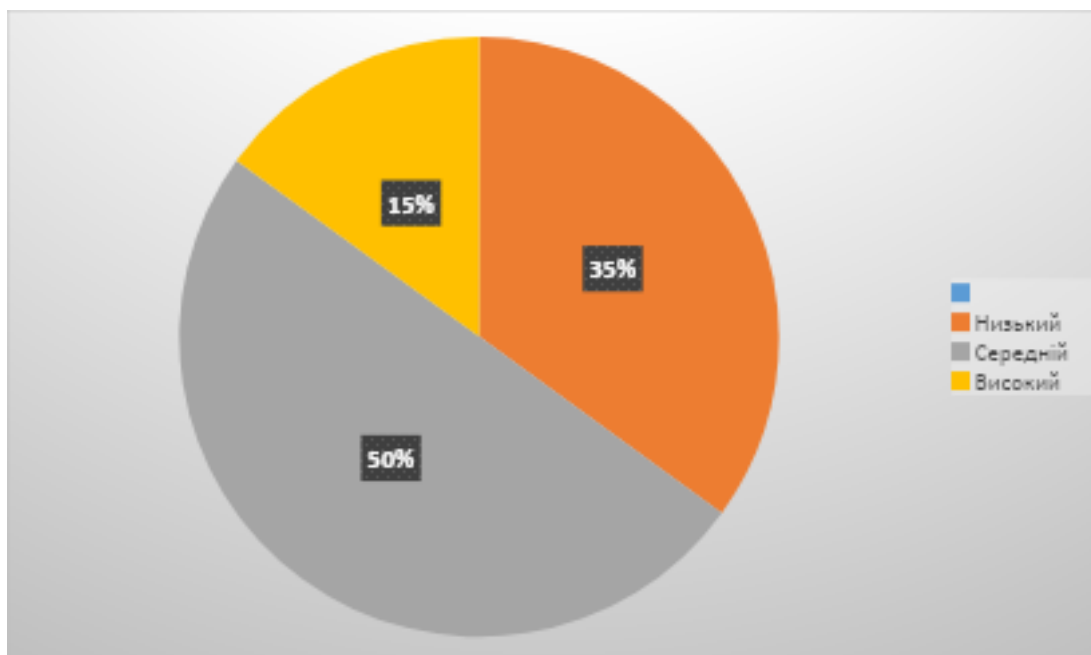


Рис. 2.1. Констатувальний зріз допитливості молодших школярів (опитувальник О. Тунік).

Дані, представлені на діаграмі Рис. 2.1, свідчать про диференційований розподіл рівнів сформованості допитливості серед третьокласників. Значна частина досліджуваної когорти (35%) демонструє низькі показники допитливості та слабо виражену потребу в навчально-пізнавальній діяльності. Ці молодші школярі виявляють байдужість до засвоєння нової інформації та неохоче ставляться до виконання навчальних завдань. Під час уроків спостерігається часта відволікання на сторонні об'єкти (використання ігор на телефоні, встановлення «аватарок» замість відеозв'язку). Учні висловлюють радість від вимушеної відсутності на заняттях (через слабкий інтернет, знеструмлення або сигнал повітряної тривоги), іноді вдаючись до маніпуляції правилами безпеки чи власним фізичним станом. Такі учні здебільшого не долучаються до занять після відновлення зв'язку, віддаючи перевагу улюбленим справам. Наші спостереження та відгуки педагога підтверджують, що ця група відчуває суттєві складнощі у навчальній діяльності.

Менша частина учнів (15%) характеризується високим рівнем допитливості. Навпаки, ця група демонструє високу активність в освітньому процесі, успішно розв'язує навчальні завдання, охоче комунікує з однокласниками та вчителем, а також із задоволенням повертається до навчання після вимушеної перерви. Вони ефективно працюють у дистанційному форматі, швидко адаптуються до нових умов і завдань та радісно демонструють нові знання і результати своєї пізнавальної діяльності.

Половина досліджуваних (50%) показує середній рівень сформованості допитливості. Школярів цієї групи мотивує позанавчальна діяльність: діти хочуть спілкуватися та обмінюватися думками, почуваються комфортно на уроках, але сприймають присутність у Zoom скоріше як засіб соціальної взаємодії (спілкування з учителем і друзями, демонстрація домашніх улюбленців, обговорення захоплень та новин воєнного часу). Мотивація до пізнання розвинена помірно: школярі є учасниками освітнього процесу, але безпосереднє засвоєння навчального матеріалу та нових способів дій їх не дуже цікавить.

Таким чином, більшість учасників експерименту демонструє середній рівень розвитку допитливості, що вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу для активізації їхньої внутрішньої пізнавальної мотивації.

Далі розглянемо отримані результати застосування діагностичного інструментарію, який слугував для виявлення рівня розвитку ініціативності молодших школярів за критерієм готовності до діяльності в умовах невизначеності.

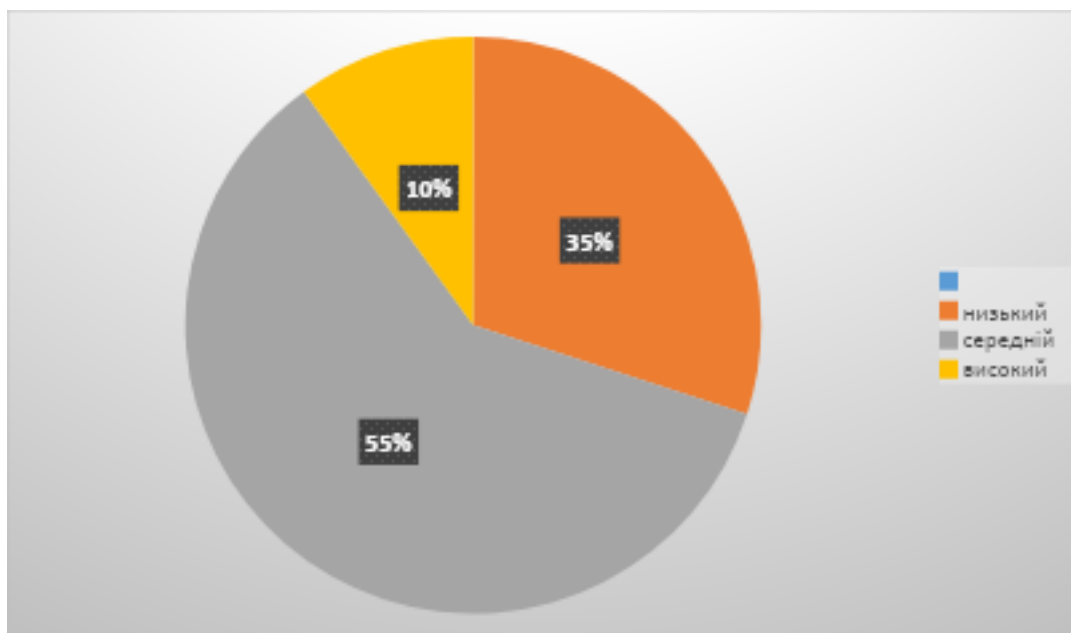


Рис. 2.2. Констатувальний зріз готовності до дій у невизначених ситуаціях (інтегровані результати методик О. Тунік і Р. Жіля).

Дані діагностичної роботи показали, що переважна більшість третьокласників (55%) характеризується середнім рівнем готовності до невизначеності. Ці учні виконують завдання старанно, не відмовляються від нових, цікавих завдань, проте відчують засмучення через помилки та невірні результати. Для них високо значущою є зовнішня оцінка результатів навчання та їхньої особистості з боку батьків, учителя та однокласників. Вони усвідомлюють обмеженість своїх можливостей, тому у разі відчуття «провалу» чи неможливості вирішення звертаються за допомогою до педагога або сильніших однолітків. Ці школярі орієнтовані як на активну участь у процесі, так і на кінцевий результат навчання.

Виділяється невелика група учнів (10%), які продемонстрували високий рівень готовності до ризику. Вони виявляють виражений інтерес до складних, невідомих завдань, охоче працюють автономно, вступають у дискусії з однокласниками та вчителем, відстоюючи власну думку незалежно від реакції педагога. Спостереження засвідчили, що ці учні намагаються досягти розв'язання попри численні спроби, не бояться робити помилки і, що важливо, не прагнуть зовнішнього схвалення.

Ще одна група (25%) – це третьокласники, які продемонстрували низький рівень розвитку досліджуваної готовності до ризику. Вони здатні діяти лише за наявності розгорнутої інструкції чи детального пояснення, а нове, незнайоме питання сприймають як непідйомний виклик, не виявляючи навіть наміру спробувати його виконати.

Отже, результати другого діагностичного зрізу підтверджують, що переважна частина третьокласників демонструє середній рівень сформованості готовності до діяльності в невизначеній ситуації.

Аналіз результатів третього етапу діагностики ініціативності, проведеного за критерієм пізнавальної самостійності, деталізовано у діаграмі (Рис. 2.3).

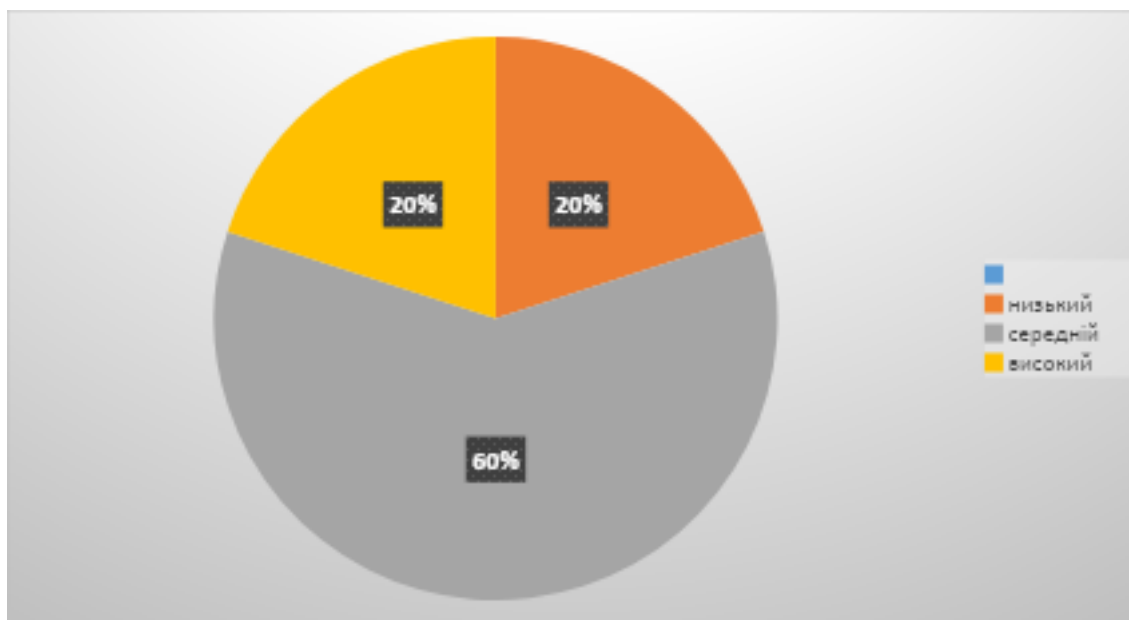


Рис. 2.3. Констатувальний зріз пізнавальної самостійності молодших школярів (Опитувальник Б. Пашнева).

Дані представленої діаграми свідчать про переважання низького рівня сформованості пізнавальної самостійності серед досліджуваних третьокласників. Більшість учнів (60%) продемонстрували низький показник пізнавальної самостійності. Вони не володіють навичками автономної роботи і здатні розв'язувати навчальні завдання виключно після отримання детального пояснення, інструкції або зразка. Ці школярі

виявляють байдужість до результатів власної діяльності та не мають вираженого прагнення до успішного вирішення завдань.

Двадцять відсотків школярів, які виявили середній рівень сформованості, також потребують попереднього інструктажу, проте, на відміну від першої групи, вони здатні протягом певного часу самостійно шукати спосіб дії. Ця група має прагнення до досягнення результату і виконання завдання. Вони помірно реагують на проблемні задачі та незнайомий навчальний матеріал.

Високий рівень пізнавальної самостійності засвідчили 20% третьокласників. Таких школярів відрізняє глибока зацікавленість та бажання розв'язувати нестандартних і складні завдання. Вони прагнуть виявляти причинно-наслідкові зв'язки, ознаки предметів та досягти кінцевого результату. Ці школярі ініціативні, охоче беруться за складні задачі та вправи, активно накопичуючи власний досвід мисленнєвої та практичної автономної діяльності.

Систематизовані дані щодо початкового рівня сформованості ініціативності молодших школярів, отримані у ході діагностичного етапу, узагальнено у Таблиці 2.3.

**Зведений констатувальний результат сформованості
ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів**

Рівні сформованості	Критерії			Зведений результат
	Допитливість	Готовність діяти у невизначених ситуаціях	Пізнавальна самостійність	
Низький	35% (6 осіб)	35% (6 осіб)	20%(4 особи)	30%(5 осіб)
Середній	50%(9 осіб)	55% (10 осіб)	60% (10 осіб)	55%(10 осіб)
Високий	15% (3особи)	10% (2особи)	20%(4 особи)	15%(3 особи)

Таким чином, діагностика сформованості ініціативності молодших школярів у навчальній діяльності на констатувальному етапі експерименту дозволяє зробити наступний висновок:

Учні переважно (55%) продемонстрували середній рівень сформованості ініціативності та пізнавальної активності. Водночас, значна частка третьокласників (30%) виявила низький рівень цих якостей, і лише незначна меншість (15%) досягла високого рівня.

Отримані результати чітко вказують на нагальну потребу у цілеспрямованій педагогічній роботі, спрямованій на формування та підвищення ініціативності молодших школярів.

2.3. Опис формувального етапу експериментальної роботи

У сучасному освітньому контексті проблемне навчання трактується як метод організації занять, що передбачає цілеспрямоване створення педагогом ситуацій, які викликають інтелектуальні труднощі та потребують від учнів активної, самостійної діяльності для їх подолання. Цей підхід базується на активній взаємодії школярів з навчальним матеріалом та розв'язанні завдань, що вимагають творчого застосування знань, розвитку навичок і розумових здібностей.

При застосуванні цієї технології ми керувалися основними засадами теорії проблемного навчання. Було ретельно враховано аспекти конструювання проблемних ситуацій, а також висувалися високі вимоги до формулювання проблемних питань.

Ключовим є розуміння, що питання набуває статусу проблемного лише за виконання певних умов: воно повинно містити пізнавальну складність, виразно окреслювати межу між відомим і невідомим, стимулювати зацікавленість через зіставлення нового з уже набутим, а також спричиняти сумнів у достатності наявних знань та вмінь [25, с. 14].

У ході формувального етапу експериментальної роботи були використані наступні проблемні завдання та ситуації:

Завдання, які вимагають самостійного формулювання питання, а потім і розв'язання.

1. Туристичний автобус виїхав з Києва о 7:00 ранку. Перші 3 години він їхав зі швидкістю 60 км/год. Потім зробив зупинку на 1 годину. Після зупинки він проїхав ще 150 км і прибув до Львова. Завдання: сформулюй питання до задачі та розв'яжи її (можливе питання: О котрій годині автобус прибув до Львова?)

2. Батько вирішив обгородити на дачі дві грядки. Перша грядка має форму квадрата зі стороною 4 метри. Друга грядка має форму прямокутника, одна сторона якого також 4 метри, а друга – 6 метрів. Завдання: сформулюй питання, щоб порівняти грядки, та розв'яжи задачу (можливе питання: На скільки метрів квадратних площа другої грядки більша за площу першої?)

3. У шкільній їдальні для 3-А класу приготували 55 яблук. У класі 25 учнів. Вчителька сказала, що кожен учень має взяти однакову кількість яблук, але залишитися має рівно 5 яблук. Завдання: сформулюй питання про розподіл яблук та знайди відповідь (можливе питання: Скільки яблук має взяти кожен учень?)

4. У трьох однакових коробках зберігаються підручники. Загальна вага трьох коробок із підручниками становить 35 кг. Відомо, що вага порожньої коробки — 1 кг. Завдання: сформулюй питання про підручники та розв'яжи задачу (можливе питання: Скільки важать усі підручники без коробок?)

5. Одна батарейка, викинута в смітник, забруднює 16 квадратних метрів ґрунту важкими металами. Родина Петренків за рік викидає 8 використаних батарейок. Завдання: сформулюй питання, яке допоможе оцінити шкоду, та розв'яжи її (можливе питання: Яку загальну площу ґрунту забруднює родина Петренків за один рік?)

Завдання, які вимагають виявлення зайвих даних у формулюванні, а потім виправлення та розв'язання.

1. Мама спекла 15 пиріжків. Оксані 9 років. Вона з'їла 3 пиріжки, а її молодший брат, якому 5 років, з'їв 2 пиріжки. Скільки пиріжків

залишилося на тарілці? Завдання: Визнач, які дані є зайвими для розв'язання задачі. виправ формулювання та розв'яжи (зайві дані: вік Оксани (9 років) і вік брата (5 років)).

2. Олег купив 4 тенісні м'ячики по 15 гривень кожен і одну пару тенісного взуття за 600 гривень. В одній пачці 3 м'ячики. Скільки грошей заплатив Олег за всі тенісні м'ячики? Завдання: Визнач, які дані є зайвими для розв'язання задачі. виправ формулювання та розв'яжи (зайві дані: ціна взуття (600 гривень) і кількість м'ячиків у пачці (3 м'ячики).)

3. У шкільній бібліотеці 5200 книг. Із них 1500 – художні книги, 3500 – підручники, а 200 – словники. Діти за один день взяли 40 книг. Скільки підручників залишилося у бібліотеці? Завдання: Визнач, які дані є зайвими для розв'язання задачі. виправ формулювання та розв'яжи (зайві дані: Загальна кількість книг (5200), кількість художніх книг (1500) і кількість словників (200)).

4. Сім'я Петренків поїхала на автомобілі з міста А в місто Б. Відстань між містами становить 450 км. Автомобіль проїхав 5 годин зі швидкістю 70 км/год. Шлях пролягав через місто В. Чи встиг автомобіль проїхати 350 км? Завдання: визнач, які дані є зайвими для розв'язання задачі. виправ формулювання та розв'яжи (зайві дані: загальна відстань між містами (450 км) і згадка про місто В).

5. Накреслили прямокутник. Довжина його однієї сторони 8 см, а довжина іншої сторони 4 см. Висота прямокутника 4 см. Знайди периметр прямокутника. Завдання: визнач, яке слово є зайвим у формулюванні прямокутника. виправ формулювання та розв'яжи (зайві дані: «Довжина іншої сторони 4 см» або «Висота прямокутника 4 см» - це одне й те саме вимірювання, його достатньо згадати один раз. Формулювання можна спростити до: «Довжина прямокутника 8 см, а ширина 4 см. Знайди периметр»).

Проблемні завдання, які містять декілька способів розв'язання. Такі завдання стимулюватимуть учнів до пошуку альтернативних шляхів і розвитку гнучкості мислення.

1. На базарі фермер продає яблука та груші. Відомо, що 4 яблука важать 800 грамів, а 2 груші важать 600 грамів. Покупець купив 1 яблуко і 3 груші. Завдання: знайди вагу всієї покупки двома різними способами.

Способи розв'язання:

Покроковий розрахунок: Знайти вагу 1 яблука, знайти вагу 1 груші, потім додати вагу 1 яблука до ваги 3 груш.

Групування: Знайти вагу 4 яблук і 2 груш, потім використовувати ці співвідношення для обчислення ваги 1 яблука та 3 груш.

2. Учень купив 5 зошитів у лінійку і 5 зошитів у клітинку. Зошит у лінійку коштує 8 гривень, а зошит у клітинку коштує 12 гривень. Завдання: знайди загальну вартість покупки двома різними способами.

Способи розв'язання:

Окремий розрахунок: $(5 \text{ зошитів} \times 8 \text{ грн}) + (5 \text{ зошитів} \times 12 \text{ грн})$.

Об'єднання (винесення спільного множника): $5 \text{ зошитів} \times (8 \text{ грн} + 12 \text{ грн})$.

3. Периметр прямокутника дорівнює 32 см. Його ширина становить 6 см. Завдання: знайди довжину прямокутника двома різними способами.

Способи розв'язання:

Через суму сторін: $(32 \text{ см} - (6 \text{ см} \times 2)) : 2$.

Через напівпериметр: $(32 \text{ см} : 2) - 6 \text{ см}$.

4. Один майстер може полагодити 4 стільці за 1 годину. Його учень може полагодити 2 стільці за 1 годину. Вони працювали разом 3 години.

Завдання: скільки стільців вони полагодять разом за цей час? Знайди кілька способів розв'язання.

Способи розв'язання:

Покроково: $(4 \text{ стільці/год} \times 3 \text{ год}) + (2 \text{ стільці/год} \times 3 \text{ год})$.

Спільна продуктивність: $(4 \text{ стільці/год} + 2 \text{ стільці/год}) \times 3 \text{ год}$.

5. У коробці було 24 кольорові олівці. Спочатку Марійка взяла 5 олівців, щоб малювати. Через деякий час вона поклала назад 3 олівці. Завдання: Скільки олівців залишилося в коробці? Розв'яжи задачу двома способами.

Способи розв'язання:

Послідовні дії: $24 - 5 + 3$.

Загальна зміна: $24 - (5 - 3)$.

Проблемні завдання, які вимагають знайти та пояснити закономірності в числових рядах, фігурах або послідовностях.

1. Знайди закономірність у цьому числовому ряді та запиши три наступні числа:

5, 10, 8, 13, 11, 16, 14, ...

Завдання: яке правило використовується для переходу між числами? Продовж ряд (підказка: закономірність чергується між двома діями: $+5$ та -2 .)

3. Подивись на послідовність геометричних фігур. Яка фігура має бути наступною? Поясни, як змінюються елементи.

Послідовність:

квадрат (синій)

коло (червоне)

трикутник (жовтий)

квадрат (червоний)

коло (жовте)

трикутник (синій)

Завдання: якою має бути сьома фігура (форма і колір)? (підказка: Форма повторюється кожні три елементи (квадрат, коло, трикутник). Колір змінюється по черзі: синій $\rightarrow$ червоний $\rightarrow$ жовтий $\rightarrow$ синій ...)

4. Скільки хвилин у годині? $\rightarrow 60$. Скільки годин у добі? $\rightarrow 24$.
Скільки днів у тижні? $\rightarrow 7$. Скільки місяців у році? $\rightarrow 12$.

Розглянь таку послідовність чисел:

$60 \rightarrow 24 \rightarrow 7 \rightarrow 12 \rightarrow ?$

Завдання: яке наступне число має бути у цьому ряді, якщо він відповідає одиницям вимірювання часу? Яке буде наступне число після цього? (підказка: після місяців у році логічно йдуть пори року (4) або тижні в році (приблизно 52); очікувана відповідь: 4).

5. У цьому ряді кожне наступне число отримують, виконуючи певну математичну дію над двома попередніми числами. Знайди цю закономірність і продовж ряд:

2, 3, 5, 8, 13, 21, ...

Завдання: яке правило використовується? Знайди наступне число. (підказка: кожне число є сумою двох попередніх (наприклад, $2+3=5$; $3+5=8$; $8+13=21$). Наступне число: $13+21=34$).

Проблемні завдань на редагування тексту

1. Завдання: знайди в даному тексті фактичні невідповідності, пов'язані з порами року. Запиши свій виправлений варіант тексту в зошит.

Наш класний керівник, Ігор Петрович, вирішив відсвяткувати свій день народження 15 вересня на ковзанці. Він сказав нам, що вересень – це ідеальний час для зимових видів спорту, оскільки надворі вже лежить глибокий сніг, а температура опустилася до -15°C . На ковзанці ми будемо пити гарячий чай і грітися під сонцем. Ігор Петрович завжди святкує початок зими у вересні.

2. Завдання: у тексті є логічні помилки, пов'язані з продуктами та рослинами. Виправ текст, щоб він відповідав дійсності.

Для приготування смачного борщу ми взяли такі овочі: солодкі апельсини для кольору, довгі зелені огірки для свіжості, червоні помідори, білу квасоллю та ароматний кріп. Все це ми поклали до великої

каструлі та залили цукром. На кінець, ми додали листочок м'яти для аромату. Це був справжній зелений борщ!

3. Завдання: послідовність подій у житті героя порушена. Віднови правильний хронологічний порядок і відредагуй текст.

Іван став відомим художником у 35 років і отримав першу нагороду. Через два роки він вступив до художньої школи, де навчився малювати. У 40 років Іван народився в маленькому селі. Після завершення навчання у школі він вирішив стати відомим. Його найперший малюнок був зроблений, коли йому було 25 років.

4. Завдання: текст про тварин містить невідповідності в діях та характеристиках. виправ дієслова та факти про тварин.

У зоопарку ми бачили жирафа. Він швидко плавав у басейні та полював на дрібну рибу. Його товста і коротка шия допомагала йому шукати їжу у траві. Поруч стрибали слони, які голосно нявчали. Слон — дуже маленька і полохлива тварина.

5. Завдання: у тексті допущено помилки в розрахунках, які не відповідають логіці. виправ математичні неточності.

У класі 15 дівчаток і 10 хлопчиків. Всього у класі 30 учнів. На екскурсію поїхало 20 учнів. Це означає, що у школі залишилося відпочивати 15 дітей. Кожен, хто поїхав, мав при собі по 5 бутербродів. Всього вони взяли 150 бутербродів.

Ці завдання вимагають від учнів не лише механічного виправлення помилок, але й активного використання знань з різних предметів, критичного мислення та логічного обґрунтування свого вибору.

Проблемні завдання на створення зв'язного тексту через правильну розстановку розділових знаків, відновлення пропущених слів або логічне упорядкування речень.

1. Завдання: створи зв'язний текст, правильно розставивши розділові знаки (крапки, коми, знаки питання чи оклику). Визнач, скільки окремих речень вийшло у результаті.

Нарешті прийшла весна сонце гріє сильніше пташки повернулися з вирію вони весело співають надворі розквітають перші квіти чи ти вже бачив проліски як гарно у весняному лісі

2. Завдання: Р\речення в цьому тексті переплутані. Пронумеруй їх у правильній послідовності, щоб вийшла зв'язна розповідь про цуценя.

Він швидко звик до нового дому і назвав його Гудзик. Спочатку цуценя було полохливим і ховалося під ліжком. Одного дня до нас у двір прибігло маленьке руде цуценя. Тепер Гудзик став вірним другом і охоронцем нашого подвір'я. Мама погодилася залишити його.

3. Завдання: прочитай текст. У ньому пропущені деякі слова (сполучники, займенники або прийменники), які роблять його незрозумілим. Віднови пропущені слова, щоб текст став зв'язним.

Настало літо ... найулюбленіша пора року. ... сонце світить яскраво ... тепло. Діти цілий день граються ... вулиці. ... ввечері ... розповідають батькам про ... пригоди.

4. Завдання: прочитай текст і визнач, де має починатися новий абзац. Поясни, про що йдеться в кожному новому абзаці.

Ми з татом пішли до річки. З нами був наш пес Рік. Рік дуже любить плавати і ганятися за м'ячем. Ми кидали м'яч у воду, а Рік із радістю приносив його назад. Раптом тато побачив на березі поранене пташеня. Воно лежало під кущем і не могло злетіти. Ми обережно взяли пташеня, загорнули його в рушник і вирішили віднести додому, щоб допомогти йому. Вдома мама обробила його крильце і ми зробили для нього маленьке гніздечко з трави.

5. Завдання: прочитай текст. Він не має логічного завершення. Допиши одне або два речення, щоб підсумувати описані події або висловити висновок.

Учора ми відвідали місцеву пекарню. Там працює тітка Олена – вона пече найсмачніший хліб у нашому місті. Ми бачили, як тісто місять

великі машини, і відчували неймовірний запах свіжої випічки. Тітка Олена дозволила нам спробувати гарячу булочку. Вона була м'яка і дуже солодка....

Психолого-педагогічна література розрізняє два основні типи проблемних ситуацій: традиційні та реальні. Постановка та розв'язання проблем, які молодший школяр спостерігає у своєму повсякденному житті (реальні ситуації), викликають найбільш виражений емоційний відгук. Водночас, традиційне проблемне навчання передбачає вирішення наукових проблем, які були адаптовані до вікових особливостей молодшої школи [4].

Традиційні проблемних ситуації, що стимулюють дискусію, висунення гіпотез та пошук наукового пояснення, ґрунтуючись на знайомих явищах природи або повсякденному житті.

1. Вчитель показує учням дві склянки: в одній – кубики льоду, в іншій – холодна вода. Вчитель питає: «Чи однакова температура рідини в обох склянках?» Учні стверджують: «Так, вода і лід – це холодно».

Провокаційне питання: Якщо ми поставимо обидві склянки на гарячу плиту, яка з них почне нагріватися пізніше? Чому лід може залишатися «холоднішим», ніж вода? Мета: підвести до розуміння, що лід підтримує температуру 0°C (температура плавлення), поки повністю не розтане.

2. Вчитель демонструє учням металевий цвях, яка швидко тоне у воді, та великий металевий човен, який плаває. Учні роблять висновок: «Важкі предмети тонуть, легкі – плавають».

Провокаційне питання: металевий човен набагато важчий за цвях. Чому він плаває, а цвях, який набагато легший, - тоне? Мета: підвести до розуміння поняття виштовхувальної сили (закон Архімеда) та важливості форми (площі) й об'єму предмета.

3. Учні виходять на подвір'я о 9:00 ранку та відмічають місце, де закінчується тінь від дерева. Вони повертаються о 12:00 і бачать, що тінь

перемістилася. Учні: «Тінь рухається, бо Сонце швидко переміщується по небу».

Провокаційне питання: Чи дійсно Сонце рухається так швидко, що тінь зміщується? Якщо ні, то що насправді змушує тінь переміщатися? Мета: створити конфлікт між очевидним спостереженням і науковим фактом про обертання Землі навколо своєї осі.

4. Вчитель запитує: «Чому виникає вітер?» Учні відповідають: «Тому що дерева хитаються» або «Бо хтось махнув рукою».

Провокаційне питання: Вітер може бути дуже сильним і здувати предмети, але ми не бачимо його, доки він не торкнеться чогось. З чого насправді складається вітер, якщо ми його не бачимо, але відчуваємо його силу? Мета: Підвести до розуміння, що вітер – це рух повітря (газів), який виникає через різницю температур (нагрівання чи охолодження) і тиску в атмосфері.

Реальні проблемні ситуації, які вони вимагають критичного мислення, аналізу повсякденних фактів та прийняття рішення на основі логіки, а не готового алгоритму.

1. Тобі потрібно потрапити з дому до бабусі, яка живе в іншому районі міста. До бабусі можна доїхати двома способами:

Автобусом №5: Їхати 30 хвилин, але автобус приходить на зупинку лише кожні 20 хвилин.

Маршруткою №10: Їхати 40 хвилин, але маршрутка ходить кожні 5 хвилин.

Твій улюблений мультфільм починається рівно через 50 хвилин.

Завдання: який вид транспорту краще обрати, щоб точно встигнути до початку мультфільму? Обґрунтуй своє рішення.

2. У будинку Оленки працює 4 лампочки на кухні, які споживають багато електроенергії, та 2 нові енергоощадні лампочки в коридорі, які споживають у 5 разів менше енергії. Батьки просять Оленку допомогти

зменшити рахунок за електроенергію, оскільки вона користується світлом найчастіше.

Завдання: що ти порадиш Оленці змінити у використанні світла і чому? Склади два правила, які допоможуть родині економити електроенергію.

3. У тебе є 200 гривень на кишенькові витрати на тиждень. Ти хочеш купити:

Новий блокнот (45 грн)

Пакет улюблених чипсів (30 грн)

Один квиток у кіно (150 грн)

Морозиво на кожен день (5 днів по 20 грн)

Завдання: сплануй свої покупки так, щоб не перевищити бюджет у 200 гривень. Від чого тобі доведеться відмовитися або що доведеться змінити?

5. У твоєму дворі встановили три сміттєві баки: синій (для паперу), жовтий (для пластику) і зелений (для іншого сміття). Тобі потрібно викинути: стару газету, порожню пляшку з-під йогурту, шкірку від банана та коробку від соку.

Завдання: У який бак ти викинеш кожен предмет? Поясни, чому коробка від соку може бути «проблемним» сміттям (тобто, чому її сортування може викликати запитання). (Коробка від соку є «проблемною», оскільки складається з кількох шарів: паперу, фольги та пластику, і часто вимагає спеціальної переробки або викидається в бак для змішаних відходів.)

Розділяючи проблемні ситуації на традиційні та реальні, педагогічна наука визнає, що ситуації з реального життя найкраще стимулюють емоційно-вольову сферу дитини. Традиційний формат проблемного навчання зосереджений на адаптації наукових проблем для їхнього розв'язання у початковій школі [4].

Експеримент передбачав реалізацію обґрунтованих нами педагогічних умов – забезпечення доброзичливого психологічного клімату та емоційної підтримки всіх суб'єктів освітнього процесу; індивідуалізація освітнього процесу; професійного володіння вчителем технологією проблемного навчання та систематичної організації партнерської комунікації в освітньому процесі.

Партнерство інтерпретується нами як якісна зміна взаємодії «вчитель-учень», де учень перетворюється з пасивного реципієнта на активного учасника освітнього процесу. Ця рівноправна позиція дозволяє школяру відчувати себе співавтором або дослідником, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та досягненню вищих навчальних результатів [43, с. 34].

Рівноправність базується на трьох ключових функціональних принципах: довірі (яка моделюється вчителем і переноситься на взаємодію учнів), спільному управлінні (спільне планування та оцінювання, що розвиває командні навички) та індивідуальній орієнтації (урахування унікальних потреб розвитку кожного).

Застосування цієї умови було забезпечено через організацію дискусій при розв'язанні проблемних завдань. Дискусії сприяли розвитку критичного мислення, вмінню аргументувати, допитливості та пошуку нестандартних рішень у сприятливій атмосфері довіри та взаєморозуміння.

2.4. Аналіз результатів експериментальної роботи

Оцінка результативності формульовального етапу дослідження вимагає проведення контрольної діагностики після його завершення. Рівні сформованості ініціативності та пізнавальної активності третьокласників були визначені наприкінці експерименту за тією ж процедурою та із застосуванням того ж інструментарію, що й на констатувальному етапі.

Результати контрольного зрізу щодо сформованості допитливості молодших школярів (відповідно до критерію, оціненого адаптованою методикою О. Тунік) відображено на діаграмі (Рис. 2.4):

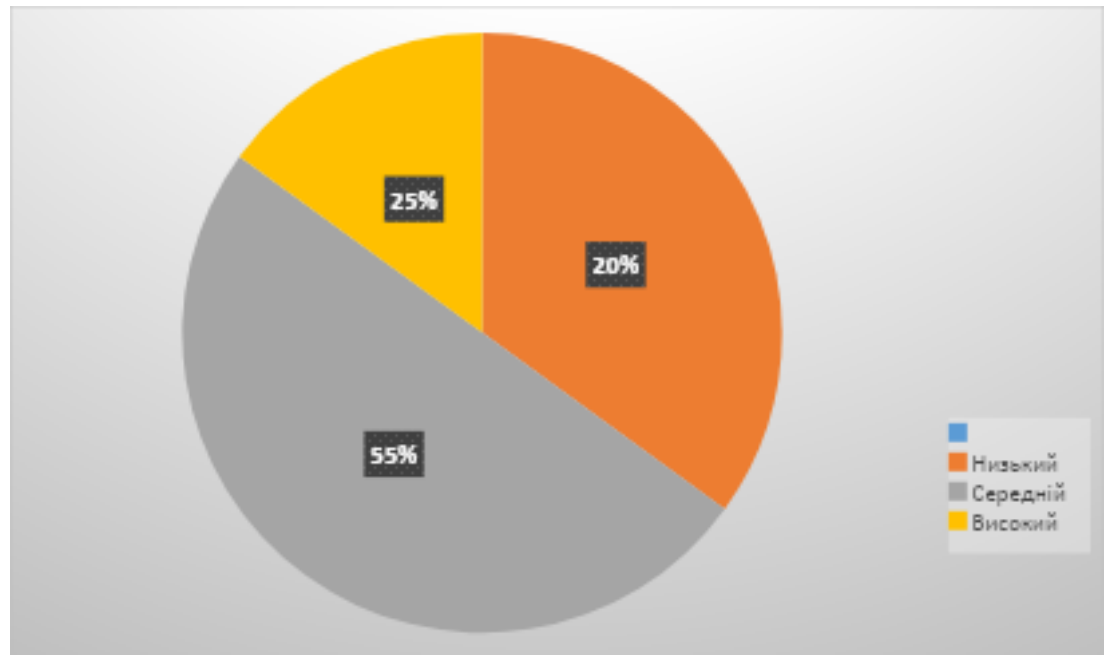


Рис. 2.4. Результати контрольної діагностики допитливості молодших школярів (опитувальник О. Тунік).

Показники контрольного зрізу засвідчують очікувані зміни в експериментальній групі: відбулося зростання частки учнів із високим рівнем допитливості (з 15% до 25%). Спостерігалось зниження кількості школярів із низьким рівнем — їхня частка скоротилася з 35% до 20%. Відсоток учнів із середнім рівнем також зменшився (з 55% до 50%).

Ці результати дають підстави стверджувати, що систематична робота, яка включає використання проблемних завдань і партнерську комунікацію, є ефективною для стимулювання ініціативності у молодших школярів.

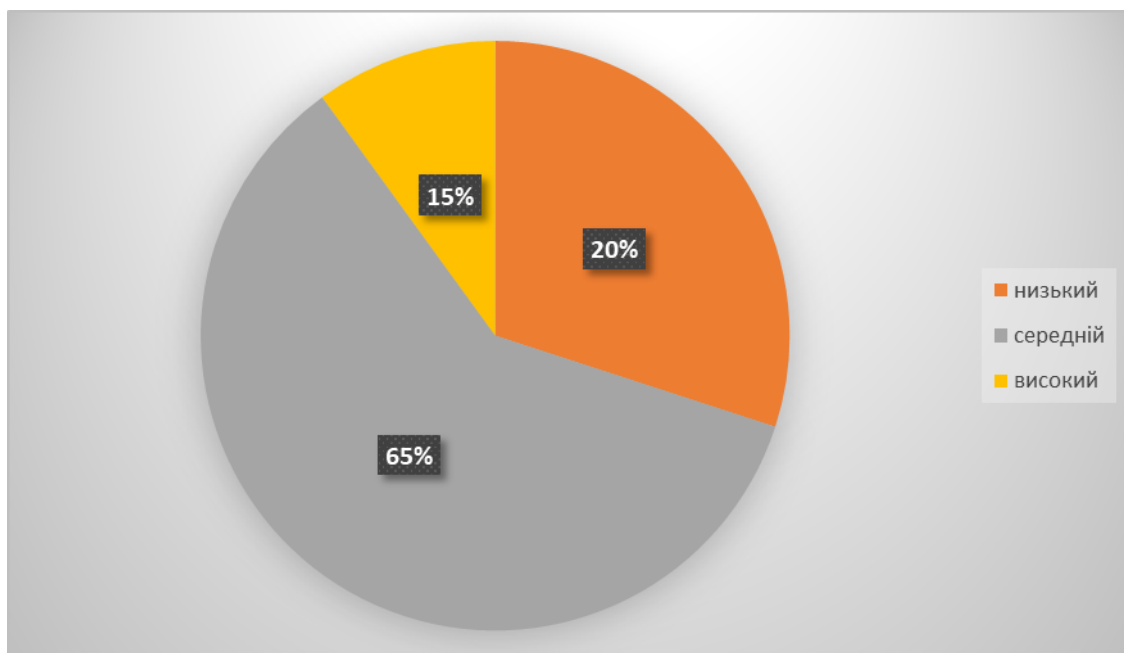


Рис. 2.5. Результати контрольного зрізу ініціативності молодших школярів (методики О. Тунік і Р. Жіля).

Результати, відображені на діаграмі 2.5 однозначно підтверджують дієвість обґрунтованих педагогічних умов. У порівнянні з констатувальним зрізом, спостерігається наступна динаміка: кількість учнів, які досягли високого рівня сформованості, збільшилася на 5%; кількість школярів із середнім рівнем сформованості зросла на 10%. Натомість, частка третьокласників із низьким рівнем сформованості зменшилася на 15%.

Отримані дані демонструють, що методичний вплив був успішним у подоланні низького рівня ініціативності та стимулюванні її розвитку.

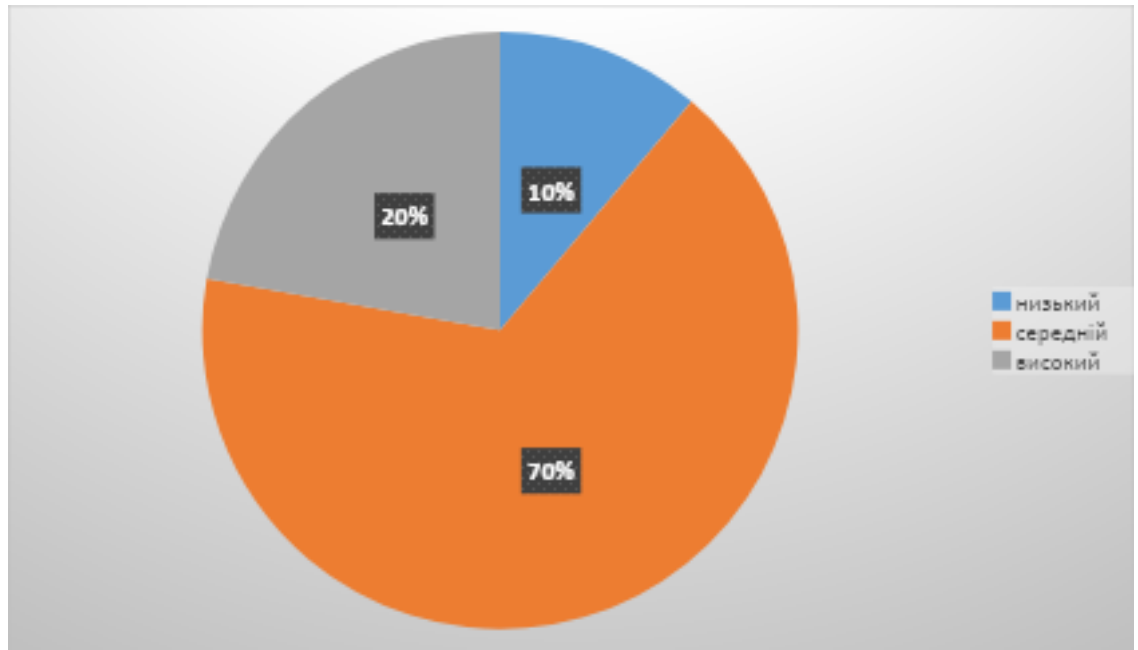


Рис. 2.6. Результати контрольного зрізу пізнавальної самостійності учнів початкової школи (опитувальник Б. Пашнєва).

Результати контрольного зрізу засвідчили покращення показників пізнавальної самостійності. Спостерігається стабілізація групи високого рівня, але фіксується зниження частки учнів із низьким рівнем сформованості на 10%. Отже, відбулося переміщення учнів із нижчого рівня на середній рівень розвитку досліджуваної якості.

Результати контрольного зрізу засвідчили покращення показників пізнавальної самостійності. Спостерігається стабілізація групи високого рівня, але фіксується зниження частки учнів із низьким рівнем сформованості на 10%. Отже, відбулося переміщення учнів із нижчого рівня на середній рівень розвитку досліджуваної якості.

Зведені порівняльні дані щодо сформованості ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів (зіставлення констатувального та контрольного зрізів) представлені у Таблиці 2.4:

Таблиця 2.4.

**Порівняльні показники сформованості ініціативності
молодших школярів**

(констатувальний та контрольний етапи дослідження)

Рівні сформованості	Критерії						Зведений результат	
	Допитливість		Готовність діяти у невизначених ситуаціях		Пізнавальна самостійність			
	конст. етап	контр етап	конст етап	контр етап	конст етап	контр етап	конс етап	конт етап
Низький	35%	20%	35%	20%	20%	10%	30%	17%
Середній	50%	55%	55%	65%	60%	70%	55%	64%
Високий	15%	20%	10%	15%	20%	20%	15%	19%

Дані, представлені в таблиці, дозволяють зробити висновок про ефективність і успішну апробацію педагогічних умов реалізації технології проблемного навчання у формуванні ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів, що були впроваджені протягом формувального етапу експерименту.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження надало змогу зробити наступні висновки:

1. Проблемне навчання є критично важливою і глибоко обґрунтованою дидактичною технологією, яка історично закорінена (від Сократа, Коменського, Ушинського, Дьюї) та відповідає сучасному соціальному запиту і національній освітній стратегії України. В умовах глобалізації та мінливості XXI століття, суспільство вимагає незалежних, творчих та відповідальних громадян, які вміють самотійно здобувати знання, аналізувати ситуації та ефективно вирішувати проблеми. Проблемне навчання відповідає цьому запиту, формуючи культуру мисленнєвої діяльності та базові здібності особистості.

Проблемне навчання інтегроване в українську освітню політику, особливо в контексті Нової української школи (НУШ) та Державного стандарту початкової освіти, та визнано провідним методом і фундаментом компетентнісно-орієнтованої освіти.

Початкова освіта визнається найбільш сприятливим середовищем для реалізації проблемної технології навчання, оскільки вона корелює з природною потребою молодших школярів у дослідницькій діяльності та пізнавальній активності.

У науковій літературі відсутня єдина дефініція проблемного навчання, проте його трактують як:

- підхід до організації пізнавальної діяльності;
- дидактичний метод;
- тип навчання (на основі принципу проблемності та пошуку знань);
- технологія навчання (спрямована на активне здобуття знань та формування дослідницьких прийомів).

Ми визначаємо *технологію проблемного навчання* як спеціально спроектовану вчителем організацію освітньої діяльності, що забезпечує самостійне засвоєння учнями нових знань і способів дії. Знання добуваються школярами в процесі вирішення проблем, а не надаються їм у готовому вигляді. Джерелом активності є внутрішня суперечність між потребою в нових знаннях та обмеженістю наявних ресурсів учня. Відправною точкою цього пошуку є проблемна ситуація, яка сигналізує про необхідність уточнити або розв'язати невідомий елемент.

Проблемне навчання має суттєві переваги перед традиційним навчанням, оскільки:

- активізує мислення і забезпечує когнітивний розвиток учнів як активних суб'єктів;
- підвищує стійку мотивацію учіння;
- розвиває креативність та творчі здібності здобивачів;
- формує особистісні якості – ініціативність та пізнавальну активність учнів.

2. Впровадження проблемного навчання у початковій школі відрізняється цілеспрямованим створенням таких навчальних умов, де діти спонукаються до самостійного відкриття знань, а не отримують їх у готовому вигляді. Педагог виконує роль організатора і супровідника, тоді як учні, активно залучаючись до пошукової діяльності, розвивають логічне та критичне мислення, набувають пізнавальної самостійності та реалізують творчий потенціал.

Ефективна реалізація проблемного навчання досягається через такі ключові механізми:

- ініціація пошукової діяльності: замість запитань на відтворення, вчитель ставить задачі, які вимагають нових знань для їх вирішення, що є стартом для самостійного дослідження;
- формування самостійності: проблемне навчання принципово відрізняється від традиційного навчання тим, що перекладає

відповідальність за здобуття знань на учня, виховуючи його ініціативність;

- розвиток аналітичних здібностей: процес вирішення проблем стимулює учнів аналізувати інформацію, формувати робочі гіпотези та робити незалежні висновки, що є основою критичного мислення;
- перехід до партнерської взаємодії: учні є активними суб'єктами навчання, а вчитель виступає фасилітатором;
- практика відповідального вибору: вчитель моделює ситуації, що вимагають від учнів самостійного прийняття рішень, сприяючи розвитку самосвідомості.

3. У процесі експериментальної роботи нами було визначено критерії, показники та рівні сформованості ініціативності та пізнавальної активності молодших школярів у процесі реалізації технології проблемного навчання. Критеріями виступили:

- *допитливість* (показники: пізнавальний інтерес; потреба в реалізації пізнавальних можливостей; постановка пізнавальної проблеми);
- *готовність діяти в невизначеній ситуації* (показники: позитивна емоційна реакція на новизну і невизначеність; наполегливість у подоланні труднощів; готовність до пізнавального ризику);
- *пізнавальна самостійність* (показники: усвідомлення інтелектуальних операцій – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення тощо; досвід самостійної діяльності).

У процесі діагностичної роботи з третьокласниками було визначено рівні сформованості ініціативності молодших школярів – *високий, середній та низький*.

4. Ефективність технології проблемного навчання, а також розвиток ініціативності та пізнавальної активності учнів початкових класів, залежать від дотримання спеціально встановлених педагогічних

умов. Ці умови були виявлені в процесі опрацювання наукової літератури та узагальнення існуючого педагогічного досвіду:

- забезпечення доброзичливого психологічного клімату та емоційної підтримки всіх суб'єктів освітнього процесу;
- індивідуалізації освітнього процесу;
- професійного володіння вчителем технологією проблемного навчання та систематичної організації партнерської комунікації в освітньому процесі.

Діагностичні висновки (або дані) початкового (констатувального) зрізу вказали на необхідність проведення систематичної роботи з розвитку ініціативності та активності пізнання у молодших школярів, застосовуючи для цього технологію проблемного навчання.

У відповідності до завдань дослідження, зміст формувального експерименту було сфокусовано на впровадженні комплексу проблемних завдань, які сприятимуть підвищенню ініціативності та пізнавальної активності учнів. Були використані:

- *проблемні завдання, які вимагають самостійного формулювання питання, а потім і розв'язання;*
- *проблемні завдання, які вимагають виявлення зайвих даних у формулюванні, а потім виправлення та розв'язання;*
- *проблемні завдання, які містять декілька способів розв'язання;*
- *проблемні завдання, які вимагають знайти та пояснити закономірності в числових рядах, фігурах або послідовностях.*
- *проблемні завдань на редагування тексту;*
- *проблемні завдання на створення зв'язного тексту;*
- *традиційні та реальні проблемних ситуації, які вони вимагають критичного мислення, аналізу повсякденних*

фактів та прийняття рішення на основі логіки, а не готового алгоритму.

Формувальний експеримент проводився в умовах співробітництва, основними засадами якого були довіра, спільна робота та індивідуалізація навчального процесу.

Контрольний експеримент, проведений після формувальної роботи, засвідчив ефективність вжитих заходів: діагностичні результати показали зростання рівня ініціативності та пізнавальної активності у молодших школярів шляхом реалізації технології проблемного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2012. 495 с.
2. Бабенко Н., Козинець І. Педагогіка партнерства у вищій школі. URL: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/155183/44-47.pdf> (дата звернення: 07.07.2025).
3. Бондаренко І. І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ІКТ. URL: <http://www.eduwiki.uran.net.ua/wiki/images/5/59/> (дата звернення: 29.08.2025).
4. Гергун Н. Проблемне навчання формування пізнавальних і творчих здібностей учнів. Директор школи. 2006. № 27–28, липень. С. 33–36.
5. Гойдош Н. Сутність поняття «ініціативність» у психолого-педагогічній літературі. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2022. № 24. С. 78–84.
6. Гриценко І. В., Денисенко В., Борисенко Н., Сидоренко Н. Формування навичок самоосвітньої діяльності студентів педагогічних факультетів в умовах дистанційної освіти. Social Work and Education Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. 2020. С. 325–337. DOI: 10.25128/2520-6230.20.3.7.
7. Гриценко І. В., Денисенко В., Борисенко Н., Сидоренко Н. Формування ціннісних орієнтирів молодших школярів засобами

- вільної та відкритої культури. European humanities studies: State and Society. Krakow, 2018. Issue 2. P. 94–117.
8. Грошовенко О. П., Жовнич О. В., Коваль Т. В. Використання технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. Вип. 63. С. 87–95.
 9. Державний стандарт початкової освіти. Київ, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018> (дата звернення: 16.07.2024).
 10. Діяльність молодшого школяра. URL: http://pidruchniki.com/13761106/psihologiya/diyalnist_molodshogo_shkolyara (дата звернення: 14.04.2025).
 11. Діяльність учителя. Педагогіка співробітництва. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Навчальні матеріали онлайн. URL: http://pidruchniki.com/16520205/pedagogika/diyalnist_uchitelya (дата звернення: 25.05.2024).
 12. Дубровіна І. В. Пізнавальна активність як стан готовності учнів до пізнавальної діяльності. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169> (дата звернення: 01.05.2024).
 13. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 160 с.
 14. Заброцький М. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : МАУП, 1998. 92 с.
 15. Інтегроване навчання : тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). НУШ. URL:

<http://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalni-snyjpidhody-chastyna-1/> (дата звернення: 05.06.2025).

16. Ісаєва Л. І. Технології проблемного навчання в початковій освіті. Педагогіка : теорія і практика навчання та виховання. Київ, 2014. С. 7–8.
17. Карашук О. В. Інноваційні технології як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. Генезум. 2021. URL: <https://genezum.org/library/innovaciyni-tehnologii-yak-zasib-rozvytku-tvorchyhzdibnostey-molodshyh-shkolyariv> (дата звернення: 20.08.2025).
18. Кисельова О. І., Єфіменко А. С. Застосування технологій проблемного навчання в умовах стандартизації вищої освіти. Наука і освіта. 2013. № 1–2. С. 169–172.
19. Ковальчук В., Силюга Л., Стасів Н., Білецька Л. Реалізація технології проблемного навчання у процесі вивчення математики у початковій школі. Молодь і ринок. 2016. № 7. С. 6–10.
20. Колективна навчально-пізнавальна діяльність школярів. Організація пізнавальної діяльності на уроках в початковій школі / Авраїмова О. А. URL: <http://osvita.ua/school/method/technol/6630/> (дата звернення: 16.07.2025).
21. Кондратюк О. Інноваційні технології в початковій школі. Київ : Шк. Світ, 2018. 150 с.
22. Кравчинська Т. Педагогіка партнерства: повага до особистості. Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : зб. наук. пр. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. 2019. Т. 4. С. 333–335.
23. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vonaye-u-shkoli/> (дата звернення: 05.06.2025).

24. Лінкевич С. Б. Ігрові технології та інновації в умовах реалізації Нової української школи. 2019. URL: https://imso.zippo.net.ua/wpcontent/uploads/2019/08/6_%D0%98%D0%BD%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0 (дата звернення: 01.06.2025).
25. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : навч. посіб. для пед. ін.-тів. Харків : Основа, 1990. 89 с.
26. Луговий І. І. Проблемне навчання в початковій школі : теорія і практика. Львів : Світ, 2016. 194 с.
27. Максименко С. Д. Психологічний супровід особистісного розвитку школяра. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. Вип. 2. С. 3–11.
28. Максимова В. Н. Проблемний підхід до навчання у школі: метод. посіб. Львів, 2003. 82 с.
29. Мієр Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів: монографія. Кіровоград : ФО-П Александрова М. В., 2016. 424 с.
30. Монасевич З. Л. Створення умов виникнення освітньої ініціативи у першокласників. Міжрегіональна Тьюторська Асоціація. URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyuorstvo-v-nachalnoj-shkole/27> (дата звернення: 07.09.2025).
31. Набока Б. Пізнавальна діяльність як основа розвитку особистості учня. Наукові записки. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83099927.pdf> (дата звернення: 02.03.2025).
32. Нільсон О. А. Теорія і практика самостійної роботи учнів. Таллінн : Наук.-досл. ін-т педагогіки Естон. РСР, 1976. 280 с.
33. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / za zag. red. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

34. Павленко В. В. Проблемне навчання : становлення, сутність, перспективи. Цілі та результати освітніх реформ : українсько-польський діалог : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 15–16 трав. 2013 р.). Київ, 2013. С. 126–134.
35. Паламарчук В. Ф. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи : вектор розвитку. Український педагогічний журнал. 2018. № 3. С. 49–52.
36. Петрук Л. П. Становлення і розвиток проблемного навчання у педагогіці. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. 2014. Вип. 8. С. 15–18.
37. Полішко Ю. Проблемне навчання як предмет дослідження зарубіжних та вітчизняних учених. Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education. 2021. № 9–10. Р. 77–85. URL: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2021.9-10.263596>. (дата звернення: 10.10.2025).
38. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2014. 192 с.
39. Помилуйко В. Ю. Адаптивні й неадаптивні прояви ініціативності особистості та їх діагностика консультантом-психологом. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2012. Вип. 9. С. 204–213. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/> (дата звернення: 12.04.2024).
40. Распопова Т. В. Проблемне навчання. URL: <https://uploaded/raspopova-tayisa-volodimirivn> (дата звернення: 02.09.2025).
41. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” : Рекомендація від 18.12.2006 № 2006/962/ЄС. Європейський Союз. URL: <http://surl.li/puzs> (дата звернення: 28.08.2025).

42. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
43. Савченко О. Я. Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися. Український педагогічний журнал. 2015. № 1. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9773/1.pdf> (дата звернення: 23.07.2025).
44. Сафонова О. О. Використання проблемних ситуацій у початковій школі. Креативність особистості як фактор інноваційного розвитку суспільства : збірн. наук. пр. Житомир : ФО-П Левковець Н. М., 2020. С. 188.
45. Семенов А. А. Ініціативність як лідерська якість особистості: до теорії питання. URL: <https://scholar.google.ru/scholar?hl=> (дата звернення: 14.06.2024).
46. Сенько Ю. М. Проблемне навчання як засіб підвищення пізнавальної активності молодших школярів. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Ніжин, 19 жовт. 2018 р.). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. С. 213–215.
47. Сесик О. О. Педагогіка партнерства – ключовий компонент формули «нової школи». Виховна робота в школі. 2017. № 3. С. 2–4.
48. Сидоренко В. О. Концепти Нової української школи : ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. Методист. 2018. № 5. С. 4–17.
49. Снапковська С. В. Проблемне навчання як засіб інтенсифікації педагогічного процесу в системі роботи кафедри педагогіки і психології. Актуальні проблеми медичної освіти : інтернет-конф. URL: <http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect4/10.htm> (дата звернення: 27.09.2025).

50. Старинська О. В. Ініціативність у контексті проблеми регуляції інтелекту. Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного інституту (психологічні науки). Бердянськ, 2007. С. 16–26.
51. Тертична Н. А. Психологічні особливості становлення ініціативи молодшого школяра в учбовій діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 18 с.
52. Типова освітня програма для 1–2 класів НУШ (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlyapochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 20.04.2025).
53. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlyapochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 20.04.2025).
54. Топузов О. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. Шлях освіти. 2007. № 1. С. 12–16.
55. Тран А. Проблемне навчання (PBL) у 2024. URL: <https://ahaslides.com/uk/blog/problem-based-learning/>. (дата звернення: 27.09.2025).
56. Турченко О. Формування ініціативності і підприємливості молодших школярів у освітньому процесі початкової школи. Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи : матеріали II наук.-практ. інтернет-конф. (Харків, 11 жовт. 2022 р.). Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2022. С. 34.
57. Химинець В. П. Інновації в початковій школі. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 312 с.

58. Цимбалару А. Д. Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи. Навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім “Освіта”, 2020. С. 160–174.
59. Цуркан Т. Г. Шлях до успіху особистості – через проблемне навчання. Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 10. С. 313–318.
60. Швардак М. В. Проблемне навчання в умовах сучасної школи. Фізико-математична освіта : науковий журнал. 2017. Вип. 1. С. 124–127.
61. Шиян В. О. Психологія навчання і виховання в початковій школі. Харків : Основа, 2007. 147 с.
62. Щокіна Н. Б. Проблемне навчання у підготовці майбутніх викладачів. URL: <https://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/4450/1/> (дата звернення: 10.07.2025).
63. Янкович О., Кузьма І. Освітні технології у початковій школі: навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.
64. Янц Н. Д. Класифікація проблемних ситуацій як напрям наукових пошуків. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2008. Вип. 27. С. 149–155.
65. Янц Н. Д. Особливості створення проблемних ситуацій у навчальному процесі початкової школи. Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. Запоріжжя : Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2007. Вип. 43. С. 437–440.
66. Янц Н. Д. Сутність поняття проблемного навчання учнів. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр.

Харків : Харківський національний педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди, 2006. Вип. 24. Ч. 2. С. 147–152.

ДОДАТКИ

Додаток А

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, _____, учасник(ця) 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.

20.10.2021

(дата)

(підпис)

(ім'я, прізвище)

Додаток Б

Діагностика допитливості та схильності до ризику (О. Тунік)

Призначення тесту

Дана методика дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уява (У); складність (С) і схильність до ризику (Р). Незважаючи на її адресованість юнацькому віку, вона не втрачає своєї прогностичності й у зрілих літах. Для нашого дослідження ми обираємо критерії допитливість (Д) та схильність до ризику (Р).

Інтерпретація тесту

Основні критеріальні прояви досліджуваних факторів:

о Допитливість. Суб'єкт із вираженою допитливістю найчастіше запитує всіх і про усе, йому подобається вивчати устрій механічних речей, він постійно шукає нові шляхи (способи) мислення, любить вивчати нові речі й ідеї, шукає різні можливості рішення завдань, вивчає книги, ігри, карти, картини й т.д., щоб пізнати якнайбільше.

о Схильність до ризику. Проявляється у тому, що суб'єкт буде відстоювати свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі й буде намагатися їх здійснити; допускає для себе можливість помилок і провалів; любить вивчати нові речі або ідеї й не піддається чужій думці; не занадто стурбований, коли однокласники, учителі або батьки виражають своє несхвалення; воліє мати шанс ризикнути, щоб довідатися, що із цього вийде.

Інструкція до тесту

Це завдання допоможе вам з'ясувати, наскільки творчою особистістю ви себе вважаєте. Серед наступних коротких пропозицій ви знайдете такі, які виразно підходять вам краще, ніж інші. Їх слід зазначити знаком «Х» у колонці «В основному вірно». Деякі пропозиції підходять вам лише частково, їх варто позначити знаком «Х» у колонці «Почасті вірно». Інші твердження не підійдуть вам зовсім, їх потрібно відзначити знаком «Х» у колонці «Ні». Ті твердження, щодо яких ви не можете прийти до рішення, потрібно позначити знаком «Х» у колонці «Не можу вирішити».

Робіть позначки до кожної пропозиції й не замислюйтеся подовгу. Тут немає правильних або неправильних відповідей. Відзначайте перше, що прийде вам у голову, читаючи пропозицію. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якнайшвидше. Пам'ятайте, що, даючи відповіді до кожної пропозиції, ви повинні відзначати те, що дійсно відчуваєте. Ставте знак «Х» у той стовпчик, що найбільше підходить вам. На кожне питання виберіть тільки одну відповідь.

Тестовий матеріал

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то спробую догадатися про неї.
2. Я люблю розглядати предмет ретельно й докладно, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Зазвичай я задаю питання, якщо чого-небудь не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, про що мені потрібно буде довідатися або зробити.

7. Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати доти, поки не зроблю це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші незнайомі.
9. Краще я буду робити все як зазвичай, ніж шукати нові способи.
10. Я люблю з'ясовувати, чи не так усе насправді.
11. Мені подобається займатися чимсь новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.
14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь стану відомим артистом, музикантом, поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про усе на світі.
16. Мені більше сподобалося б жити й працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервую, якщо не знаю, що відбудеться далі.
18. Я люблю те, що незвичайно.
19. Я часто намагаюся представити, про що думають інші люди.
20. Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, які трапилися в минулому.
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
22. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.
23. Коли я виросту, мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.
24. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.
25. Багато існуючих правил мене зазвичай не влаштовують.
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, що не має правильної відповіді.
27. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.
28. Якщо я один раз знайшов відповідь на питання, я буду дотримуватися його, а не шукати інші відповіді.
29. Я не люблю виступати перед групою.
30. Коли я читаю або дивлюся телевізор, я представляю себе ким-небудь із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
33. Я люблю досліджувати старі валізи й коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
34. Мені хотілося б, щоб мої батьки й керівники робили все як звичайно й не мінялися.
35. Я довіряю свої почуттям, передчуттям.
36. Цікаво припустити що-небудь і перевірити, чи прав я.
37. Цікаво братися за головоломки й ігри, у яких необхідно розраховувати свої подальші ходи.
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що в них усередині і як вони працюють.
39. Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї.
40. Я люблю видумувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.
43. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що із цього вийде.

44. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
45. Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не спадало на думку.
46. Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий мені, мені цікаво довідатися, хто це.
47. Я люблю перегортати книги й журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.
48. Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь.
49. Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.
50. У мене є багато цікавих справ як в навчальному закладі, так і вдома.

Обробка даних тесту

При оцінці даних опитувальника використовуються чотири фактори, що тісно корелюють із творчими проявами особистості. Вони включають Допитливість (Д), Уяву (У), Складність (С) і Схильність до ризику (Р). Ми одержуємо чотири «сирих» показники по кожному фактору, а також загальний сумарний показник.

При обробці даних використовується або шаблон, який можна накладати на аркуш відповідей тесту, або зіставлення відповідей випробуваного із ключем у звичайній формі.

Ключ до тесту

Схильність до ризику (відповіді, оцінювані в 2 бали)

- о позитивні відповіді: 1, 21, 25, 35, 36, 43, 44;
- о негативні відповіді: 5, 8, 22, 29, 32, 34;
- о всі відповіді на дані питання у формі «може бути» оцінюються в 1 бал;
- о всі відповіді «не знаю» на дані питання оцінюються в — 1 бал і

віднімаються із загальної суми.

Допитливість (відповіді, оцінювані в 2 бали)

- о позитивні відповіді: 2, 3, 11, 12, 19, 27, 33, 37, 38, 47, 49;
- о негативні відповіді: 28;
- о всі відповіді «може бути» оцінюються в +1 бал, а відповіді «не знаю»

— в - 1 бал.

У цьому випадку визначення кожного із чотирьох факторів творчих здібностей особистості здійснюється на основі позитивних і негативних відповідей, оцінюваних в 2 бали, що частково збігаються із ключем (у формі «може бути»), оцінюваних в 1 бал, і відповідей « не знаю», оцінюваних в -1 бал.

Цей опитувальник розроблений для того, щоб оцінити, у якому ступені здатними на ризик (Р), допитливими (Д), що володіють уявою (У) і складними ідеями (С) вважають себе випробувані. З 50 пунктів 12 тверджень відносяться до допитливості, 12 - до уяви, 13 - до здатності йти на ризик, 13 тверджень - до фактору складності.

Якщо всі відповіді збігаються із ключем, то сумарний «сирій» бал може дорівнювати 100, якщо не відзначені пункти «не знаю».

Якщо випробуваний дає всі відповіді у формі «може бути», то його «сира» оцінка може скласти 50 балів у випадку відсутності відповідей «не знаю». Кінцева кількісна виразність того або іншого фактору визначається шляхом підсумовування всіх відповідей, що збігаються із ключем, і відповідей «може бути» (+1) і вирахування із цієї суми всіх відповідей «не знаю» (-1 бал). Чим вище «сира» оцінка людини, що відчуває позитивні почуття стосовно себе, тим більш творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатною піти на ризик і розібратися в складних проблемах, вона є; всі вищеописані особистісні фактори тісно пов'язані із творчими здатностями.

Можуть бути отримані оцінки по кожному фактору тесту окремо, а також сумарна оцінка. Оцінки по факторах і сумарній оцінці краще демонструють сильні (висока «сира» оцінка) і слабкі (низька «сира» оцінка) сторони дитини. Оцінка окремого фактору й сумарний «сирий» бал можуть бути згодом переведені в стандартні бали й відзначені на індивідуальному профілі учня.

Додаток В

Адаптована методика «фільм-тест» Р. Жіля

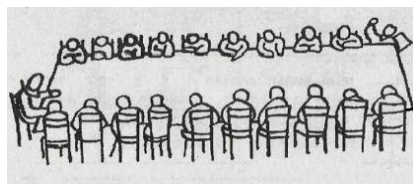
складається з 42 завдань. Серед них 25 картинок з зображенням дітей або дітей та дорослих, коротким текстом, який пояснює зображену ситуацію, та запитанням до обстежуваного, а також 17 текстових завдань. В адаптованій діагностиці ми використовуємо 6 завдань, які стосуються шкали «готовність діяти в невизначеній ситуації».

Дитина, розглядаючи малюнки, відповідає на поставлені до них запитання, показує обране ним для себе місце на зображеній картинці, розповідає, як він вчинив би в тій чи іншій ситуації або обирає один із перелічених варіантів поведінки.

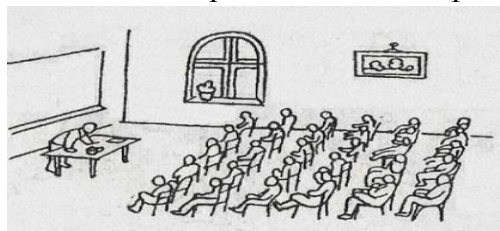
Методику можна використовувати при обстеженні дітей від 4 до 12 років, а в разі вираженого інфантилізму та затримки психічного розвитку – і старшого віку.

Приклад завдання:

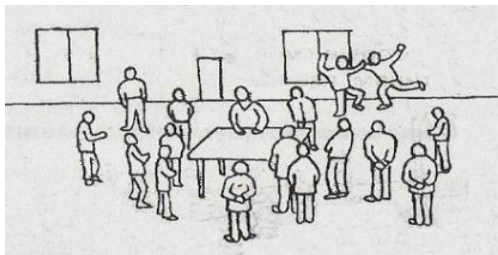
1. Ось стіл, на чолі якого сидить людина, яку ти добре знаєш. Де б ти сів? Хто ця людина?



2. Ось людина, яку ти добре знаєш. Вона щось говорить тим, хто сидить на стільцях. Ти серед них. Познач хрестиком, де ти.



3. Ці люди стоять навколо столу, і один з них щось пояснює. Ти серед тих, хто слухає. Познач, де ти.



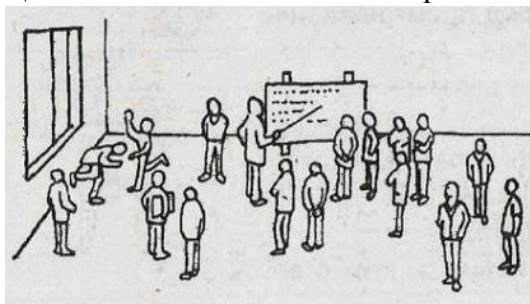
4. Ти зі своїми товаришами на прогулянці, одна жінка вам щось пояснює. Познач хрестиком, де ти.



5. Ці люди дивляться цікавий спектакль. Познач хрестиком, де ти.



6. Це показ біля дошки. Познач хрестиком, де ти.



Оцінювання відповідей:

Якщо дитина (позначена хрестиком) ставить себе в центр взаємодії і пояснює свою позицію активним текстом (наприклад, "Це я їх вчу, як треба грати"), то вона отримує 1 бал.

Якщо дитина супроводжує свою позицію активно-агресивним текстом (наприклад, "Це я влаштував бійку, ... ми б'ємося"), тоді вона отримує 0 балів.

Якщо дитина ставить себе за межі "кола", то ці позиції вважаються неінформативними і не заносяться до протоколу.

Всі бали підсумовуються.

Шкала оцінки рівня цікавості:

5-6 балів – високий рівень готовності діяти в невизначеній ситуації;

3-4 бали – середній рівень готовності діяти в невизначеній ситуації;

0-2 бали – низький рівень готовності діяти в невизначеній ситуації.

Додаток Г

Методика дослідження пізнавальної самостійності молодших школярів за опитувальником Б. Пашнєва

ТЕСТ

1. Тобі подобається виконувати:
 - а) легкі навчальні завдання; б) складні
2. Ти заперечуєш, коли хто-небудь підказує тобі хід виконання важкого завдання?
 - а) так; б) ні
3. Як ти вважаєш, перерви в школі повинні бути довшими?
 - а) так; б) ні
5. Тобі хотілося б, щоб після пояснення нового матеріалу вчитель відразу доручав виконання справи саме тобі?
 - а) так; б) ні
6. Тобі більше подобається виконувати навчальне завдання:
 - а) одним способом б) шукати різні способи розв'язання
8. Тобі подобаються складні контрольні роботи?
 - а) так; б) ні
9. Тобі буває на уроці нудно, коли завдання надто легкі??
 - а) так; б) ні
10. Ти вважаєш за краще на уроці:
 - а) самостійно виконувати завдання? б) слухати пояснення вчителя?
11. Ти вважав би за краще виконувати:
 - а) декілька невеликих легких завдань? б) одне велике й важке і весь урок?
12. У тебе виникають запитання до вчителя під час пояснення навчального матеріалу?
 - а) так; б) ні
13. Якщо виникають питання до вчителя, ти боїшся їх задавати?
 - а) так; б) ні
15. Чи хотів би ти, щоб було менше уроків у школі з основних предметів?
 - а) так; б) ні
16. Тобі подобається виконувати важке завдання:
 - а) разом зі всім класом?
 - б) самостійно?
17. Ти згадуєш удома під час заняття іншою справою про те нове, що дізнався на уроках?
 - а) так; б) ні
18. Ти вважаєш, що підручники дуже товсті і їх краще зробити тоншими?
 - а) так; б) ні
19. Ти завжди виконуєш те, про що просить тебе вчитель?

- а) так; б) ні
20. Чи заглядаєш ти іноді до тлумачних словників (фразеологізмів, етимологічного або словника іншомовних слів), щоб уточнити якесь запитання?
а) так; б) ні
21. Ти часто розповідаєш батькам або знайомим про те нове та цікаве, про що дізнаєшся на уроках?
а) так; б) ні
23. Ти часто доповнюєш відповіді інших учнів на уроці?
а) так; б) ні
24. Якщо ти розпочав читати яку-небудь книгу, то обов'язково дочитаєш її до кінця
а) так; б) ні
26. Чи здається тобі іноді, що набридає постійно дізнаватися про щось нове і нове на уроках?
а) так; б) ні
27. Тобі важко було б висидіти підряд декілька уроків з одного й того ж основного предмета (наприклад, мови, математики)?
а) так; б) ні
28. Ти вважав би за краще грати:
а) у нескладні розважальні ігри?
б) у складні ігри, де потрібно багато думати?
29. Ти коли-небудь користувався підказкою?
а) так; б) ні
30. Якщо ти не відразу знаходиш відповідь, розв'язуючи задачу, то:
а) постійно думаєш про неї у пошуках відповіді?
б) не витрачаєш багато зусиль на її розв'язання і починаєш займатися чимось іншим?
32. Тобі набридло б виконувати одне велике важке завдання два уроки підряд?
а) так; б) н
35. Чи здається тобі, що вчителі іноді помиляються, пояснюючи матеріал на уроці?
а) так; б) ні
37. Чи здається тобі іноді, що ти міг би щось винайти?
а) так; б) ні
38. Ти проглядаєш у шкільних підручниках матеріал, який у школі ще не проходили?
а) так; б) ні
40. Ти шукаєш відповіді на запитання, що виникають на уроках, не тільки в підручниках, але й в інших джерелах інформації?
а) так; б) ні
41. Чи подобається тобі під час літніх канікул читати або проглядати підручники для наступного класу?
а) так; б) ні
43. Тобі приносить більше задоволення:
а) коли ти одержуєш правильну відповідь під час розв'язання задачі?
б) сам процес розв'язання задачі?
44. Ти завжди уважно слухаєш усі пояснення вчителя на уроці?
а) так; б) ні
45. Як ти вважаєш, чи потрібно сперечатися з учителем, якщо ти маєш власну точку зору з того або іншого питання?

а) так; б) ні

47. Ти хотів би:

а) добре виконати легку контрольну роботу і одержати хорошу оцінку;

б) послухати пояснення нового матеріалу?

51. Коли ти займаєшся на уроці цікавим навчальним завданням, чи важко відвернути твою увагу якою-небудь іншою цікавою, але сторонньою справою?

а) так; б) ні

52. Чи думаєш ти іноді на перерві про те нове, про що ти дізнався на уроці?

а) так; б) ні

Опрацювання результатів тестування.

Опитувальник складається з двох груп запитань:

1) 42 запитання, спрямовані на вивчення пізнавальної активності;

2) 10 запитань, з допомогою яких досліджується показник нещирості або соціально бажаної відповіді.

Варіанти індивідуальних відповідей порівнюються з ключем. За кожен збіг нараховується 1 бал. Загальна сума набраних балів порівнюється з наявними нормами для відповідних вікових груп.

Ключ

Пізнавальна активність: 1б, 2а, 3б, 5а, 6б, 7а, 8а, 10а, 11б, 12а, 13б, 15б, 16б, 17а, 18б, 20а, 21а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 28б, 30а, 31б, 32б, 33а, 35а, 36б, 37а, 38а, 40а, 41а, 42б, 43б, 45а, 46а, 47б, 48б, 50б, 51а, 52а.

Шкала нещирості: 4б, 9а, 14б, 19а, 24а, 29б, 34б, 39б, 44а, 49а.

За умові збігу семи і більше відповідей за «шкалою нещирості» результати дослідження вважаються недійсними для дітей вікового діапазону 11 - 12 років.

За умові збігу восьми і більше відповідей за «шкалою нещирості» результати дослідження вважаються недійсними для дітей вікового діапазону 8 - 10 років.

Низький рівень пізнавальної активності : 0 - 12 балів;

Середній рівень пізнавальної активності: 13 - 25 балів;

Високий рівень пізнавальної активності: 26 - 42 бали