**ЗМІСТ**

[ВСТУП 7](#_Toc91012607)

[РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 10](#_Toc91012608)

[1.1. Аналіз проблеми наявний у вітчизняній та закордонній науково-психологічній думці 10](#_Toc91012609)

[1.2. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку 23](#_Toc91012610)

[1.3. Чинники та умови затримки пізнавальної активності молодших школярів 30](#_Toc91012611)

[ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 35](#_Toc91012612)

[РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 37](#_Toc91012613)

[2.1. Формування групи випробуваних-дітей та умови проведення експериментальних студій 37](#_Toc91012614)

[2.2. Обґрунтування вибору методик для проведення констатувального дослідження 38](#_Toc91012615)

[2.3. Статистичний аналіз результатів дослідження та їхня психологічна інтерпретація 41](#_Toc91012616)

[ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2 45](#_Toc91012617)

[РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ КОГНІТИВНОГО ЗРОСТАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 46](#_Toc91012618)

[3.1. Програма психокорекційної процедури 46](#_Toc91012619)

[3.2. Результати формувального експерименту 56](#_Toc91012620)

[3.3. Оцінка ефективності проведених психокорекційних заходів 62](#_Toc91012621)

[ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3 66](#_Toc91012623)

[ВИСНОВКИ 68](#_Toc91012624)

[Список використанОЇ ЛІТЕРАТУРИ 72](#_Toc91012625)

[ДОДАТКИ 81](#_Toc91012626)

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** Перед сучасним українським суспільством надзвичайно актуально постає проблема створення оптимальних умов для розвитку пізнавальної активності підростаючої людини – якості, без якої неможливе розкриття індивідуальності та повноцінний розвиток особистості. Національній системі освіти належить провідна роль у вирішенні зазначеної проблеми. Період дитинства, що характеризується стрімким становленням інтелектуальних, почуттєвих та вольових якостей, є вирішальним для розвитку пізнавальної активності.

В основі сучасних досліджень пізнавальної діяльності лежать праці Л. Виготського, Л. Занкова, В. Мясіщева, С. Рубінштейна, А. Смірнова, Б. Теплова, Д. Узнадзе та інших відомих психологів. Сутність поняття «інтерес», його вікові характеристики та різні аспекти формування пізнавальних інтересів у дітей розкривають роботи С. Ананьєва, П. Блонського, В. Зеньківецького, Я. Коменського, Т. Лубенця, О. Нечаєва, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русової, К. Ушинського та ін.

У процесі розвитку дітей молодшого шкільного віку пізнавальна діяльність виступає в багатозначній ролі: і як засіб живого, захопливого навчання, і як сильний мотив до інтелектуального та тривалого перебігу діяльності, і як передумови формування готовності особистості до безперервної освіти. Розвиток пізнавальних інтересів дітей залежить від уміння вчителя створити дидактичні й організаційні умови в процесі навчання школярів.

Проблему пізнавальної діяльності дитини досліджували такі науковці, як Г. Антонова, Е. Баранова, О. Брежнєва, Н. Бушуєва, В. Волошина, Н. Даниленко, А. Дейкина, І. Карабаєва, Л. Лохвицька, І. Меліхова, Н. Пастушенко, І. Товкач, Т. Улькіна та ін.

Власне пізнавальна діяльність дітей молодшого шкільного віку як самостійна проблема недостатньо вивчена і практично не розроблена, що робить тему дослідження актуальною.

**Об’єкт** **дослідження** – пізнавальна діяльність молодших школярів.

**Предмет** **дослідження** – особливості пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку та шляхи їхнього когнітивного зростання.

**Метою** дослідження є вивчення розвитку пізнавальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення мети треба вирішити такі його **завдання**:

1. Провести аналіз проблеми наявний у вітчизняній та закордонній науково-психологічній думці.

2. Визначити особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку.

3. Розглянути чинники та умови затримки пізнавальної активності молодших школярів.

4. Провести емпіричне дослідження пізнавальної сфери молодших школярів.

5. Розробити програму психокорекційної процедури та перевірити її ефективність.

**Теоретико-методологічні основи дослідження** склали: загальнопсихологічна концепція діяльності (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко та ін.); підходи до проблеми пізнавальної сфери особистості (Г. Антонова, Е. Баранова, О. Брежнєва, Н. Бушуєва, В. Волошина, Н. Даниленко, Л. Колберг, І. Меліхова, Н. Пастушенко, Ж. Піаже, І. Товкач, Т. Улькіна та ін.); підходи до проблеми вікових особливостей розвитку особистості (Л. Виготського, Л. Занкова, Е. Еріксон В. Мясіщева, С. Рубінштейна, А. Смірнова, Б. Теплова, Д. Узнадзе, Ю. Швалб та ін.).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань використовувався аналіз наукових джерел, методи порівняння, синтезу та систематизації; комплекс психологічних методів і психодіагностичних методик: спостереження, бесіди, проективні методики, метод статистичної обробки даних, метод експерименту.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

– *поглиблено уявлення* щодо поняття вікових особливостей розвитку пізнавальної сфери у молодшому шкільному віці;

– *визначено* роль та місце арт-терапії у розвитку пізнавальної сфери молодших школярів;

– *запропоновано* програму психокорекційної процедури для розвитку пізнавальної сфери молодших школярів.

**Теоретичне значення** роботи полягає у тому, що проведено аналіз проблеми наявний у вітчизняній та закордонній науковій літературі щодо розвитку пізнавальної сфери молодших школярів та визначено чинники та умови затримки пізнавальної активності молодших школярів.

**Практичне значення** роботи полягає в розробці та впровадженні системи методик, що можуть бути використані у практиці психологів для цілеспрямованого впливу на формування пізнавальної активності, як засобу розвитку індивідуальності дітей молодшого шкільного віку.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**1.1. Аналіз проблеми наявний у вітчизняній та закордонній науково-психологічній думці**

Людська діяльність за сутністю є соціальною. Вона сформувалась історично, у процесі праці. Людина не лише пристосовується до умов життя, а й активно змінює їх відповідно до своїх потреб, що виникли і розвинулися історично. Діяльність людини характеризується свідомістю та цілеспрямованістю. Особистість як суб’єкт діяльності, задовольняючи свої потреби, взаємодіє із середовищем, ставить перед собою певну мету, мотивує її, добирає засоби для її здійснення, виявляє фізичну і розумову активність у досягненні поставленої мети. Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, передбаченні результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення [3, c. 14].

У психологічному словнику за редакцією О. Петровського поняття діяльність інтерпретується як динамічна система взаємодій суб’єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення та втілення в об’єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відношень суб’єкта в предметній дійсності. Дослідник С. Максименко наголошує, що людська діяльність є свідомою активністю, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети. Окремі конкретні види діяльності можна розрізняти між собою за певними ознаками: їх формою, способами їх здійснення, їх емоційною напруженістю, їх тимчасовою та просторовою характеристикою, їх фізіологічними механізмами тощо. Основне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і додає їй певної спрямованості. Людська діяльність є різноманітною та багатогранною. Залежно від мети, змісту і форм дослідники розрізняють три основні різновиди діяльності: гру, навчання, працю [13, c. 8].

Пізнавальна діяльність – це система, що зв’язує елементи, що в процесі реалізації навчально-пізнавальної мети забезпечують виконання трьох основних функцій:

* 1. орієнтувальної;
  2. виконавчої;
  3. контрольно-коригуючої.

Пізнавальна діяльність – це усвідомлений, цілеспрямований, результативно завершений пізнавальний процес, пов’язаний із розв’язанням пізнавального завдання. Становлення пізнавальної самостійності можливе за умов набуття знань, поряд із формуванням умінь самостійного пошуку. Самостійна пізнавальна діяльність передбачає виконання завдань, заданих викладачем на самостійне опрацювання, для підготовки до наступного заняття. Вона є позакласною діяльністю. Самостійна пізнавальна діяльність – це специфічна форма (вид) навчальної діяльності старшокласника, основний вид навчальної діяльності [9, c. 8]. Для успішного здійснення цієї діяльності необхідно володіти певними вміннями. Уміння самостійної пізнавальної діяльності краще згрупувати у три блоки:

1. уміння отримання й обробки інформації;
2. уміння самоорганізації;
3. уміння самоконтролю.

Л. Лохвицька, своєю чергою, вказує на нерозривний зв’язок психіки з діяльністю людини. А діяльність – це процес взаємодії людини з навколишнім світом, процес вирішення життєвоважливих завдань. При діяльнісному підході психіка тлумачиться як форма життєдіяльності суб’єкта, що забезпечує вирішення певних завдань у процесі взаємодії його зі світом. Людина (суб’єкт) виступає як джерело активності, а не як проста сукупність психічного. Вона виконує не лише зовнішні практичні дії, а й дії психічні. У системі діяльності важливу роль займає пізнавальна діяльність. Вона є неодмінною та найважливішою складовою людської діяльності, яка обумовлює розвиток суспільства і самої людини. Це – один із видів специфічно людської діяльності [11, c. 83].

Маючи як предмет дослідження найрізноманітніші сфери життя людини, вона сама є об’єктом дослідження для психології та інших наук. Пізнавальна діяльність може бути чуттєвою або раціональною (логічною). Чуттєву пізнавальну діяльність, яку забезпечує робота органів чуття, складають відчуття і сприймання. Раціональна (логічна) пізнавальна діяльність виходить за межі чуттєвих даних і здійснюється шляхом мислення й уяви. Це відкриває можливість переходу до якісно нового способу побудови образу світу: від відтворення чуттєво даного до створення нового, що поглиблює наші знання про навколишнє середовище.

Результати чуттєвого та раціонального пізнання дійсності стають досвідом індивіда завдяки його пам’яті. Отже, можна дійти висновку, що психічна пізнавальна діяльність є цілісним утворенням. Зрозуміло, що коли йдеться про пізнавальну діяльність, яка починається не з нуля, а опирається на відносно широку базу знань, які має індивід, основним стає вже не процес формування (наприклад, розумових дій), а оперування матеріалом – як тим, який підлягає засвоєнню, так і тим, який входить у систему знань індивіда, що вже склалася.

О. Макеева подає макроструктуру пізнавальної діяльності у вигляді тріади, яка створюється взаємодією трьох відносно самостійних етапів: набуття, інкорпорації й оперування. На етапі набуття відбувається сприйняття інформації, абстрагування значень і попереднє розуміння сприйнятого матеріалу. На етапі інкорпорації набутий досвід осмислюється та вбудовується у внутрішній світ індивіда, приймаючи різноманітні суб’єктивні форми репрезентації. На етапі оперування здійснюється побудова дії або діяльності індивіда з частковим або повним об’єктивуванням особистого досвіду, тобто зворотним перетворенням суб’єктивних (внутрішніх) форм репрезентації в зовнішні (об’єктивні) форми [12, c. 84].

Пізнавальна діяльність індивіда – це рекурентний процес взаємодії трьох відносно самостійних етапів: набуття, інкорпорації й операції знаннями. Вона може відбуватись у своїй повній і досконалій формі, коли відбуваються послідовно-паралельні переходи від одного етапу до іншого; це характерно для творчої діяльності, що продукує нове знання. Можливими є й її усічені форми, наприклад, у вигляді механічного запам’ятовування сприйнятого матеріалу або його сенсорного відображення [2, c. 180].

Дослідник Н. Пастушенко зауважує, що пізнавальна діяльність – це єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення та практичної діяльності. Вона здійснюється на кожному життєвому кроці, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків тих, хто навчається (продуктивна та суспільно корисна праця, ціннісно-орієнтаційна і художньо-естетична діяльність, спілкування), а також шляхом виконання різних наочно-практичних дій у навчальному процесі (експериментування, конструювання, вирішення дослідницьких завдань тощо). Але лише в процесі навчання пізнання набуває чіткого оформлення в особливій, властивій тільки людині навчально-пізнавальній діяльності, або навчанні [19].

Пізнавальний інтерес породжує активність, завдяки якій, своєю чергою, зміцнюється і поглиблюється пізнавальний інтерес. Властивості активності як риси особистості складаються в різного плану діяльності (пошуковій, пізнавальній, дослідницькій). Пізнавальна діяльність знаходить риси інтелектуального і емоційного відгуку на вирішення різних завдань навчання, стимулюючи в дитини бажання більш чуйно прислухатися і придивлятися до того, що відбувається навколо, шукати цікаві моменти в буденному житті, сприяє дослідницькій діяльності та розвитку дослідницьких здібностей. Для того, щоб розвивалися активність, самостійність як особистісні якості, важливу роль відіграє те, щоб дитина виступала як суб’єкт діяльності.

За умови, що діяльність дитини буде завжди тільки виконавчою, наслідувальною, спонукання до діяльності будуть завжди надходити тільки від дорослого, а її власна активність не буде проявлятися, то інтерес у своєму розвитку буде мати тенденцію до згасання. Тому для розвитку пізнавального інтересу необхідною є діяльність пошукового, творчого, дослідницького характеру, де дитина виступає як суб’єкт діяльності. Завдяки цьому у дітей молодшого шкільного віку будуть всі передумови для розвитку дослідницьких здібностей [4, c. 8].

Під час пізнавальної діяльності активізується уява, фантазія, передбачення, осяяння і створення нових образів. Питанням сутності, структури та значення пошукової діяльності в системі інших її видів у навчальному закладі присвячені праці О. Іванової, В. Кондратової, Л. Маневцової, К. Терентьєвої, П. Саморукової, Г. Бєлєнької та інших.

Українська дослідниця Л. Лохвицька досліджувала процес розвитку пізнавального інтересу і вказувала, що його визначають:

* зміст навчально-ігрового середовища та пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку, активність дитини в здобутті інформації;
* доцільне поєднання елементів відомого й невідомого;
* забезпечення оптимального поєднання традиційних і нетрадиційних форм і методів інтерпретивного та творчого спрямування;
* виявлення дитиною ініціативи, самостійності й творчості;
* здійснення індивідуально-диференційованого підходу до навчальної діяльності дітей;
* активізація та стимулювання розумових і вольових зусиль під час розв’язання завдань і передбачення різних варіантів пізнавального пошуку, регламентація дитячої діяльності демократичним підходом щодо її організації, що досягається продуманим керівництвом з боку вихователя [11, c. 83].

Е. Баранова відзначила особливість пошуково-дослідницької діяльності в тому, що вона здійснюється засобами, які дитина пізнає теоретично, а також уміннями й навичками, набутими практично. У цьому виді поєднується чутливість і діяльність, що в повному обсязі відповідає особливостям мислення дитини молодшого шкільного віку. Дитина самостійно знаходить відповіді на запитання, що виникають, домагається очевидних результатів, перевіряє свої знання та можливості. У процесі пошуково-дослідницької діяльності активізуються всі сфери особистості. Науковець пропонує орієнтовний зміст пошуково-дослідницької роботи з дітьми молодшого шкільного віку [3, с. 84].

Дослідниця О. Гнетецька характеризує інтерес під час пізнавальної діяльності трьома обов’язковими моментами: позитивною емоцією по відношенню до діяльності; наявністю пізнавальної сторони цієї емоції, тобто те, що ми називаємо радістю пізнання; наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності, тобто діяльність сама по собі привертає та спонукає займатися, не залежно від інших мотивів [7, c. 136].

Н. Пастушенко наголошує на тому, що зважаючи на необхідність урізноманітнення форм життєдіяльності як характерної ознаки педагогічного процесу навчального закладу на сучасному етапі, слід ставити за мету висвітлення особливостей застосування системного підходу до організації пошуково-дослідницької діяльності, яку слід організовувати й проводити в три етапи: І етап – підготовчий, ІI етап – власне пошуково-дослідницька діяльність,ІІІ етап – інтерпретація результатів на інші види діяльності у видозмінених умовах. Важливим чинником стимулювання та розвитку пізнавальної діяльності в дітей молодшого шкільного віку є створення розвивального середовища [19].

Отже, пізнавальна діяльність – це свідома діяльність людини, яка складається із чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення та практичної діяльності, здійснюється в усіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків та спрямована на отримання інформації про об’єкти й явища реальної дійсності, одержання конкретних знань.

Прагнення до нових вражень, цікавість, постійне бажання спостерігати й експериментувати, самостійно шукати нові відомості про світ, традиційно розглядаються як найважливіші риси дитячої поведінки. Задовольняючи свою допитливість у процесі активної пізнавально-дослідницької діяльності, яка у природній формі проявляється у вигляді дитячого дослідження та експериментування, дитина, з одного боку, розширює уявлення про світ, а з іншого – починає опановувати досвід, що дозволяє зв’язати все в цілісну картину.

Вирішення питання про природу пізнавальної активності є для нас важливим ще й тому, що від нього залежить, власне, формулювання самої теми даного дослідження. Про розвиток пізнавальної активності можливо говорити лише за умови визнання в ній наявності природних чинників, оскільки розвивати, вдосконалювати можна лише те, що вже існує (хоча б у зародковому стані).

Саме такої точки зору дотримується у своїх дослідженнях М. Лісіна, яка не відкидає ролі природних передумов у визначенні пізнавальної активності людини, і особливо яскравим підтвердженням їх існування вважає безумовленнєвий орієнтувальний рефлекс. Водночас дослідниця стверджує, що «рівень пізнавальної активності не залишається незмінною характеристикою людини, яка залежить лише від особливостей її нервової системи ... Рівень активності, що виявляється людиною на різних етапах життя, залежить від її природних задатків лише частково» [10, c. 23].

Вирішальними ж у визначенні рівня активності людини як суб’єкта пізнавальної діяльності вчений вважає впливи навколишнього середовища, що вона зазнає в дитинстві. Тож, М. Лісіна далека від того, щоб розглядати природні передумови в якості єдиного чинника, який фатально запрограмовує рівень активності суб’єкта впродовж усього його наступного життя. Навпаки, наголошуючи на можливості формування у суб’єкта пізнавальної діяльності так званих компенсаторних утворень, виняткову роль у розвиткові пізнавальної активності дослідниця відводить спілкуванню дитини з іншими людьми.

Погляд на пізнавальну активність як біосоціально детерміновану якість узгоджується із таким гуманістичним і прогресивним баченням особистості, яке провадить С. Максименко, визнаючи нерозривну єдність біологічного і соціального у людській істоті. Зокрема, вчений вважає, що біологічне і соціальне – це «фактори, що утворюють особистість і забезпечують її існування і розвиток «зсередини» [13, c.11].

Спираючись на наведені вище дані, правомірно вважати пізнавальну активність такою властивістю особистості, що має свої природні передумови, але водночас не є жорстко детермінованою і може змінюватися під впливом певних чинників впродовж життя людини. А тому вважаємо обґрунтованим і доцільним надалі у дослідженні говорити про здатність цієї властивості до розвитку. Проте яким саме має бути вплив соціального оточення для щонайкращого розвитку такої складної, багатоаспектної, інтегративної якості як пізнавальна активність, можна з’ясувати лише після визначення структури цієї якості [27, c.75].

Структура навчально-пізнавальної діяльності, розроблена О. Скрипченком [22, c.115], є, на нашу думку, з огляду на тему дослідження, найбільш повною і обґрунтованою. У центрі навчально-пізнавальної діяльності автор розташував вчителя і учня, як двох рівноправних суб’єктів навчально-виховного процесу. Діяльність вчителя і діяльність учня у цій структурі формально мають одні й ті самі складові, проте за якісними показниками ці складові значно відрізняються. Отже, у структурі діяльності цих суб’єктів автор виділив такі складові: змістовні, цільові, мотиваційні, операційні, емоційні, вольові, комунікативні, результативні, контрольно-оцінні, а також здатності та здібності вчителя та учня. Увага ж визначається як така, що обслуговує всі складові навчально-пізнавальної діяльності її суб’єктів.

Відповідаючи актуальним вимогам сьогодення, побудована з урахуванням гуманізації освіти та ідей гуманістичної психології, наведена структура навчально-пізнавальної діяльності включає в себе не лише компоненти, які характеризують навчально-пізнавальну діяльність як таку, вона, водночас, охоплює і ті складники, що стосуються основних характеристик особистості, як суб’єкта цієї діяльності. А тому, структура, запропонована О. Скрипченком, відповідає основним вимогам, що висуваються до структури пізнавальної активності, отже, може бути використана за її основу. Наразі перейдемо до розгляду компонентів, що складають структуру пізнавальної активності [22, c.118].

Лише завдяки засвоєнню інформації людське пізнання може бути безперервним висхідним процесом. Вважається, що оволодіння певним обсягом знань про навколишнє середовище і про самого себе є необхідною передумовою життєдіяльності індивіда. Нарешті, без засвоєння інформації неможливий і процес розвитку особистості. Оскільки пізнавальна активність людини спрямована на засвоєння і накопичення знань про навколишній світ і себе у ньому, ми можемо виділити у її структурі *змістовно-інформаційний компонент*, що пов’язаний з пошуком, прийомом, сенсорно-перцептивним опрацюванням, зберіганням та використанням суб’єктом інформації. Визнаючи значущість інформації у житті людини, слід все ж наголосити, що вона має сенс лише тоді, коли логічним продовженням оволодіння нею є активний процес творчого перетворення світу і власного удосконалення. Оскільки ж знання потрібні для чогось, варто розглядати їх не як самоціль, а як важливу передумову і засіб активної діяльності. А тому змістовно-інформаційний компонент, гармонійно пов’язуючись з іншими складовими, має посідати відповідне місце у структурі пізнавальної активності [21, c. 6].

Змістовно-інформаційний компонент пізнавальної активності тісно пов’язаний з виконавчими механізмами здобуття та переробки інформації. «Активне учіння, − зауважує Т. Шамова, − неможливе без володіння розумовими операціями, способами отримання та опрацювання інформації» [26, c. 19].

Технологічна сторона пізнання, опанування особистістю власними практичними й інтелектуальними можливостями, а також, засобами та прийомами, що зумовлюють реалізацію самого механізму пізнання, тобто вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку, відображаються *операційним компонентом*. Інакше кажучи, цей компонент пізнавальної активності, який, власне, і забезпечує її процесуальний перебіг, охоплює мисленнєві дії (операції), пізнавальні процеси, практичні вміння та навички, способи здобуття та переробки інформації. Таким чином, лише за умови наявності та розвиненості операційної бази, пізнавальна активність суб’єкта здатна реалізувати себе в діяльності [17, c.10].

*Мотиваційний компонент* справедливо вважається одним з найголовніших складників у структурі пізнавальної активності. Пояснюється це тим, що під мотивацією в сучасній психології розуміється сукупність спонукальних чинників, що викликають активність особистості, іншими словами, внутрішня мотивація є джерелом, основою, «енергетичним ресурсом» цілеспрямованої пізнавальної активності. Слідом за Т.Шамовою [26, c.147], розглядатимемо мотиваційний компонент як такий, що у своєму складі має такі елементи: потреби, мотиви, інтереси.

Без наявності у складі пізнавальної активності наступного −*емоційного компонента* − неможлива реалізація всіх інших її складових. Ще Л. Виготський, не погоджуючись з думкою про ізольованість емоцій від решти психічного життя як «держави у державі», спростовував погляд на них як на «циган нашої психіки» або ж «плем’я, що вмирає» [5, c.101]. Вчений переконливо доводив, що емоції знаходяться на передньому плані людської психіки і найтіснішим чином вплетені у структуру решти психічних процесів [6, c.145].

Психолого-педагогічними дослідженнями визнається незаперечний зв’язок, що існує між переживаннями, почуттями, емоційними станами суб’єктів навчально-пізнавального процесу і ефективністю перебігу цього процесу. О. Тихомиров і В. Клочко, досліджуючи характер зв’язку між емоційними та розумовими процесами, вважають емоції своєрідним динамічним регулятором, який, з одного боку, будучи обумовленим усім перебігом розумової діяльності, сам, своєю чергою, зумовлює її. Водночас цілісний емоційний процес характеризується дослідниками не як рядовий регулятор, а як винятковий загальний координатор. Науковці визнають той факт, що лише завдяки емоціям, які здійснюють свій вплив на формування і функціонування інших психічних утворень, що регулюють діяльність (таких як потреби, мотиви, цілі, установки, гіпотези, плани тощо), стає можливим поєднання усіх рівнів діяльності і її реалізація [24,c.24].

Не лише теоретичні дослідження, а й практичний досвід вчителів підтверджує очевидність позитивного впливу на перебіг учбової діяльності і пізнавальної активності, що в ній виявляється, бажання учнів вчитися, бадьорості, гарного настрою, зацікавленості, радості від успіху, тощо. Проте кожному вчителеві також відомо і про шкідливість перебільшення ролі поверхової цікавості, що може обмежувати фактичні можливості школяра, уповільнювати вдосконалення його здібностей [15, c.42].

Тому одним зі складників пізнавальної активності, без якого неможливий її розвиток, є *вольовий компонент*.

На відміну від емоцій, воля, як відомо, є суто людським психічним феноменом, проте, її тісні зв’язки з іншими, більш стародавніми, складовими психіки людини науково доведені. Так, С. Рубінштейн, вважаючи, що вольовий процес ще більш безпосередньо і органічно, ніж процеси емоційний та інтелектуальний, включений у дію і нерозривний з нею, підкреслює, що вольова діяльність виходить із спонукань, джерелом яких є потреби та інтереси; спрямовується на усвідомлені цілі, що виникають у зв’язку з вихідними спонуками; здійснюється на основі все більш свідомого регулювання. Характеризуючи вольові процеси, вчений особливо підкреслює наявність в них свідомого регулювання людиною власних дій (на противагу мимовільній імпульсивності) як необхідної умови досягнення поставлених перед собою цілей [20, c. 588].

Необхідною умовою розвитку здібностей зокрема, як і становлення особистості взагалі, є повноцінне спілкування дитини з іншими людьми. Адже соціальний зміст спілкування, як однієї з форм життєдіяльності людини, полягає у тому, що воно є засобом трансляції форм культури та суспільного досвіду.

М. Лісіна, визнаючи безперечне значення природної основи пізнавальної активності і пов’язуючи поняття пізнавальної активності з концепціями як пізнавальної, так і комунікативної діяльності, доходить висновку, що саме «спілкування з оточуючими людьми вирішальним чином визначає кількісні та якісні особливості пізнавальної активності дитини» [10, c. 33]. А тому однією з найвпливовіших складових пізнавальної активності мусимо визнати її *комунікативний компонент*.

Оскільки під терміном «спілкування» розуміється підтримування зв’язків, стосунків, а також процес взаємодії та взаємообміну інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру між декількома особами, а «комунікація» передбачає лише передачу інформації в межах взаємодії різних систем як у живій, так і неживій природі (що може мати й односторонній характер), зрозуміло, що, хоча поняття «спілкування» і «комунікація» є близькими, вони не можуть ототожнюватися.

*Результативний компонент* пізнавальної активності має охоплювати всі психічні зміни, що відбуваються внаслідок прояву цього феномену. До таких новоутворень належить виникнення або ж вдосконалення потреб, мотивів, цілей, інтересів, здібностей, а також пізнавальних процесів, інтелектуальних механізмів, властивостей особистості (зокрема вольових рис) тощо. Так, бачимо, що результати розвитку пізнавальної активності позначаються не лише на характері та наслідках здійснюваної діяльності, вони впливають також і на саму структуру досліджуваного явища, «перебудовуючи» її шляхом зміни окремих складових. Результативний компонент пізнавальної активності весь час знаходиться в динаміці, зазнає змін, постійно трансформуючись і збагачуючись новоутвореннями [23, c.4].

*Контрольно-оцінний компонент* найтісніше зрощений зі щойно розглянутим складником, оскільки він слугує засобом виявлення результатів, отримання інформації про рівень розвитку пізнавальної активності, а також перебіг навчально-пізнавального процесу загалом. У структурі пізнавальної активності контрольно-оцінний компонент займає важливу позицію і обумовлюється це тим, що пізнавальна активність може бути продуктивною, довільною і регульованою лише за умови її контролю (самоконтролю) і оцінювання (самооцінювання). Процес здійснення контролю у психолого-педагогічній літературі традиційно розглядається як трискладовий:

1. модель, образ потрібного, бажаного результату дії;
2. процес порівняння цього образу і реальної дії;
3. прийняття рішення про продовження або корекцію дії.

Таким чином, функції контролю, регуляції та управління здійснюються за допомогою зворотного зв’язку − інформації про процес або результат виконання дії. Саме завдяки зворотному зв’язку, що виконує функції внутрішнього контролю, можливо говорити про людину як систему, яка самонавчається, самовиховується, самовдосконалюється, тобто саморегулюється і самоактивізується.

Отже, перетворення контролю на самоконтроль, а оцінки на самооцінку є необхідними і надзвичайно важливими чинниками розвитку пізнавальної активності особистості. Пояснення поетапного механізму цього перетворення як інтеріоризації − переходу зовнішнього у внутрішнє, інтерпсихічного у інтрапсихічне знаходимо в соціокультурній теорії Л. Виготського [6, c. 18]. Це перетворення, перехід стає можливим за умов створення дорослими (вчителями, батьками) загальної програми такого контролю і оцінювання, що поступово стає основою самоконтролю і самооцінки дитини.

Пізнавальна активність як явище надзвичайно складне і багатопланове, таке, що охоплює великий пласт психіки, не може існувати в застиглому, одноманітному, нерухомому стані. До того ж під розвитком пізнавальної активності як якості особистості, розуміється її динаміка, вдосконалення, позитивні зміни в її структурі. Більшість дослідників пізнавальної активності погоджуються з тим, що зазначена проблема проявляється у багатоманітності та варіативності власних виявлень.

**1.2. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку**

У розвитку пізнавальної активності людини психологи визначають сенситивні періоди. Вони припадають головним чином на дошкільне дитинство та молодший шкільний вік. Передумовою, основою пізнавальної активності є орієнтувальний рефлекс «Що таке?» Подальший розвиток активності дитини проходить крізь «критичний етап» (криза 1-го року життя) [8].

Першою й ранньою формою прояву пізнавальної активності є допитливість. Зовнішньою формою прояву допитливості є безпосередній інтерес дитини до усього нового (предметів, явищ) та пов’язані з цим запитання дитини, спрямовані до дорослого; позитивне емоційне переживання, що пов’язано з вивченням нової інформації. Отже, допитливість знаходиться на перетині мотиваційної та когнітивної сфер. Запитання свідчать проте, що дитина зіткнулася з чимось невідомим, про що хоче довідатися. Дитина молодшого дошкільного віку ставить запитання: Що це? Як називається? Навіщо? Чому? Куди? Як? Дітей не хвилює правильність або хибність відповіді, вони опановують важливий спосіб пізнання світу – уміння сприймати інформацію на словесному рівні, не підкріплену зоровими образами [20, с. 130].

Наступною формою є навчально-пізнавальна активність, пов’язана з набуттям дитиною знань й умінь, що є необхідними для вирішення пізнавальних завдань, її прагнення до інтелектуальних досягнень. Для цієї форми характерними є прагнення вирішувати інтелектуальні завдання, отримати засоби й способи вирішення вказаних завдань, потреба в інтелектуальних досягненнях; наявність запитань типу: «Як це зробити?»; позитивне емоційне переживання, що пов’язане з засвоєнням нових знань, способів, прийомів, шляхів вирішення завдань (середній дошкільний вік).

Далі виникає навчально-пізнавальна активність, спрямована на пізнання суттєвих властивостей предметів та явищ, розуміння суттєвих зв’язків між ними та самостійний вибір способів та засобів досягнення мети. До зовнішніх ознак цієї форми додаються дитячі запитання, що характеризують інтерес до усвідомлення змісту, суттєвих властивостей предметів та явищ; вільне й самостійне оперування знаннями й уміннями в галузі, пов’язаній з інтересом дитини; прагнення виконувати завдання підвищеної складності, пошук самостійних шляхів вирішення завдання.

Наступна форма – самостійна навчально-пізнавальна активність, що характеризується орієнтацією дитини на встановлення джерел, причинно-наслідкових зв’язків, механізмів навколишніх явищ, подій та самої себе. До перерахованих вище ознак додаються: прагнення знати більше; нові знання, уміння стимулюють дитину до нових запитань, більше заглиблюють в сутність змісту; інтерес до пізнання закономірностей, причинно-наслідкових зв’язків, що мають прояв як у самостійній діяльності дитини, так і в запитаннях, що ставляться дорослому.

З різних видів діяльності в старшому дошкільному віці починає виділятися навчальна діяльність як специфічний вид цілеспрямованої діяльності зі засвоєння соціально виробленого досвіду, емпіричних і теоретичних знань в умовах організованого навчання. Навчальна діяльність не є грою, а формується під безпосереднім педагогічним впливом у процесі навчання. У дошкільному віці з’являються перші передумови в розвитку здатності вчитися, формуються основні передумови навчальної діяльності: прийняття навчальних завдань, оволодіння узагальненими способами вирішення завдань, оволодіння діями контролю та оцінки. Це здійснюється в процесі співробітництва, психолого-педагогічної взаємодії дитини та дорослого, спрямованих на соціально-особистісний розвиток і формування готовності до навчальної діяльності.

Дитина молодшого шкільного віку активно опановує елементи навчальної діяльності. Наприклад, за вказівкою педагога дитина виконує певні вправи, завдання, але повна структура навчальної діяльності зі системою взаємопов’язаних її компонентів формується протягом усього початкового навчання. При опановуванні дитиною всіма компонентами навчальної діяльності говорять про самостійну навчальну діяльність, яка є необхідною умовою успішного навчання дитини.

У віці 6-7 років складаються такі передумови навчальної діяльності молодшого школяра:

* виникнення пізнавального мотиву. Діти починають цікавитися отриманням знань. Раніше малюка приваблювала безпосередньо гра, через яку він міг дізнатися щось нове. Молодший школяр прагне здобути конкретні знання, які допомагають йому в пізнанні навколишньої дійсності. Виявляється інтерес до наукових фактів, природних явищ тощо;
* поява інтересу до базових навчальних навичок. Діти проявляють інтерес до таких серйозних умінь, як читання і лічба;
* формування довільності пізнавальних процесів. Молодшому школяру притаманна довільна регуляція сприйняття, уваги, запам’ятовування. Молодший школяр сам може ставити перед собою певні завдання.

У формуванні навчально-пізнавальної активності учнів молодших класів велика роль належить усному мовленню (слухання, сприймання, розповідання, словотворчість як спеціально організований, зумовлений мотивацією процес створення дитиною твору в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання. Молодші школяри намагаються складати вірші, вигадують якісь історії. Отже, активність дітей молодшого шкільного віку набуває ознак творчого характеру.

Вирішальним чинником формування пізнавальної активності є спілкування дитини з дорослими – педагогом, батьками. Водночас вона засвоює способи керування своєю поведінкою, долає труднощі орієнтування в нових ситуаціях при розв’язанні нових завдань.

Зі вступом дитини до школи не завершується сенситивний період для розвитку пізнавальної активності. Молодший шкільний вік − час відкритості новому, пошуку невідповідностей, вирішення протиріч, виникнення нових запитань і проблем, які діти намагаються вирішувати власними силами [16, c. 9].

Динамічні риси розумової активності та особливості її саморегуляції у молодших школярів (легкість пробудження активності, безпосередня чутливість до оточуючого, квапливість та схильність до наслідування дій) обумовлюють сприятливі для розвитку цієї якості моменти педагогічної ситуації у початковій школі. Г. Коберник підкреслює, що у розвитку навчально-пізнавальної активності надзвичайно важливим є період дитинства молодшого шкільного віку, коли темпи формування почуттєвих, інтелектуальних і вольових функцій дуже високі [8, c.2].

Аналізуючи розвиток пізнавальних можливостей молодшого школяра, слід зазначити, що найрізноманітніші впливи на дитину, об’єднуючись у пізнавальній сфері, складають особливе інтелектуально-особистісне утворення − пізнавальну потребу. Науковець вважає, що діти відрізняються між собою не за ступенем інтенсивності цієї потреби (її «сили»), а за ступенем зрілості, тобто за способом її задоволення. Вчений також зауважує, що від розвиненості потреби значною мірою залежить і рівень здібностей дитини [18, c.368].

У молодшому шкільному віці рух від порівняно інфантильних до більш досконалих форм пізнавальної потреби відбувається завдяки прагненню дитини до ускладнення інтелектуальної діяльності. Вищий за складністю рівень функціонування, закріплюючись, стає суб’єктивно найоптимальнішим і призводить до підвищення рівня пізнавальної потреби (її загальної «зрілості»). На думку науковця, це той шлях, який, зрештою, веде до вдосконалення пізнавальних можливостей дитини, розвитку її інтелектуальних здібностей та пізнавальної активності.

Пізнавальна активність дитини здійснюється через реалізацію пізнавальної потреби у вигляді пошукової, орієнтувально-дослідницької діяльності. Поняття «пошукова діяльність» передбачає виконання таких операцій як вибір необхідної інформації, «відкриття» нових знань і способів діяльності. Враховуючи особливості молодших школярів і визнаючи певну умовленнєвість пошукової діяльності дітей цього віку, науковець переконує: принципово важливо починати опрацювання проблеми загальної підготовленості до пошукової діяльності вже в системі початкової освіти.

Визначаючи готовність до пошукової діяльності як складну цілісну якість, інтегральний результат особистісного розвитку молодшого школяра, який характеризується сталим прагненням до самостійного засвоєння нових знань та способів дій, умінням виокремлювати мету пошуку, співвідносити умови з вимогами завдання, прагнути до передбачення очікуваного результату, швидко та правильно орієнтуватися у виборі способів діяльності, вчений вважає молодший шкільний вік найбільш сприятливим для розвитку цієї риси. Розглядаючи готовність до пошукової діяльності у взаємозв’язку і взаємообумовленості мотиваційного, змістовного та організаційно-процесуального компонентів, особливого значення науковець пропонує надати останньому з них, зосередившись на оволодінні школярами структури прийомів вирішення пошукових задач.

Механізм цих дій вимагає від молодших школярів комбінування та перетворювання вже відомих знань та способів діяльності, здійснення близького та далекого перенесення, бачення нової якості у відомому предметі, встановлення все більш широких та точних логічних причин та взаємозв’язків. Дії учнів при цьому мають поєднувати репродуктивні і продуктивні процеси, пошукові та загально учбові вміння.

Існують такі рівні ставлення молодших школярів до вирішення пошукових завдань:

* індиферентний, характерний для дітей, що не залучаються до пошуку;
* ситуативний інтерес (прагнення до пошуку), обумовлений ступенем новизни знання, очікуванням успіху, заохочення;
* стала потреба залучення до самостійного вирішення пошукових завдань.

Визначаючи пізнавальну активність у молодшому шкільному віці як спрямованість суб’єкта на пізнання, що пов’язана з наявністю у нього ініціативних дій та самостійності у вирішенні питань, які виникають, у пошуках нової інформації, в аналізі та оцінці власних знань, дій, якостей особистості, М. Мамажанов основними показниками пізнавальної активності учнів початкових класів вважає:

* допитливість, що виявляється у змістовних запитаннях;
* ініціативність дій − участь у дискусіях, обговореннях;
* володіння прийомами та способами вирішення інтелектуальних задач, орієнтацію на спосіб дії; самостійність мислення, критичність та самокритичність;
* позитивно-емоційне ставлення до навчальних предметів;
* пошук додаткової інформації, прагнення до занять пізнавального характеру у вільний час тощо [14, c.7].

Л. Лохвицька зазначає, що розвиток творчого мислення забезпечується не відтворенням дитиною відомих зразків дій, а формуванням у неї здатності комбінувати, перегруповувати, розглядати щось із різних точок зору, вдаватися до асоціацій. Чим багатші асоціації, тим вільніше почувається малюк, виконуючи практичні завдання, і тим вища його пізнавальна активність. Подив – важлива здатність дитини, він живить її пізнавальний інтерес. Це почуття можна викликати новизною, незвичністю, несподіваністю, невідповідністю чогось уявленням малюка. Інтерес як стимул навчально-пізнавальної діяльності, своєрідний трамплін до пізнавальної активності, опора для емоційної пам’яті, стимул для підвищення емоційного тонусу, засіб мобілізації уваги та вольових зусиль дитини [10].

Психолог Л. Обухова виявила такі основні етапи процесу формування навчально-пізнавальної активності: 1) підготовка ґрунту для появи пізнавальної активності (створення умов, які сприяють виникненню потреби в даних знаннях та відповідному виді діяльності); 2) створення позитивного ставлення до діяльності; 3) організація діяльності, за якої формується справжній пізнавальний інтерес [13].

Г. Щукіна виділяє наступні умови, дотримання яких сприяє формуванню, розвитку і зміцненню пізнавальної активності старших дошкільників, і які не втратили актуальності і на сучасному етапі:

1. Максимальна опора на активну розумову діяльність дитини. Важливим для розвитку пізнавальних сил і можливостей є ситуації вирішення пізнавальних завдань, ситуації активного пошуку, здогадок, роздуми, ситуації розумового напруження, зіткнень різних позицій, в яких необхідно розібратися самостійно, стати на певну точку зору.
2. Організація процесу розвитку, навчання і виховання на оптимальному рівні розвитку дітей. Ця умова забезпечує зміцнення та поглиблення пізнавального інтересу на основі того, що навчання систематично і оптимально удосконалює діяльність пізнання, її способи та вміння.
3. Емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу. Сприятлива емоційна атмосфера пов’язана з двома головними джерелами розвитку: з діяльністю та спілкуванням, які народжують багатозначні відносини і створюють підґрунтя особистого настрою дитини. Обидва ці джерела весь час переплітаються, і разом з тим, стимули, що йдуть від них – різні, і різний вплив на пізнавальну діяльність і інтерес до знань.
4. Сприятливе спілкування. Це умови взаємин «дитина – вихователь», «дитина – батьки і близькі», «дитина – колектив», що можуть вплинути на зацікавленість як у позитивному, так і в негативному напрямку. Дотримання всіх цих умов сприяє формуванню пізнавального інтересу дітей у процесі певної діяльності [25].

**1.3. Чинники та умови затримки пізнавальної активності молодших школярів**

Міжнародна комісія з освіти XXI століття (ЮНЕСКО) визначила чотири найважливіших принципи освіти, які повинні лежати в основі її організації:

* необхідність навчитися всім жити разом, пізнаючи себе та інших людей, їхню історію, традиції, особливості мислення, ведучи діалог з ними, співпрацюючи у вирішенні своїх проблем;
* необхідність набувати знання; використання не тільки вже здобутих людством знань, а й їх продукування;
* необхідність навчитися працювати; професійна компетентність, відповідальність, творче ставлення до справи, уміння цінувати час, працювати разом – невід’ємні якості мешканця планети ХХІ століття;
* необхідність навчитися жити за нових умов; для цього важливо виховувати у школярів такі людські якості, як мобільність, адаптивність, активність, здатність до вибору цінностей життя, життєвого самовизначення, вміння протистояти труднощам, набувати сенсу життя, зберігати свою індивідуальність.

Наша сучасна початкова школа поки що, на жаль, не готова відповідати цим принципам. Досі залишаються невирішеними низка проблем: орієнтація, що спрямовується на навчання як єдину мету роботи школи; авторитарне ставлення вчителів до учнів; недостатня підготовка учнів до реального життя; неготовність до роботи з проблемними дітьми різних категорій (в т.ч. обдарованих); розрив у цінностях освіти школи та сім’ї. Це призводить до посилення зовнішнього та внутрішнього тиску на сучасну школу.

Великий зовнішній тиск чинять суспільні та економічні фактори, серед яких:

1) соціально-політичні зміни (різка зміна парадигми розвитку суспільства під впливом загальносвітових процесів);

2) економічна та екологічна кризи і, як наслідок, необхідність зменшення витрат на освіту, погіршення здоров’я дітей;

3) демографічні зміни (падіння народжуваності, міграція, демографічний бум) і, як наслідок, трансформація раніше сформованого мультиетнічного та мультикультурного середовища та структури суспільства;

4) криза та зміна сім’ї як соціального інституту, що породили дефіцит діалогу між дітьми та дорослими;

5) розвиток засобів масової інформації та комунікацій, які виступають значущими факторами соціалізації особистості дитини, сім’ї та школи.

Існують проблеми і в самій системі освіти. Сучасна система освіти недостатньо сприяє адаптації учня до нових умов і продовжує відтворювати модель минулого, коли школа була домінуючим, базовим суб’єктом освіти та соціалізації дитини. Сувора регламентація шкільного життя, стандартні прийоми навчання, зневага до індивідуальності, недостатня турбота про фізичне та психічне здоров’я школярів, орієнтація на середнього учня – все це працює на повторення моделі освіти, що виходить з індустріальної доби. Тепер школа є лише частиною соціального середовища дитини, вона не є реальним гарантом його адекватної соціалізації, готовності до вирішення нових глобальних завдань побудови Відкритого товариства.

Дослідження останніх років показали неготовність значної частини педагогічних кадрів до усвідомленої реалізації гуманістичної парадигми до обліку можливостей та потреб дітей:

* зберігається орієнтація на пасивнорепродуктивне сприйняття знань, недооцінка творчої пізнавальної діяльності;
* зберігається самодостатня цінність «міцних знань», орієнтація школярів на їх некритичне сприйняття;
* зберігається невпинність авторитету педагога як носія «вищих» інтелектуальних і моральних істин.

Для того, щоб вирішити ці проблеми, сучасна початкова школа має стати відправною точкою у побудові траєкторії розвитку особистості. Саме у молодшому шкільному віці дитина повинна сприйматися як абсолютна цінність; психологу початкової школи необхідно створювати такі ситуації, які активізують розвиток особистісно-смислової, духовно-моральної, ціннісно-естетичної сфер особистості, давати можливість виявлятися самостійності, незалежності, творчості дитини, створювати в неї потребу в самовдосконаленні та постійній роботі над собою.

Вирішальним чинником формування навчально-пізнавальної активності є спілкування дитини з дорослими – педагогом, психологом, батьками. Водночас вона засвоює способи керування своєю поведінкою, долає труднощі орієнтування в нових ситуаціях при розв’язанні нових завдань. Умовою розвитку навчально-пізнавальної активності дитини, піднесення її на вищий рівень є практика, дослідницька діяльність. Першорядного значення набуває факт успішного завершення пошукових дій при розв’язанні нових завдань. Умовою розвитку пізнавальної активності дитини, піднесення її на вищий рівень є практика, дослідницька діяльність. Організація пізнавальної діяльності має спиратися на вже розвинуті потреби, насамперед на потребу дитини в спілкуванні з дорослими, у схваленні ними її дій, вчинків, суджень, думок. Дитині необхідно відкрити радість пізнання, радість подолання труднощів; навчитися чекати відповіді від неї, переживати разом з нею щастя інтелектуальної перемоги.

Діти з середнім рівнем навчально-пізнавальної активності потребують більшої уваги психолога. Для них дуже важливою є емоційна підтримка. До прийомів емоційної активації належать: незвичайний початок занять – наприклад, прихід у гості до дітей казкового персонажа; музичний або віршований уривок як привітання (на музичне заняття діти входять під музичний супровід), ігровий прийом тощо; індивідуальне заохочення, похвала, позитивна оцінка.

Методика та стратегія психолога в роботі з дітьми середнього рівня розвитку навчально-пізнавальної активності – не лише допомогти їм включитися в діяльність, а й підтримувати позитивну емоційно-інтелектуальну атмосферу протягом усього заняття. Це дасть дитині змогу відчути радість, піднесення не лише під час сприймання завдання, а й під час його виконання. Дитина захоче повторити й закріпити свої досягнення, навіть якщо це потребуватиме певних інтелектуально-вольових зусиль. А коли й наступні заняття справдять очікування дитини, це стане запорукою її поступового переходу на вищий рівень розвитку пізнавальної активності.

Працюючи з пасивними дітьми, слід ураховувати, що вони не можуть негайно включитися в роботу, оскільки їхня активність зростає поступово і повільно. Методика роботи з пасивними дітьми: не варто пропонувати їм завдань, які потребують швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого; треба давати їм час на обмірковування відповіді; не бажано ставити їм під час відповіді несподівані, «каверзні» запитання; слід бути готовими до того, що після активної рухової діяльності ці діти досить повільно переключаються на розумову.

Психолог має подбати про налагодження доброзичливих стосунків з такими дітьми, оскільки погрози, докори, негативні оцінки відразу пригнічують у них бажання щось пізнати, гасять стимул для подальшого зростання.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Вивчення теоретичних підходів до проблеми пізнавальної активності засвідчує існування розбіжностей у баченні науковцями цього явища. Різними дослідниками розглядається пізнавальна активність як пізнавальна діяльність; якісна характеристика пізнавальної діяльності, її компонент; певне ставлення суб’єкта до пізнавальної діяльності, готовність до пізнання; певний стан суб’єкта у процесі пізнавальної діяльності; енергійна розумова, мисленнєва діяльність; риса особистості тощо. Найбільш доцільним є такий психолого-педагогічний підхід до вивчення проблеми пізнавальної активності, який розглядає цей феномен комплексно: з одного боку як рису особистості, а з іншого – у зв’язку з пізнавальною діяльністю. У дослідженні пізнавальна активність розглядається як соціальна властивість людини, що має природні передумови; складне особистісне утворення, яке виявляється у ставленні суб’єкта до пізнання навколишнього світу і себе у світі; якість, що втілюється через готовність та прагнення людини осягнути невідоме і найбільш повно реалізується у пізнавальній діяльності.

Пізнавальна активність молодшого школяра це складна система, що поєднує у собі діяльнісні та особистісні аспекти і містить змістовно-операційний, інформаційний, мотиваційний, цільовий, емоційний, вольовий, комунікативний, результативний, контрольно-оцінний компоненти, а також здатності та здібності і увагу вчителя та учня, як центральних та рівноправних суб’єктів навчально-виховного процесу. Пізнавальна активність може існувати як потенційна і функціонуюча, ситуативна й інтегрована, нормативна та ініціативна, адаптивна і продуктивна. Пізнавальна активність школярів виявляється на репродуктивно-наслідувальному, пошуково-виконавському та творчому рівнях.

Пізнавальна активність молодших школярів відзначається недосконалістю та нестійкістю, оскільки всі її структурні компоненти у молодшому шкільному віці проходять фазу становлення і зазнають значних трансформацій. Водночас саме молодший шкільний вік є тим періодом життя людини, коли створюються найоптимальніші умови для розвитку пізнавальної активності, оскільки нестабільність та недостатня сформованість окремих її компонентів цілком компенсується їхньою надзвичайною пластичністю, рухливістю та сприйнятливістю до впливів, що підводить нас до висновку про сенситивність молодшого шкільного віку як для вдосконалення окремих компонентів пізнавальної активності, так і для розвитку цієї властивості в цілому.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**2.1. Формування групи випробуваних-дітей та умови проведення експериментальних студій**

Дослідження проводилося в Орловській філії Шульгинського ліцею. Загальна кількість досліджуваних становить 20 осіб, з них – 10 хлопців, 10 – дівчат. Вибіркову групу складають учні 2-А класу. Середній вік усіх реципієнтів – 8 років.

Дослідження проходило в умовах кабінету психолога в Орловській філії Шульгинського ліцею. Психокорекційна методика включала в себе застосування методів арт-терапії у сенсорній кімнаті.

Розробка експериментальної методики ґрунтувалася на таких теоретичних положеннях:

* Арт-терапія є інструментом прогресивної психолого-педагогічної допомоги, що сприяє формуванню творчої особистості і реалізації на практиці ряду функцій формування пізнавальної сфери, таких як, адаптаційна, корекційна, мобілізаційна, регулятивна, тощо.
* У межах психологічного напрямку арт-терапія якісно змінює стан особистості, тобто знижує тривожність, змінює самовідношення, розвиває творчу уяву.
* Ефективність використання різноманітних видів арт-терапії в корекції підтверджено широким спектром робіт вітчизняних та зарубіжних науковців по музикотерапії, вокалотерапії, ізотерапії, бібліотерапії, імаготерапії, представниками українського арт-терапевтичного руху.
* Позитивна динаміка навчально-пізнавального розвитку дитини залежить від корекційної роботи, яка враховує суб’єктивний досвід, індивідуальні відмінності у розвитку дитини, і спрямована на розвиток потенційних можливостей.

Розробка й реалізація формувальної експериментальної методики здійснювались на основі психолого-педагогічних умов:

* кожен етап підвищення рівня пізнавальної активності молодших школярів передбачав цілеспрямований систематичний педагогічний вплив на особистість дитини молодшого шкільного віку з урахуванням її індивідуальних психологічних особливостей, конкретні здобутки кожного учня та розвиток її потенційних можливостей;
* зорієнтованість навчального процесу на об’єднання традиційних методів навчання і арт-терапії, ці методи не є інноваційними, але нові підходи щодо їх використання і взаємодоповнення сприяли підвищенню результативності.

На підставі зазначених теоретичних положень, було розроблено зміст методики, спрямованої на розв’язання проблеми підвищення рівня пізнавальної активності у дітей молодшого шкільного віку в процесі корекції за допомогою пластилінової арт-терапії.

**2.2. Обґрунтування вибору методик для проведення констатувального дослідження**

Згідно з поставленою метою нашого дослідження, констатувальний етап дослідження був спрямований на визначення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей.

Відповідно до існуючих рекомендацій (В. Бондар, К. Інгенкамп, С. Мартиненко, О. Митник, О. Проскура та ін.) [13, c. 8] методики, що застосовуються в роботі з дітьми молодшого шкільногог віку, мають відповідати не тільки меті дослідження, віковим особливостям учнів, а й бути короткочасними, оскільки довготривалі методики вимагають великих вольових зусиль від дітей, що можуть спричинити необ’єктивність отриманих даних. Вони мають відповідати встановленим психодіагностичним професійним стандартам, тобто бути надійними і валідними. Під надійністю розуміється узгодженість результатів багаторазового використання методики щодо однієї групи тих, кого досліджують. Валідність – це другий основний критерій оцінювання якості методики, що вказує, наскільки повно вона вимірює те, що досліджується. Надійність і валідність забезпечують достовірність результатів психолого-педагогічного вимірювання, самих кваліметричних процедур.

У констатувальному дослідженні були використані методики: «10 предметів», тест П. Торренса, В. Синельникової і В. Кудрявцевої «Сонце в кімнаті».

Методика «10 предметів» спрямована на оцінку пам’яті дітей. Вона являє собою картку, на якій намальовано 10 різних предметів, що є досить великими і знаходяться на деякій відстані одне від одного (див. Додаток А). Перед початком діагностування досліджуваному дається чітка інструкція: «Подивися уважно на картинку, розглянь загальні намальовані предмети, постарайся їх запам’ятати. Через деякий час розкажи, що тут намальовано».

Після інструкції дітям дають на 2-3 хвилини на розгляд картинки. Після того як дитина розглянула предмети, картку в неї відбирають, нагадуючи про те, що через деякий час (20-30 хвилин) вона повинна буде пригадати всі намальовані предмети. Нормою вважається відтворення 4-6 предметів. Якщо дитина не може пригадати жодного предмета або згадує їх неправильно, можна припустити наявність інтелектуального відхилення, проте тільки подальше дослідження покаже, чи пов’язане воно з порушенням самої пам’яті або з порушенням довільної регуляції діяльності (особливо часто зустрічається у імпульсивних дітей, які просто не можуть зосередитися на завданні).

Також за допомогою методики можна визначати три рівні розвитку пам’яті: високий, середній та низький.

Високий рівень володіння логічними формами мислення. Означає розвинене розуміння зв’язків, що відображають істотні сторони і відносини. Розвинені процеси саморегуляції. Довільність психічних процесів. Дітям під силу деякі прийоми запам’ятовування.

При середньому рівні дитина характеризується володінням логічними формами мислення. Дітям під силу деякі прийоми запам’ятовування, якщо при цьому є опора на наочність, ілюстрації. Відзначається розвиток процесів саморегуляції. Розвивається довільність психічних процесів.

При низькому рівні наявне вміння користуватися розумовими процесами як засобом логічного, осмисленого і тому найбільш успішного запам’ятовування. Буквальність (дослівне відтворення того, що запам’яталося). Дитина не може встановити причинно-наслідкові зв’язки, не розрізняє причину і наслідок. Чи не розвинені процеси саморегуляції. Слабо розвинена довільність психічних процесів.

Тест П. Торренса використовується для виявлення творчого компонента пізнавальних здібностей досліджуваних дітей (Додаток Б).

Інструкція до тесту: Вам належить виконати захоплюючі завдання. Всі вони вимагатимуть від вас напруження уяви та фантазії, щоб придумати щось нове і скомбінувати по-різному. При виконанні кожного завдання намагайтесь придумати щось нове і незвичне, таке, що більше ніхто з вашої групи не зможе придумати. Постарайтесь доповнити кожну пропоновану вам деталь так, щоб у вас вийшла якась велика картинка. Час виконання – 10 хвилин, тому намагайтесь працювати швидко, але не поспішайте. Отож, у вас намальовані незакінчені фігури. Якщо їх доповнити лініями та іншими деталями, то у вас вийдуть цікаві предмети або сюжетні малюнки. Зробіть їх повними, оригінальними, цікавими, – фантазуйте, як вам захочеться. Вигадайте назву до кожного малюнка.

Також нами було застосовано тест В. Синельникової і В. Кудрявцевої для визначення інтелектуальних здібностей дітей (Додаток В).

Інструкція до проведення тесту «Сонце в кімнаті»: Показуємо дитині картинку: «Я даю тобі цю картинку. Подивися уважно і скажи, що на ній намальовано». Після перерахування деталей зображення (стіл, стілець, чоловічок, лампа, сонечко і т. д.) психолог дає таке завдання: «Правильно. Однак, як бачиш, тут сонечко намальовано в кімнаті. Скажи, будь ласка, так може бути або художник тут щось наплутав? Спробуй виправити картинку так, щоб вона була правильною». Користуватися олівцем дитині не обов’язково, вона може просто пояснити, що потрібно зробити для «виправлення» картинки.

**2.3. Статистичний аналіз результатів дослідження та їхня психологічна інтерпретація**

Відповідно до дослідження пам’яті дітей молодшого шкільного віку за методикою «10 предметів» були отримані такі результати (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Показники розвитку пам’яті у дітей молодшого шкільного віку**

|  |  |
| --- | --- |
| Рівні | Показники |
| Високий | 6 (30 %) |
| Середній | 12 (60 %) |
| Низький | 2 (10%) |

Таким чином, з даних табл. 2.1 видно, що високий показник розвитку пам’яті мають 6 (30%) дітей молодшого шкільного віку, середній рівень – 12 (60%) дітей, низький спостерігається у 2 (10%) дитини.

Зобразимо отримані результати за допомогою рис. 2.1.

**Рис. 2.1. Діаграма показників розвитку пам’яті у дітей молодшого шкільного віку**

З рис. 2.1 видно, що найвищий показник має середній рівень розвитку пам’яті, середній показник – високий рівень розвитку пам’яті та найнижчий показник – низький рівень розвитку.

Результати тестування дітей за тестом П. Торренса було приведено до середніх значень та представлено у вигляді табл. 2.2 та рис. 2.2.

Таблиця 2.2

**Середні значення тестування дітей за тестом П. Торренса**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Характеристика групи | Середній бал за Т-шкалою | | | |
| Швидкість | Гнучкість | Оригінальність | Розробленість |
| 2-А клас (n=20) | 8,9±1,3 | 7,9±1,4 | 45±3,1 | 40±2,1 |

**Рис. 2.2. Діаграма середніх значень тестування дітей за тестом П. Торренса**

На підставі даних рис. 2.2 видно, що діти молодшого шкільного віку за результатами тестування були достатньо гнучкими та швидкими, однак рівень їх творчого мислення відповідав середньому. Деякі діти досліджуваної групи виконували поставлені завдання у неповному обсязі. Таких дітей було 4.

Також нами було застосовано тест В. Синельникової і В. Кудрявцевої для визначення інтелектуальних здібностей дітей.

Результати тестування занесено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Визначення інтелектуальних здібностей дітей за тестом «Сонце в кімнаті»**

|  |  |
| --- | --- |
| Характеристика групи | Середній бал |
| 2-А клас (n=20) | 3,9±1,1 |

Результати тестування «Сонце в кімнаті» вказують на те, що діти досліджуваної груп мають посередній рівень інтелектуальних здібностей. Більшість опитуваних дітей на поставлене завдання мали просту відповідь – «Намалювати сонечко на вулиці», п’ятеро з опитуваних дітей запропонували стерти та зафарбувати сонечко, і лише троє запропонували «Зробити з сонечка лампу». Конструктивну відповідь не дала жодна дитина.

Отже, проведене констатувальне дослідження дає підстави стверджувати, що досліджувані учні 2-А класу мають посередній рівень розвитку памяті, творчого мислення та інтелектуальних здібностей. Ці дані вказують на потребу проведення із ними активної психологічної розвивальної роботи.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

Дослідження проводилося в Орловській філії Шульгинського ліцею. Загальна кількість досліджуваних становить 20 осіб, з них – 10 хлопців, 10 – дівчат. Вибіркову групу складають учні 2-А класу. Середній вік усіх реципієнтів – 8 років.

Дослідження проходило в умовах кабінету психолога в Орловській філії Шульгинського ліцею. Психокорекційна методика включала в себе застосування методів арт-терапії у сенсорній кімнаті.

Згідно з поставленою метою нашого дослідження, констатувальний етап дослідження був спрямований на визначення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей.

У констатувальному дослідженні були використані методики: «10 предметів», тест П. Торренса, В. Синельникової і В. Кудрявцевої «Сонце в кімнаті».

Проведене констотувальне дослідження дає підстави стверджувати, що досліджувані учні 2-А класу мають посередній рівень розвитку памяті, творчого мислення та інтелектуальних здібностей. Ці дані вказують на потребу проведення із ними активної психологічної розвивальної роботи.

**РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ КОГНІТИВНОГО ЗРОСТАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**3.1. Програма психокорекційної процедури**

Отже, на основі визначених умов за яких можна досягти позитивного впливу на розвиток пізнавальної активності у молодших школярів, нами було обрано засоби арт-терапії за допомогою сенсорної кімнати.

Кабінет психолога обладнаний:

– Сухим басейном;

– Грально-дидактичним комплексом «Сонечко»;

* Гральний комплект «Пуголовок»;

– Столом-ванною для ігор з водою та піском;

– Посібником «Дидактична черепаха».

*Сухий басейн* являє собою правильний багатокутник, складений із поролонових стінок і дна, обтягнутих кольоровим вініпланом (див. рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Світлина сухого басейну**

Басейн заповнений різнобарвними порожніми поліетиленовими кульками. Тіло дитини в басейні має безпечну опору, що особливо важливо для дітей із руховими порушеннями. Масаж кульок сприяє розвитку в дітей тактильної чутливості, яскраві кольори стимулюють зорове сприйняття. Ігри в басейні поліпшують самопочуття й емоційний стан. Лежачи в басейні, можна прийняти комфортну позу й розслабитися. Постійний контакт усієї поверхні тіла з кульками, що наповнюють басейн, дає можливість відчути своє тіло та створює м’який масажний ефект, забезпечує глибоку м’язову релаксацію. У басейні дитина може рухатися, відчуваючи постійний контакт шкіри з кульками. У такий спосіб відбувається постійний масаж усього тіла. Басейн стимулює дитину весь час рухатися за власним бажанням, чергувати діяльність і відпочинок. Гра в басейні дає можливість безпечно підстрибувати, падати, відштовхуватися. За допомогою різнобарвних кульок здійснюється сенсорна стимуляція.

В ході дослідження використовувалися наступні вправи у «Сухому басейні».

«Я хочу з тобою гратися». Діти передають кульку по колу зі зверненням до сусіда на ім’я.

«Зігріємо кульку диханням». Діти беруть у басейні кульку, колір якої сподобався. Глибокий видих на кульку, що лежить у напівстулених долонях, вдих через ніс – 5 разів.

«Приголубимо кульку». Погладжування кульки по черзі долоньками – по 5 разів кожною.

Обертання кульки між долонями вперед-назад, униз.

«Покрутимо кульку». Куля між долонями: права зверху, ліва знизу, обертання кульки між долонями, вголос полічити до 10, потім поміняти положення рук – ліва зверху, права знизу.

«Чарівний сон». Під музичний супровід із використанням аромалампи й олій, що зменшують збудливість (сандал, іланг-іланг, жасмин, неролі, м’ята тощо).

Рефлексія

– Що бачили уві сні?

– Що найбільше сподобалося?

«Кулька масажист». Обертання по спині сусіда праворуч, а потім – ліворуч.

«Я радий тебе бачити!» Передавання кульки по колу зі зверненням до сусіда на ім’я з різними інтонаціями й виразами обличчя.

«Купання в басейні». Кожній дитині запропонувати по черзі лягти в басейн, інші діти імітують, що поливають її водичкою. Стежити, щоб виконували вправу акуратно. Участь у грі має взяти кожен.

«М’ячик-пустунчик». Обертання по колу м’ячиком по спині сусіда праворуч, потім поворот в іншу сторону й масаж спинки сусідові ліворуч.

*Унікальний гральний набір «Сонечко»* призначений для розвитку в дітей дрібної моторики, спритності пальців, зорово-моторної координації.

Крім тренування кисті і пальців, гра з набором допоможе урізноманітнити заняття з розвитку мови, розширити словниковий запас дітей.

Можливість прибирати гральні поля в сумочку сприяє вихованню в дітей акуратності, бережливості.

До комплекту входить шість гральних полів і сумка в формі сонечка: «Листочок – будиночок жабенятка», «Дупло – будиночок сови», «Метелик», «Рюкзак», «Клітка з пташкою», «Яйце з курчатком». На кожному гральному полі зображена картинка, яка змінюється після використання застібки.

*Гральний комплект «Пуголовок»* для занять з молодшими школярами. Набір можна використовувати для індивідуальних та групових занять, а також для самостійних ігор та занять дітей.

Ігри та заняття з «Пуголовок» сприяють розвитку в дітей мови, пізнавальних здібностей та розширенню кругозору. Так як фігури закріплюються на гральному полі за допомогою «липучки», то під час ігор з дидактичним набором розвиваються тонкі рухи та сила пальців.

До грального «комплекту входить сумка у формі пуголовка та 6 гральних полів: «Рахівниця», «Сонечко», «Вага», «Термометр» та два кола з «липучками».

«Сонечко»

Гральне поле являє собою коло, що зображує небо, в різних місцях якого розташовані: хмарки та «липучки» для закріплення сонечка, яке можна кріпити над хмаркою, під хмаркою, за хмаркою.

Завдання:

1. Відповіси: «Де зараз сонечко?»

2. Виконай: «Посади сонечко за тучу, над хмаркою, т.п.»

Для обігравання рухів сонечка небом можна використовувати вірш, при читанні робити акцент на прийменники. Спочатку дорослий сам пересуває сонечко, потім він лише читає вірш, а сонечко пересуває дитина.

Усміхнене сонце на небі гуляло,

За білу хмаринку воно забігало.

Недовго там сонечко наше сиділо,

На місце над хмаркою перелетіло.

Але рано-вранці йому знов вставати,

В хмаринку сонце полетіло спати.

Дивись, синя хмара по небу повзе,

Сонце за хмарою – дощик іде.

Виспиться сонечко, сил набереться,

Над хмарою з’явиться, всім усміхнеться.

«Рахівниця»

Гральне поле являє собою коло, розбите на 4 сектори. Всередині кола знаходяться 4 нитки з кульками, закріпленими у формі квадрату. Кульки можна переміщати з сектора до сектора. В кожному з секторів та на їх пересіченні є «липучка», на яку можна кріпити цифри та знаки з набору.

«Термометр»

Гральне поле розділено на два півкола. Термометр розташований так, що верхня його частина розташована на півколі з картинкою, на якій зображені сонечко та квітка, а нижня частина – на півколі з картинкою, на якій зображені снігова баба та зима.

Завдання з даним гральним полем.

1. Знайомство з приладом, який заміряє температуру повітря.

2. Спостереження за даними термометра в залежності від коливань температури повітря, використання термінології: температура вище, нижче.

3. Позначення на термометрі тих показань температури, які показує термометр на вулиці та у приміщенні.

4. Порівняння температурних відчуттів та показань термометра, використання спеціальної термінології (на вулиці холодніше; ;температура на вулиці нижче, ніж у приміщенні).

5. Спостерігання за сезонними коливаннями температури.

Спостерігання за показаннями термометра у різні місяці року, спостерігання за природою, за поведінкою тварин в залежності від температури повітря.

Демонстрація картинок із зображенням пори року та позначення температури, що підходить до цієї пори (вище нуля – йде дощ, нижче нуля – замерзають калюжі, жарко – діти купаються, холодно – йде сніг).

6. Знайомство з; коливаннями температур й залежності від зміни географічного положення («Де живуть пінгвіни? Де живуть мавпи? Як ти вважаєш, яка там температура? Як ти здогадався?»).

7. Виконання практичних завдань дітьми (після спостережень):

– покажи, яка температура в холодильнику;

– при якій температурі снігова баба не розтане, а при якій почне танути;

– яка температура там, де живуть герої мультиплікаційного фільму «Чунга-чанга»;

– яка повинна бути температура, щоб не розтануло морозиво?

«Вага»

На гральному полі схематично зображені терези, чаші яких можуть бути закріплені у різних положеннях (врівноважені, з перевагою однієї чи другої чаші). Знайомство з ними можна починати під час сюжетної гри в магазин у молодшому дошкільному віці, але схематичне зображення положення терезів доступне лише дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Після практичних занять зі справжніми терезами можна приступити до їх зображення на гральному полі. За допомогою однакових фігур різного розміру можна показати, яка чаша терезів переважить, якщо в неї покласти вантаж більший, менший або такий самий, як і на іншій чаші.

Завдання зі схематичним зображенням предметів розвивають уяву, абстрактне мислення дітей, сприяють узагальненню їх уявлень про предмети реального світу.

Виріб «Стіл-ванна для ігор» на якому в залежності від модифікації виробу встановлюються (рис. 3.2):

* + одна чи дві пластмасові ванни;
  + чохли;
  + кришки;
  + стільниця.



**Рис. 3.2. Світлина «Стіл-ванна для ігор»**

Для більшості дітей вода та пісок є привабливими матеріалами для ігор.

У воді діти люблять плескатись, наповнювати різні посудини, переливати з однієї в іншу, спостерігати за предметами, що плавають або тонуть. У піску діти з великим задоволенням копають, заривають предмети, просіюють сухий пісок. Комбінуючи пісок та воду діти ліплять з формочок, будують, прокладають тунелі, траншеї, дороги.

Спостереження показують, що ігри з водою та піском стимулюють:

* розвиток зорово-рухової координації при відтворенні будівель, написанні власних імен, малюванні картинок на вологому піску;
* оволодіння тонкою моторикою рук та пальців під час переливання та пересипання, підхоплюванні слизького шматочка мила тощо;
* становлення мілкого м’язового контролю що виникає при зосередженості (наприклад, зрівнювання ваги або кількості, отримання бажаного відтінку при змішуванні води з харчовими барвниками).

Використовуючи дане обладнання можна вирішувати різноманітні виховні та освітні завдання, заздалегідь плануючи цілі, матеріали та дії з ними.

Систематична зміна матеріалів та атрибутів забезпечить підтримку цікавості дітей до цього виду діяльності, а також розвиток їх дослідницьких навичок.

Що можна змінювати:

– матеріали, наповнювачі для ванн та їх сполучення, наприклад:

вода – пісок,

вода – тирса,

тирса – пенопласт,

пенопласт – зерно;

– атрибути, різні за зовнішнім виглядом та призначенням, наприклад, ємності:

глибокі та мілкі,

широкі та вузькі,

високі та низькі,

різної форми,

з різних матеріалів,

прозорі та непрозорі;

– тематику сюжетно-дидактичних ігор, наприклад:

прання лялькового одягу,

ігри з мильними бульками,

тоне – не тоне,

морське дно, порт.

Крім того, безсумнівна ефективність цього виду діяльності – для уявлення про предметний світ, розширення словникового запасу розвиток комунікативних функцій мови.

Особлива цінність, в тім, що діти можуть за власним, бажанням вибирати матеріали та атрибути, діяти майже самостійно. Все це підвищує ефективність діяльності, так як вона заснована на цікавості та потребі в ній дитини.

Ігри з *черепахою* можна починати з того, що спочатку її можна використовувати просто як спортивний тренажер, згодом як матеріал для занять з розвитку пізнавальної, сенсорної та моторної сфер розвитку дітей, які мають проблеми розвитку (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Світлина посібник «Дидактична черепаха»**

Чохол «Прикрась галявину»

Чохол має п’ять секторів (галявин): червоний, зелений, білий, жовтий та синій, на кожному з яких знаходяться «липучки» – місця для прикріплення фігур. В середині чохла розташована кишеня з блискавкою, в якій знаходяться комплекти фігур, до яких входять: квітка, гриб, лист клена, лист тополі та метелик. Комплекти відрізняються за кольором і відповідають кольору секторів чохла.

Пряма мета: розвиток сприйняття кольору, формування поняття «колір» (пізнавання, називання, сортування за кольором), навчання розрізняти різні форми, виконувати завдання у відповідності зі словесною установкою вихователя, розвиток навичок спільної гри.

Непряма мета: розвиток координації рухів, координації око-рука, великої і дрібної моторики, розвиток пасивного і активного словника.

Чохол «Чарівне коло»

Чохол складається з п’яти секторів: «Їжачок», «Метелик», «Деревце», «Мотрійка», «Ваза з квітами» і фігур, які можуть бути закріплені на цих секторах за допомогою «липучки»: дзвоники, червоні квіточки, жовті і червоні кружальця, грушки, дубові і кленові листочки маленького розміру, яблука, червоні сердечка і коло, на якому зображене обличчя мотрійки.

Ці сектори можна використовувати на групових заняттях з формування математичних уявлень або в індивідуальній роботі з дітьми.

Пряма мета: розвиток уявлень про число, рахунок до восьми, формування і розвиток понять: більше, менше, стільки ж, більше на, менше на, рішення задач, розвиток пам’яті та уваги.

Непряма мета: розширення природознавчих знань, розвиток дрібної моторики, вдосконалення сприйняття кольору, виконання складних завдань, що складаються з декількох частин, розширення активного і пасивного словника. При використанні фігур великого розміру з комплекту чохла «Прикрась галявину» можна порівнювати розміри «великий гриб – маленький гриб».

Чохол «Веселий калейдоскоп»

П’ять секторів цього чохла не пов’язані загальним сюжетом і можуть бути використані в індивідуальній роботі з дітьми в різних областях ігрової та учбової діяльності.

Чохол «Математичний»

Чохол складається з 5 секторів: «Рахівниця», «Години», «Склади приклад», «Градусники», «Поле цифр». В кишені, розташованій у центрі чохла, знаходяться цифри і знаки математичних дій: складання і віднімання, та квіточки (рахунковий матеріал).

Математична підготовка включає роботу за наступними розділами: «Кількість і рахунок», «Величина», «Форма», «Орієнтування в просторі», «Орієнтування у часі».

Чохол «Умілі ручки»

У цьому чохлі матеріали всіх шести секторів направлені на те, щоб допомогти дітям вдосконалити їх навички самообслуговування.

Пряма мета: навчання і тренування в застібці (розстібанні) різних видів застібок, плетінні коси, зав’язуванні – розв’язувані вузликів, бантиків, просмикуванні шнурка в петлі.

Непряма мета: розвиток дрібної моторики і тактильної чутливості, пам’яті, уваги, пізнавання і моделювання геометричних форм, розрізнення і називання кольору та розміру.

Заняття були направлені на розширення життєвого простору дитини молодшого шкільного віку, формування і закріплення навиків пізнавальної активності.

Останні 10-15 хв включають в себе завдання на увагу і концентрацію:

* Піктограми на різні теми (завдання на викладання маленьких ситуаційних фрагментів);
* Гра на розвиток уваги та пам’яті. Перед дитиною кладуться 3-4 предмети які вона добре знає, психолог попросить запам’ятати їх, потім дитина закриває очі психолог забирає один з предметів і дитина відкривши очі має сказати, що саме зникло зі свого місця;
* Гра на розвиток логічного мислення «Чи є це?». Малюнки різної тематики (тварини, транспорт, сім’я тощо). Тематичні малюнки попаровані мама-дитина, собака-будка, мишка-сир тощо. Дитина має знайти пару, це допомагає їй встановити ситуаційний ряд зв’язків і комунікацій та проявити логічне мислення;
* Рольові та сюжетні ігри для двох осіб (дитина і психолог). Дитині надається невеличка роль для того, щоб вона зрозуміла свою приналежність до суспільства і могла виконувати різні функції під час гри;
* Міні театр. Психолог намагаючись скорегувати дії дитини у певному напрямку підводить її до виявлення власної ініціативи у виборі персонажа для себе і спеціаліста, пристає на пропозицію дитини, підтримує її у міні виставі та мяко керує розвитком «театральної» дії.

Психолог допомагає дитині брати участь у занятті, та намагається ліквідувати фактори які можуть негативно вплинути на хід терапії. Після кожного заняття психолог робить аналіз втручань, щоб дати рекомендації дитині, щодо вправ, які можна виконувати вдома, щоб закріпити нові навички, яких дитина набула на занятті.

**3.2. Результати формувального експерименту**

Для дослідження ефективності застосування психокорекційної процедури обрано наступні психодіагностичні методики: «Діагностика вербальної креативності» (методика С. Медника, адаптована А. Вороніним) (Додаток В); «Шкала дослідження інтелектуального розвитку Д. Векслера» – субтести «Подібність», «Відсутні деталі», «Лабіринти» (Додаток Г).

Вважаємо доцільним коротко розкрити особливості їх проведення. Діагностика вербальної креативності (методика С. Медника) спрямована на виявлення й оцінку існуючого у досліджуваних вербального креативного потенціалу. Методика проводиться як в індивідуальному, так і в груповому варіанті. Час на виконання завдань не обмежується, але заохочуються часові витрати на кожну трійку слів не більше 2-3 хв.

Інструкція до тесту передбачає повідомлення опитуваних про те, що їм пропонуються трійки слів (10 трійок), до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно сполучалося з кожним із трьох запропонованих слів. Наприклад, для трійки слів «голосна – правда – повільно» відповіддю може служити слово «говорити» (голосно говорити, говорити правду, повільно говорити). Досліджуваним дозволяється змінювати слова граматично, не змінюючи при цьому стимульні слова як частини мови. Опитуваних просять намагатися, щоб їх відповіді були оригінальними та яскравішими, нестереотипними. Потрібно придумати максимальну кількість відповідей на кожну трійку слів.

Для оцінки результатів тестування пропонується наступний алгоритм дій. Необхідно порівняти відповіді опитуваних з наявними типовими відповідями й при знаходженні схожого типу привласнити даній відповіді оригінальність, зазначену в списку. Якщо в списку немає такого слова, то оригінальність даної відповіді вважається рівною 1,00.

Індекс оригінальності підраховується як середнє арифметичне оригінальностей всіх відповідей. Кількість відповідей може не збігатися з кількістю «трійок слів», тому що в одних випадках випробувані можуть дати кілька відповідей, а в інших – не дати жодного. Індекс унікальності дорівнює кількості всіх унікальних (що не мають аналогів у типовому переліку) відповідей.

Тест Векслера (або Шкала Векслера) є одним з найвідоміших тестів для вимірювання рівня інтелектуального розвитку та розроблений Девідом Векслером в 1939 році. Тест заснований на ієрархічній моделі інтелекту Д. Векслера і діагностує загальний інтелект і його складові – вербальний і невербальний інтелекти.

Тест Векслера складається з 12 окремих субтестів, розділених на 2 групи, – 6 вербальних і 5 невербальних. Кожен тест включає від 10 до 30 поступово складніших питань і завдань. До вербальним субтестів відносяться завдання, що виявляють загальну обізнаність, загальну тямущість, здібності, знаходження подібності, відтворення цифрових рядів. До невербальних субтестів належать такі: шифровка, знаходження відсутніх деталей в картині, визначення послідовності картин, додавання фігур.

При аналізі показників IQ доцільно спеціальну увагу приділяти розвитку у дитини невербальних складових інтелекту. Виконання невербальних завдань не настільки сильно залежить від наявності у дитини певного запасу знань, і тому може фіксувати «зону найближчого розвитку», «потенційні можливості інтелекту» в цілому. На думку Н. Дубровіної, невербальні субтести набагато багатші в своїх діагностичних можливостях, бо невербальний інтелект відіграє визначальну роль в загальній структурі інтелекту.

Оскільки комплексне використання шкали Д. Векслера вимагає значних часових і ресурсних затрат, для проведення дослідження ми обрали такі субтести:

Субтест № 4 «Подібність» – спрямований на виявлення та вимірювання здібностей до логічного узагальнення і ступеня розвитку цих здібностей. Фактично даний субтест є спрощеним варіантом методики порівняння понять, в якому задача опитуваного обмежується лише встановленням подібності. Відшукання загальних істотних ознак понять вимагає високого ступеня абстрагування, здібностей до класифікації, порівняння і впорядкування розвиненого понятійного мислення. Оцінки «подібності» інформативні відносно вербального та невербального інтелекту.

Субтест № 7 «Відсутні деталі» – спрямований на виявлення та вимірювання перцептивних здібностей, включених в зорове впізнавання знайомих об’єктів, вміння диференціювати істотне від другорядного в зорових образах. Успішність виконання завдань субтеста залежить від обсягу перцептивної уваги, спостережливості і зосередженості опитуваного.

Субтест № 12 «Лабіринти» – виділяє аналітико-синтетичні здібності дитини; її вміння послідовно вирішувати перцептивні завдання, утримуючи свої дії в рамках зазначених експериментатором обмежень; міру стійкості і довільності уваги; ефективність роботи оперативної пам’яті. Наявність зв’язку виконання «Лабіринтів» з оцінками інших вербальних тестів показує, що певну роль тут відіграють також навички словесного формулювання стратегії дій самим опитуваним.

Виконання кожного субтесту оцінюють в балах з їх подальшим переведенням в уніфіковані шкальні оцінки, що дозволяють аналізувати розкид балів. Враховують загальний інтелектуальний коефіцієнт (IQ), співвідношення «вербального та невербального» інтелекту, аналізують виконання кожного завдання. Кількісна та якісна оцінки виконання опитуваним завдань дають можливість встановити, які сторони інтелектуальної діяльності сформовані гірше і як вони можуть компенсуватися. Низький кількісний бал по одному або декількох субтестах свідчить про певний тип порушень. Виділяють якісні та кількісні ознаки, характерні для тієї чи іншої форми нервово-психічної патології.

Використання вищевказаних психодіагностичних методик дозволяє сформувати висновок про особливості прояву креативності та інтелектуальних здібностей молодших школярів.

Після впровадження корекції розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку за допомогою арт-терапії було здійснено кількісний та якісний аналіз результатів психодіагностичних методик.

Аналізуючи прояви креативності молодших школярів за методикою С. Медника, було відзначено прояви індексу оригінальності, унікальності та продуктивності, що вказують на рівень прояву вербальної креативності (див. табл. 3.1.):

Таблиця 3.1

**Показники вербальної креативності молодших школярів за методикою С. Медника після психокорекційної процедури**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показники вербальної креативності | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| осіб | % | осіб | % | осіб | % |
| Індекс оригінальності | 9 | 45% | 9 | 45% | 2 | 10% |
| Індекс унікальності | 8 | 40% | 10 | 50% | 2 | 10% |
| Індекс продуктивності | 11 | 55% | 7 | 35% | 2 | 10% |
| Загальний прояв креативності | 9 | 45% | 9 | 45% | 2 | 10% |

За даними табл. 3.1 більшість опитуваних дітей молодшого шкільного віку психокорекційної процедури мають високий рівень прояву індексів оригінальності, унікальності та продуктивності (45%, 40% та 55% відповідно). Варто зазначити, що лише 10% всіх опитуваних молодших школярів мають низькі показники прояву унікальності, оригінальності та продуктивності у проявах вербальної креативності (по 10% відповідно). Середній рівень оригінальності проявляється у 45% опитуваних, унікальності – у 50%, продуктивності – у 35%.

Відповідно до узагальнених даних зроблено висновок про загальний прояв вербальної креативності молодших школярів – більшість мають високий та середній рівень (по 45%), досить незначна частина володіє низьким рівнем – 10%.

Зважаючи на 90% опитуваних молодших школярів, які мають високий та середній рівень розвитку вербальної креативності, вважаємо вартим наголосити на ефективності застосування психокорекційної процедури та покращенні пізнавальної активності досліджуваних учнів.

Аналізуючи результати опитування школярів за субтестами шкали Д. Векслера, помічаємо такі прояви інтелектуальних здібностей (див. табл. 3.2.):

Таблиця 3.2

**Рівні прояву інтелектуальних здібностей молодших школярів за шкалою Д. Векслера після психокорекційної процедури**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показники інтелектуальних здібностей | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| осіб | % | осіб | % | осіб | % |
| Рівень розвитку абстрактно-логічного вербального мислення (за субтестом «Подібність») | 9 | 45% | 10 | 50% | 1 | 5% |
| Рівень гостроти сприйняття, вміння диференціювати головні та другорядні ознаки (за субтестом «Відсутні деталі» | 8 | 40% | 10 | 50% | 2 | 10% |
| Рівень розвитку аналітико-синтетичних здібностей дитини, міра стійкості та довільності пам’яті, ефективність роботи оперативної пам’яті (за субтестом «Лабіринти») | 9 | 45% | 10 | 50% | 1 | 5% |

За даними табл. 3.2 помітно, що переважна більшість опитуваних молодших школярів після психокорекційної процедури, виконуючи завдання субтесту «Подібність», виявили середній рівень розвитку абстрактно-логічного вербального мислення (50%), ще для 45% властивий високий його рівень, і 5% мають низький рівень.

За субтестом «Відсутні деталі», проведеним із молодшими школярами, встановлено переважно середній та високий рівні гостроти сприйняття, вміння диференціювати головні та другорядні ознаки (50% і 45% відповідно). І лише для 10% властивий низький рівень прояву досліджуваних інтелектуальних здібностей.

Аналізуючи результати опитування молодших школярів за субтестом «Лабіринти», встановлено переважаючий середній рівень розвитку аналітико-синтетичних здібностей, довільності та ефективності оперативної пам’яті (50%). Для 5% властивий низький рівень даних інтелектуальних здібностей, а ще 45% мають високий рівень їх розвитку.

Отже, за узагальненими даними опитування молодших школярів помічаємо, що майже половина з них (45%) мають високий рівень розвитку вербальної креативності, абстрактно-логічного вербального мислення, гостроти сприйняття, аналітико-синтетичних здібностей, довільності та ефективність роботи оперативної пам’яті. Ці дані вказують на ефективність застосованої психологічної розвивальної роботи.

**3.3. Оцінка ефективності проведених психокорекційних заходів**

Для оцінки ефективності проведених психокорекційних заходів визначимо кореляційний зв’язок між рівнем інтелектуальних здібностей і креативністю дітей молодшого шкільного віку, що виник в процесі застосування запропанованих методик.

Кореляційний зв’язок − це узгоджені змінення двох ознак або більшої кількості ознак (множинний кореляційний зв’язок). Кореляційний зв’язок відображає той факт, що змінюваність однієї ознаки знаходиться у певній відповідності із змінюваністю іншої [23, с. 101].

Кореляційна залежність – це змінення, які вносять значення однієї ознаки до ймовірності появлення різних значень іншої ознаки. Обидва терміни – кореляційний зв’язок і кореляційна залежність, часто використовуються як синоніми. Між тим, узгоджені змінення ознак і кореляційний зв’язок, який це відображає, між ними може свідчити не про залежність цих ознак між собою, а про залежність цих ознак від певної третьої ознаки або сполуки ознак, які не розглядались у дослідженні.

Кореляційні зв’язки відрізняються по формі, напрямку і рівню (силі). Використовуються системи класифікації кореляційних зв’язків за їх силою: загальна і окрема. Загальна класифікація кореляційного зв’язку [23, с. 102]:

1) сильна або щільна при коефіцієнті кореляції r>0.70

2) середня при 0.50<r<0.69

3) помірна при 0.30<r<0.49

4) слабка при 0.20<r<0.29

5) дуже слабка при r<0.19

Окрема класифікація кореляційних зв’язків:

1) висока значуща кореляція при r, який відповідає рівню статистичної значущості 

2) значуща кореляція при r, який відповідає рівню статистичної значущості 

3) тенденція вірогідного зв’язку при r, що відповідає рівню статистичної значущості 

4) незначуща кореляція при r, що не досягає рівня статистичної значущості.

Ці дві класифікації не співпадають. Перша орієнтована тільки на величину коефіцієнта кореляції, а друга визначає, якого рівня значущості досягає дана величина коефіцієнта кореляції при даному обсязі вибірки. Чим більше обсяг вибірки, тим меншої величини коефіцієнта кореляції виявляється достатньо, щоб кореляція була визнана вірогідною. В результаті при малому обсязі вибірки може виявитися так, що сильна кореляція опиниться невірогідною. В той же час при великих обсягах вибірки навіть слабка кореляція може виявитися вірогідною.

Зазвичай прийнято орієнтуватися на другу класифікацію, оскільки вона враховує обсяг вибірки. Разом з тим, необхідно пам’ятати, що сильна або висока кореляція – це кореляція з коефіцієнтом г>0,70, а не просто кореляція високого рівня значущості. В якості міри кореляції використовуються:

1) емпіричні міри щільності зв’язку, багато з яких були отримані ще д відкриття методу кореляції, а саме:

а) коефіцієнт асоціації, або тетрахоричний показник зв’язку;

б) коефіцієнти взаємного сполучення Пірсона и Чупрова;

в) коефіцієнт Фехнера;

г) коефіцієнт кореляції рангів;

2) лінійний коефіцієнт кореляції r;

3) кореляційне відношення ;

4) множинні коефіцієнти кореляції тощо.

В психологічних дослідженнях частіш за все застосовується коефіцієнт кореляції r Пірсона. Проте цей метод є параметричним і тому не позбавлений недоліків, властивих параметричним методам. Параметричними є також методи визначення кореляційного відношення і підрахунку множинних коефіцієнтів кореляції. Окрім того, ці методи, як правило, потребують машинної обробки даних. З цих причин вони залишаються поза межами нашого розгляду.

Метод рангової кореляції Спірмена дозволяє визначити щільність (силу) і напрямок кореляційного зв’язку між двома ознаками або двома профілями (ієрархіями) ознак.

Всі емпіричні міри щільності зв’язку, окрім коефіцієнту рангової кореляції, можуть бути замінені методами зіставлення і порівняння.

Для оцінки наявності кореляційного зв’язку між рівнем інтелектуальних здібностей і креативності дітей використано коефіцієнт кореляції Спірмена. Розрахунки проводились за допомогою програмного забезпечення SPSS Statistics, результати розрахунків приведені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

**Оцінка кореляційного зв’язку між рівнем інтелектуальних здібностей та креативністю випробуваних після психокорекційної процедури**

| Ознака | Показник | Стать | Вербальна креативність | Абстрактно-логічне мислення | Гострота сприйняття | Аналітико-синтетичні здібності |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Стать | Коефіцієнт кореляції | 1,000 | -,205 | ,019 | ,000 | -,151 |
| Знч. (2-сторон) | . | ,387 | ,937 | 1,000 | ,525 |
| N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Вербальна креативність | Коефіцієнт кореляції | -,205 | 1,000 | ,610\*\* | ,682\*\* | ,874\*\* |
| Знч. (2-сторон) | ,387 | . | ,004 | ,001 | ,000 |
| N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Абстрактно-логічне мислення | Коефіцієнт кореляції | ,019 | ,610\*\* | 1,000 | ,418 | ,566\*\* |
| Знч. (2-сторон) | ,937 | ,004 | . | ,067 | ,009 |
| N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| Гострота сприйняття | Коефіцієнт кореляції | ,000 | ,682\*\* | ,418 | 1,000 | ,736\*\* |
| Знч. (2-сторон) | 1,000 | ,001 | ,067 | . | ,000 |
| N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |

Продовж. табл. 3.3

| Ознака | Показник | Стать | Вербальна креативність | Абстрактно-логічне мислення | Гострота сприйняття | Аналітико-синтетичні здібності |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Аналітико-синтетичні здібності | Коефіцієнт кореляції | -,151 | ,874\*\* | ,566\*\* | ,736\*\* | 1,000 |
| Знч. (2-сторон) | ,525 | ,000 | ,009 | ,000 | . |
| N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |

За даними табл. 3.3 виявлені наступні кореляційні зв’язки:

1) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та абстрактно-логічним мисленням (коефіцієнт кореляції 0,610), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень абстрактно-логічного мислення;

2) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та гостротою сприйняятя (коефіцієнт кореляції 0,682), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень гостроти сприяняття;

3) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та аналітико-синтетичними здібностями (коефіцієнт кореляції 0,874), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень аналітико-синтетичних здібностей.

Таким чином зроблені вище висновки про залежність рівня інтелектуальних здібностей дитини від вербальної креативності підтверджується методами математичної статистики та говорить про правильний вибір психокорекційної процедури яка направлена на підвищення творчих здібностей та пізнавальної активності учнів.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3**

На основі визначених умов за яких можна досягти позитивного впливу на розвиток пізнавальної активності у молодших школярів, нами було обрано засоби арт-терапії за допомогою сенсорної кімнати.

Кабінет психолога обладнаний:

* Сухим басейном;
* Грально-дидактичним комплексом «Сонечко»;
* Гральний комплект «Пуголовок»;
* Столом-ванною для ігор з водою та піском;
* Посібником «Дидактична черепаха».

Для дослідження ефективності застосування психокорекційної процедури було обрано наступні психодіагностичні методики: «Діагностика вербальної креативності» (методика С. Медника, адаптована А. Вороніним); «Шкала дослідження інтелектуального розвитку Д. Векслера» – субтести «Подібність», «Відсутні деталі», «Лабіринти».

Отже, за узагальненими даними опитування молодших школярів помічаємо, що майже половина з них (45%) мають високий рівень розвитку вербальної креативності, абстрактно-логічного вербального мислення, гостроти сприйняття, аналітико-синтетичних здібностей, довільності та ефективність роботи оперативної пам’яті. Ці дані вказують на ефективність застосованої психологічної розвивальної роботи.

Для оцінки ефективності проведених психокорекційних заходів визначимо кореляційний зв’язок між рівнем інтелектуальних здібностей і креативністю дітей молодшого шкільного віку, що виник в процесі застосування запропанованих методик.

За даними дослідження виявлені наступні кореляційні зв’язки:

1) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та абстрактно-логічним мисленням (коефіцієнт кореляції 0,610), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень абстрактно-логічного мислення;

2) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та гостротою сприйняятя (коефіцієнт кореляції 0,682), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень гостроти сприяняття;

3) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та аналітико-синтетичними здібностями (коефіцієнт кореляції 0,874), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень аналітико-синтетичних здібностей.

Таким чином зроблені вище висновки про залежність рівня інтелектуальних здібностей дитини від вербальної креативності підтверджується методами математичної статистики та говорить про правильний вибір психокорекційної процедури яка направлена на підвищення творчих здібностей та пізнавальної активності учнів.

**ВИСНОВКИ**

У кваліфікаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та результати емпіричного дослідження щодо особливостей пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку та шляхів їхнього когнітивного зростання. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити такі узагальненні висновки.

1. Вивчення теоретичних підходів до проблеми пізнавальної дяльності засвідчує, що пізнавальна діяльність – це усвідомлений, цілеспрямований, результативно завершений пізнавальний процес, пов’язаний із розв’язанням пізнавального завдання. Становлення пізнавальної самостійності можливе за умов набуття знань, поряд із формуванням умінь самостійного пошуку. Самостійна пізнавальна діяльність передбачає виконання завдань, заданих викладачем на самостійне опрацювання, для підготовки до наступного заняття. Вона є позакласною діяльністю. Самостійна пізнавальна діяльність – це специфічна форма (вид) навчальної діяльності старшокласника, основний вид навчальної діяльності

2. Аналіз особливостей розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку дає нам підстави стверджувати, що дитина молодшого шкільного віку активно опановує елементи навчальної діяльності. Наприклад, за вказівкою педагога дитина виконує певні вправи, завдання, але повна структура навчальної діяльності зі системою взаємопов’язаних її компонентів формується протягом усього початкового навчання. При опановуванні дитиною всіма компонентами навчальної діяльності говорять про самостійну навчальну діяльність, яка є необхідною умовою успішного навчання дитини.

3. Наша сучасна початкова школа поки що, на жаль, не готова відповідати принципам ЮНЕСКО. Досі залишаються невирішеними низка проблем: орієнтація, що спрямовується на навчання як єдину мету роботи школи; авторитарне ставлення вчителів до учнів; недостатня підготовка учнів до реального життя; неготовність до роботи з проблемними дітьми різних категорій (в т.ч. обдарованих); розрив у цінностях освіти школи та сім’ї. Це призводить до посилення зовнішнього та внутрішнього тиску на сучасну школу.

4. Дослідження проводилося в Орловській філії Шульгинського ліцею. Загальна кількість досліджуваних становить 20 осіб, з них – 10 хлопців, 10 – дівчат. Вибіркову групу складають учні 2-А класу. Середній вік усіх реципієнтів – 8 років.

Дослідження проходило в умовах кабінету психолога в Орловській філії Шульгинського ліцею. Психокорекційна методика включала в себе застосування методів арт-терапії у сенсорній кімнаті.

Згідно з поставленою метою нашого дослідження, констатувальний етап дослідження був спрямований на визначення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей.

У констатувальному дослідженні були використані методики: «10 предметів», тест П. Торренса, В. Синельникової і В. Кудрявцевої «Сонце в кімнаті».

Проведене констотувальне дослідження дає підстави стверджувати, що досліджувані учні 2-А класу мають посередній рівень розвитку памяті, творчого мислення та інтелектуальних здібностей. Ці дані вказують на потребу проведення із ними активної психологічної розвивальної роботи.

5. На основі визначених умов за яких можна досягти позитивного впливу на розвиток пізнавальної активності у молодших школярів, нами було обрано засоби арт-терапії за допомогою сенсорної кімнати.

Кабінет психолога обладнаний:

* Сухим басейном;
* Грально-дидактичним комплексом «Сонечко»;
* Гральний комплект «Пуголовок»;
* Столом-ванною для ігор з водою та піском;
* Посібником «Дидактична черепаха».

Для дослідження ефективності застосування психокорекційної процедури було обрано наступні психодіагностичні методики: «Діагностика вербальної креативності» (методика С. Медника, адаптована А. Вороніним); «Шкала дослідження інтелектуального розвитку Д. Векслера» – субтести «Подібність», «Відсутні деталі», «Лабіринти».

За узагальненими даними опитування молодших школярів помічаємо, що майже половина з них (45%) мають високий рівень розвитку вербальної креативності, абстрактно-логічного вербального мислення, гостроти сприйняття, аналітико-синтетичних здібностей, довільності та ефективність роботи оперативної пам’яті. Ці дані вказують на ефективність застосованої психологічної розвивальної роботи.

Для оцінки ефективності проведених психокорекційних заходів визначимо кореляційний зв’язок між рівнем інтелектуальних здібностей і креативністю дітей молодшого шкільного віку, що виник в процесі застосування запропанованих методик.

За даними дослідження виявлені наступні кореляційні зв’язки:

1) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та абстрактно-логічним мисленням (коефіцієнт кореляції 0,610), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень абстрактно-логічного мислення;

2) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та гостротою сприйняятя (коефіцієнт кореляції 0,682), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень гостроти сприяняття;

3) прямий кореляційний зв’язок між вербальними здібностями та аналітико-синтетичними здібностями (коефіцієнт кореляції 0,874), тобто чим вищий рівень вербальних здібностей тим вище рівень аналітико-синтетичних здібностей.

Таким чином зроблені вище висновки про залежність рівня інтелектуальних здібностей дитини від вербальної креативності підтверджується методами математичної статистики та говорить про правильний вибір психокорекційної процедури яка направлена на підвищення творчих здібностей та пізнавальної активності учнів.

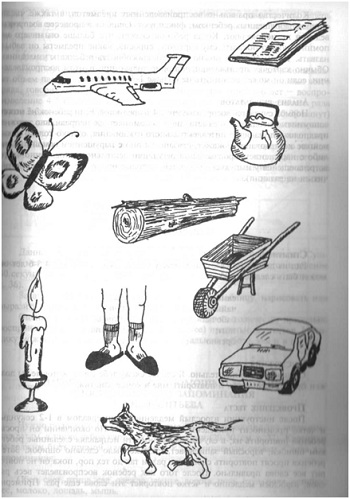
Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо у визначенні напрямів розвитку креативносту у молодших школярів з метою активізації їхньої пізнавальної активності.

**Список використаної літератури**

1. Амонашвили Ш. Развитие познавательной активности учащихся / Ш. Амонашвили // Вопросы психологии. − 2014. − № 5. − С. 36−41.
2. Ананьев Б. Избранные психологические труды: В 2-х томах / Б. Ананьев. – М. : Наука, 1999. – Т.2. – 288 с.
3. Арістов В. Психологічні аспекти розвитку інтелектуальних здібностей. / В. Арістов // Психолог. – 2007. – № 18-19. – С. 25-29.
4. Баранова Э. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э. Баранова. – СПБ. : Речь, 2005. – 128 с.
5. Белопольская Н. Психологические исследования мотивов учебной деятельности у детей с ЗПР : автореф. дисс. канд. псих. наук / Н. Белопольская. – М. : Наука, 2006. – 21с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. – 211 с.
7. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные концепции творчества и одаренности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – С. 328 – 348.
8. Большакова І. Проблеми психологічної готовності дитини до школи. / І. Большакова // Початкова школа. – 2005. – №5. – С. 11-15.
9. Волощук І. С. Дидактичні особливості залучення дітей до розв’язування творчих завдань наукового характеру. / І. С. Волощук // Математика в школі. – 2002. – № 4. – C. 15-20.
10. Волощук І.С. Дидактичні особливості залучення учнів до розв’язування творчих завдань наукового характеру / І.С. Волощук // Математика в школі. – 2002. – № 4. – C. 15.
11. Выготский Л. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. − М. : АСТ, 2005. − 671 с.
12. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. Выготский. – М. : Изд-во Смысл, 2004. − 1136 с.
13. Гнетецька О. Пізнавальний інтерес як критерій розвитку дослідницьких здібностей дітей старшого дошкільного віку / О. Гнетецька // [Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9673685). – 2013. – Вип. 29. – С. 135–139.
14. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1996. – 420 с.
15. Демченко О. П. Проблеми використання проектної технології у навчально-виховній роботі з молодшими школярами [Електронний ресурс]. / О. П. Демченко. Режим доступу: [http://vuzlib.com/content/view /204/84/](http://vuzlib.com/content/view%20/204/84/)
16. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / [cост. М.В. Зверева, Н.К. Индик, В.В. Занков]. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
17. Катаєва Т. Особливості самоповаги у дошкільників. Вісник Національної 18 академії оборони. – 2009. – № 4 (12). URL : http:// [www.nbuv.gov.ua/portal/.../Kataewa.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/.../Kataewa.pdf).
18. Коберник Г. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики) : автореф. дис. ... канд.. пед. Наук : 13.00.01 / Г. Коберник. − К. :Укр. держ. пед.ун-т ім. М. П.Драгоманова,1995. − 23 с.
19. Костюк Г. Вікова психологія. Київ : Рад. школа, 1976. – 245 с.
20. Кравченко Г. Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи: дисертація канд. пед. наук: 13.00.04 / Кравченко Ганна Юріївна, Криворізький держ. педагогічний ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 165 с.
21. Кузнецова Л. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с ЗПР к школьному обучению : автореф. дисс. канд. псих. наук / Л. Кузнецова. – М. : Наука, 1999. – 16 с.
22. Лисина М. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. Лисина // Вопросы психологии. − 2002. − № 4. – С. 18−35.
23. Лохвицька Л. Пізнавальні інтереси в системі самореалізації особистості дошкільника / Л. Лохвицька // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г. С. Сковороди : наукю-теорет. збірник. – 2000. – Вип. 1: Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. – С. 82–89.
24. Макеева Е. Особенности мотивации уче­ния младших школьников с задержкой психического развития: дис.канд. псих, наук / Е. Макеева. – М., 2004. – 223 с.
25. Максименко С. Психологічна ґенеза буття особистості / С. Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г. Костюка АПН України / За ред. С. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 27. – С.7–24.
26. Мамажанов М. Психологические особенности связи познавательной активности с самооценкой в младшем школьном возрасте: автореф. дисс. канд. психол. наук : 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии АПН / М. Мажанов. – М., 2011. − 22 с.
27. Маркова А. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. Маркова. – М.: Педагогика, 2003. – 64 с.
28. Матюшкин А. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5−17.
29. Мацейків М. А. До історії зародження психології творчості в Україні. / М. А. Мацейків // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 2-7.
30. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 136-141.
31. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 22: Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., 2002. – С. 221-229.
32. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. / В. О. Моляко // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 22: Актуальні проблеми сучасної української психології. Київ, 2002. – С. 221-229.
33. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. 2004. – № 8. – С. 1-4.
34. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1-4.
35. Моляко В.А. Психологія вирішення школярами творчих завдань / В.А. Моляко. – К. : Рад. шк., 1984. – 94 с.
36. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – М. : Карапуз, 2000. – 272 с.
37. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. / М. Монтессори. Москва: Карапуз, 2000. 272 с.
38. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку : автореф. дис. доктора пед. Наук : 13.00.08 / Б. Мухацька. − К., НПУ ім. М. Драгоманова 2001. − 41 с.
39. Немов Р. Психология : учеб для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 3-е изд. Москва : ВЛАДОС, 2004. – 632 с.
40. Непомнящая Н. Ценностность как личностное основание : Типы. Диагностика. Формирование. Москва : МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 170 с.
41. Основы психологии: практикум / ред. Л. Столяренко. – Изд-е 4-е., доп. и переработ. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 704 с.
42. Палій О. В. Розвиток пізнавальних, творчих, інтелектуальних здібностей молодших школярів [Електронний ресурс] / О. В. Палій // Режим доступу: http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/rozvitok-piznavalnikh-tvorchikh-intelektualnikh-zd.html.
43. Пантилеев С. Методика исследования самоотношения. Москва : Смысл, 2003. – 32 с.
44. Пастушенко Н. Розвиток пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку засобами пошуково-дослідницької діяльності / Н. Пастушенко З. Суддя // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 5. – С. 129-133.
45. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості / Р. В. Піхманець. – К. : Наукова думка, 1991. – 161 с.
46. Погребицкая М. В. Математические методы в психологии : Учебно-методическое пособие / М. В. Погребицкая. – Петропавловск, СКГУ, 2004. − 228 с.
47. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст.голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук.ред.) та ін. – К., 2006. – 792 с.
48. Психологія творчості : конспект лекцій / Укладач О. А. Кривопишина. – Суми : Вид-во СумДУ, 2009.– 81 с.
49. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2004. – 288с.
50. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. – 288 с.
51. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. − СПб. : Питер, 2005. − 713 с.
52. Руденко Л.С. До питання типологізації індивідуального вияву творчого розвитку учнів 5–9 класів / / Зб. наук. праць / В.Г. Кузь (гол. ред.) та ін. – К.: Наук. світ, 2002. – С. 218–227.
53. Руденко Л.С. Інноваційний підхід до формування творчих здібностей учнів у позаурочній виховній діяльності / / Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 52–54.
54. Руденко Л.С. Позаурочна виховна діяльність як система виховання творчих здібностей учнів // Соціалізація особистості: Зб. наук. праць. – К.: Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 237–244.
55. Руденко Л.С. Розвиток творчих здібностей учнів на народних музичних традиціях // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред.) та ін. – К.: НПУ ім. М. Драгоманова. – 2000. – Вип. 4. – С. 270-275.
56. Руденко Л.С. Системный подход к планированию внеурочной воспитательной деятельности – основа развития творческих способностей детей // Организационно-педагогические основы эффективности управления функционированием школы: Сб. науч. труд. / Авт.–сост., отв. ред. В.С. Сапрыкин. – Симферополь, 2000. – С. 173–181.
57. Руденко Л.С. Творча робота педагога як одна з головних умов формування творчих здібностей учнів // Культурна політика в Україні у контексті світових трансформаційних процесів: Матеріали Міжнародної науково–практичної конференції / Заг. ред. Подкопаєв В.П., Чернець В.Г. Наук. ред.–упоряд. Різник О.О. – К., ДАКККіМ, 2001. – С. 258–260.
58. Савенков А. И. Основные подходы к разработке концепции одарённости / А. И. Савенков // Педагогика. – М., 1998. – №3. – С. 24−29.
59. Саулина О. Воспитание познавательной активности младших школьников в ходе изучения нового материала : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Саулина. – М., Моск. гос. пед. ин-т, 2010. – 21 с.
60. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
61. Скиба М. М. Психологічний супровід розвитку творчих здібностей молодших школярів / М. М. Скиба, Т. Д. Щербан // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – 2013. – Вип. 21. – С. 670−681.
62. Скрипченко О. Психолого-педагогічні основи навчання / О. Скрипченко. − К. : Український Центр духовної культури, 2003. − 328 с.
63. Стадник Г. Развитие познавательной активности дошкольников в семье: Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Г. Стадник. – К. : Акад. пед. наук Украины. Институт психологии Украины, 2002. – 14 с.
64. Станчек Н.А. Ученик. Возрастные особенности восприятия учащимися литературных произведений. // Методика преподавания литературы/ Под ред. профессора З.Я. Рез. – Изд. 2-е, доработанное. – М., 1985. – С. 87-95.
65. Степанов В.М. Инновационная школа: опыт организации единого образовательного пространства / В.М. Степанов // Монография. – Иркутск: ЗАО «Восточно-Сибирская издательская компания», 2000. – 152 с.
66. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості / В. Стрельников // Психологічна підтримка творчості учня [упоряд. О. Главник, В. Зоц]. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
67. Султанов Ю.І. Психологічні аспекти проблеми формування і розвитку творчих здібностей учнів у системі підвищення кваліфікації вчителів світової літератури. // Актуальні проблеми психологічної освіти в системі підвищення кваліфікації кадрів. – К., 1994. – С. 143-144.
68. Тарченко В. М. Проблеми розвитку творчості / В. М. Тарченко // Психологія та педагогіка. – 2004. – № 4. – С. 45−46.
69. Творчі здібності і інтелект [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://doshkolnik.org/rozvitok-intelektu-ditini-vdoma/tvorchi-zdibnosti-i-intelekt\_uk.html.
70. Терещук А. Креативність як невід’ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс] / А. Терещук // Режим доступу: http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254.
71. Тихомиров О. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О. Тихомиров, В. Клочко // Вопросы психологии. − 2009. − № 5. – С. 23−31.
72. Товкач І. Пізнавальний інтерес старшого дошкільника як один з вагомих мотиваційних тенденцій навчальної діяльності / І. Товкач // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 245–248.
73. Федорчак О. В. Проектний підхід як інноваційний механізм державного управління. URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/dutp/2006-1/txts/TEXNOLOGIYA/06fovmdu.pdf (дата звернення: 03.12.2021).
74. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини : від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз) / О. К. Чаплигін. – Х. : Основа, 1999. – 278 с.
75. Чорноус В. П. Креативне мислення у творчих пошуках особистості: Літературний огляд / В. П. Чорноус // Педагогічні науки: Збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 1. – С. 345−349.
76. Шамова Т. Активизация учения школьников / Т. Шамова. − М. : Педагогика, 2002. − 208 с.
77. Шандрук С. Психологічні проблеми дослідження творчості / С. Шандрук // Вісник ТДТУ. – 2006. – №1. – С. 132-136.
78. Шаталов В.Ф. Суцвіття талантів / В.Ф. Шаталов. – М. : ГУПЦРП. – Ч. I. : Москва – Петербург, 2001. – 381 с.
79. Щукина Г. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. Щукина. − М. : Просвещение, 2009. − 160 с.
80. Яковлева Е. Л. Развитие творческого потенциала личности школьника [Електронний ресурс] / Е. Л. Яковлєва // Режим доступу: <http://www.hrportal.ru/article/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-lichnosti-shkolnika>

**ДОДАТОК А**

**Методика «10 предметів»**



Перед початком діагностування досліджуваному дається чітка інструкція: «Подивися уважно на картинку, розглянь загальні намальовані предмети, постарайся їх запам’ятати. Через деякий час розкажи, що тут намальовано».

Проведення тесту:

Після інструкції дітям дають на 2-3 хвилини на розгляд картинки. Маленьким дітям можна допомогти, розглядаючи картинки з ними разом і називаючи намальовані предмети, звертаючи при цьому увагу дитини на те, що їй їх треба добре запам’ятати. Таким чином створюється додаткова установка на запам’ятовування. Після того як дитина розглянула предмети,

Продовження Додатку А

картку в неї відбирають, нагадуючи про те, що через деякий час (20-30 хвилин) він повинен буде пригадати всі намальовані предмети.

Кількість правильно відтворених предметів, а також число помилок, допущених дитиною, фіксують. Помилки в процесі відтворення не виправляють. Коли дитина скаже, що більше він нічого не пам’ятає, можна показати їй картку, запитавши, які предмети вона забула назвати. Таким чином можна виявити здатність дитини до впізнавання. Зазвичай картку пред’являють повторно тільки при поганому відтворенні, якщо вона може згадати не більше 1-3 предметів.

Оцінка результатів:

Нормою вважається відтворення 4-6 предметів. Якщо дитина не може пригадати жодного предмета або згадує їх неправильно, можна припустити наявність інтелектуального відхилення, проте тільки подальше дослідження покаже, чи пов’язане воно з порушенням самої пам’яті або з порушенням довільної регуляції діяльності (особливо часто зустрічається у імпульсивних дітей, які просто не можуть зосередитися на завданні).

Також можна визначити три рівні розвитку пам’яті: високий, середній, низький.

*Високий рівень.* Володіння логічними формами мислення. Володіння розумовими операціями як самостійними діями, а потім як засобами, або прийомами, запам’ятовування. Розвинене розуміння зв’язків, що відображають істотні сторони і відносини. Розвинені процеси саморегуляції. Довільність психічних процесів. Дітям під силу деякі прийоми запам’ятовування.

*Середній рівень.* Дитина характеризується володінням логічними формами мислення. Дітям під силу деякі прийоми запам’ятовування, якщо при цьому є опора на наочність, ілюстрації. Відзначається розвиток процесів саморегуляції. Розвивається довільність психічних процесів.

Продовження Додатку А

*Низьких рівень.* Відсутні вміння користуватися розумовими процесами як засобом логічного, осмисленого і тому найбільш успішного запам’ятовування. Буквальність (дослівне відтворення того, що запам’яталося). Дитина не може встановити причинно-наслідкові зв’язки, не розрізняє причину і наслідок. Чи не розвинені процеси саморегуляції. Слабо розвинена довільність психічних процесів.

**ДОДАТОК Б**

**ТЕСТ П. ТОРРЕНСА**

**Застосовується для вивчення творчої обдарованості дітей**

Кількість завдань – 10.

Час виконання – 10 хвилин.

Інструкція:Вам належить виконати захоплюючі завдання. Всі вони вимагатимуть від вас напруження уяви та фантазії, щоб придумати щось нове і скомбінувати по-різному. При виконанні кожного завдання намагайтесь придумати щось нове і незвичне, таке, що більше ніхто з вашої групи не зможе придумати. Постарайтесь доповнити кожну пропоновану вам деталь так, щоб у вас вийшла якась велика картинка. Час виконання – 10 хвилин, тому намагайтесь працювати швидко, але не поспішайте. Отож, у вас намальовані незакінчені фігури. Якщо їх доповнити лініями та іншими деталями, то у вас вийдуть цікаві предмети або сюжетні малюнки. Зробіть їх повними, оригінальними, цікавими, – фантазуйте, як вам захочеться. Вигадайте назву до кожного малюнка і підпишіть його.

Пояснення:

* Швидкість (продуктивність) не є специфічним показником для творчого мислення, а лише дозволяє краще зрозуміти інші показники КТТМ. Середні швидкість для учнів початкових класів – 7-10 завдань.
* Гнучкість оцінює різноманітність ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту проблеми до іншого, бачити різне в подібному. Низький показник гнучкості може свідчити про певну ригідність мислення, низький рівень інформованості, обмеженості інтелектуального потенціалу або просто про низьку мотивацію до виконання завдання.
* Оригінальність характеризує здатність висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, банальних або твердовстановлених. Ті, хто отримує високі бали за цим показником, часто характеризуються високою інтелектуальною активністю і неконформністю. Оригінальність рішень передбачає здатність та прагнення уникати легких, нецікавих відповідей.
* Розробленість теми. Хороші результати за цим показником характерні для учнів з високою успішністю, здатних до винахідництва, раціоналізаторської і конструктивної діяльності, низькі – для відстаючих, недисциплінованих, недбайливих учнів. Показник розробленості теми відображає інший тип швидкості мислення і в певних ситуаціях може бути як перевагою, так і обмеженням, залежно від того, як ця якість проявляється.

Оцінювання:

* Швидкість (продуктивність) визначається по кількості малюнків, з якими встигла попрацювати дитина. Максимальний бал – 10 балів.

Продовження Додатку Б

* Гнучкість визначається кількістю різних категорій малюнків. Для визначення категорії можуть використовуватися як малюнки, так і назви, які іноді не співпадають. Нижче наводяться списки таких категорій. Для відповідей, що не підпадуть під жодну категорію, слід застосовувати нові категорії із позначкою «Х1» та «Х2».
* Оригінальність Максимальна оцінка – 2 бали для відповідей з частотою використання менше 2%, мінімальна – 0 балів – за відповіді, що зустрічаються з частотою 5% і більше, 1 бал – за 2-4,9% відповідей.

Преміальні бали за оригінальність відповіді:

В ході оцінювання завжди постає питання про оригінальність відповідей, в яких досліджуваний об’єднує кілька вихідних фігур в єдиний малюнок. П. Торренс вважає це проявом високого рівня творчих здібностей, оскільки такі малюнки зустрічаються вкрай рідко. Вони вказують на оригінальність мислення і відхилення від загальноприйнятого. Автор вважає необхідним нараховувати додаткові бали за оригінальність при такому об’єднанні в блоки вихідних фігур (ці бали слід додавати до всієї суми за оригінальність):

* за об’єднання 2 малюнків – 2 бали ;
* за об’єднання 3-5 малюнків – 5 балів ;
* за об’єднання 6-10 малюнків – 10 балів ;

Розробленість теми. Під час оцінки старанності розробки відповідей бали нараховуються за кожну значущу деталь (ідею), що доповнює вихідну фігуру як у межах її контуру, так і поза її межами. При цьому, однак, первинна фігура має бути відповідною і значущою, інакше її розробленість не оцінюється.

1 бал за розробленість теми дається за:

* Кожну суттєву деталь загальної відповіді. При цьому кожен клас деталей при повторенні оцінюється тільки один раз. Кожна додаткова деталь оцінюється один раз.
* Колір, якщо він доповнює основну ідею малюнка.
* Спеціальне штрихування – тінь, об’єм, колір.
* Прикрасу, якщо вона має сенс сама по собі.
* Кожну варіацію оформлення стосовно основної ідеї.
* Поворот малюнка на 900 і більше, незвичність ракурсу (вид із середини)
* Вихід за межі завдання більшої частини малюнка
* Якщо початкова деталь завдання поділяє малюнок на дві значущих частини, бали підраховуються окремо для кожної з них і сумуються.
* Якщо початкова деталь (лінія) означає певний предмет (шов, пояс, шарф), то вона оцінюється 1 балом.

Продовження Додатку Б

Процедура обробки результатів :

1. Спочатку слід визначити, чи оцінюється відповідь взагалі (чи відповідає вона завданню). Оцінюються лише ті малюнки, в яких вихідна деталь присутня.
2. Кожну релевантну ідею (тобто малюнок, у якому використаний вихідний елемент) слід віднести до однієї з категорій відповідей. Відповідно до списків визначається категорія малюнку і бал за оригінальність.
3. Далі визначається кількість балів за розробленість теми кожного завдання.
4. Швидкість (продуктивність) роботи оцінюється за кількістю виконаних завдань.
5. Щоб оцінити гнучкість, закресліть однакові номери категорій і підрахуйте ті, що залишились.
6. Сумарні бали за оргиінальність і розробленість теми отримуються шляхом додавання.
7. Отримані бали переводяться у Т-шкалу (швидкість і гнучкість не оцінюються за Т-шкалою).

Таблиця 1

Таблиця переводу «сирих» балів у Т-шкалу

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Т-шкала | Бали за оригінальність | | | Бали за розробленість теми | | |
| 1-3 клас | 4-8 клас | 9-11 клас | 1-3 клас | 4-8 клас | 9-11 клас |
| 100 | - | - | - | 66 | 110 | 108 |
| 95 | - | - | - | 62 | 101 | 101 |
| 90 | - | - | - | 58 | 92 | 95 |
| 85 | 20 | - | - | 54 | 83 | 88 |
| 80 | 19 | 20 | 20 | 49 | 75 | 81 |
| 75 | 18 | 18 | 18 | 45 | 68 | 74 |
| 70 | 16 | 17 | 17 | 40 | 62 | 68 |
| 65 | 16 | 15 | 16 | 35 | 55 | 61 |
| 60 | 13 | 13 | 14 | 31 | 48 | 54 |
| 55 | 12 | 11 | 12 | 26 | 39 | 47 |
| 50 | 10 | 9 | 11 | 22 | 30 | 40 |
| 45 | 9 | 7 | 9 | 18 | 23 | 33 |
| 40 | 7 | 5 | 7 | 14 | 16 | 27 |
| 35 | 6 | 3 | 5 | 10 | 11 | 20 |
| 30 | 4 | 1 | 4 | 5 | 7 | 13 |
| 25 | 2 | - | 1 | 1 | 2 | 7 |
| 20 | 1 | - | - | - | - | 1 |

Інтерпретація:

61 – 100 високий рівень відповідного показника творчого мислення

40 – 60 середній рівень

20 – 39 низький рівень

Продовження Додатку Б

Середні показники гнучкості й швидкості

Класи Швидкість Гнучкість

1-2 9,0 7,5

3-4 8,9 7,6

5-6 9,0 6,8

7-8 9,1 7,4

9-11 9,7 8,1

Таблиця 2

Оцінювання оригінальності

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Малюнок | Неоригінальний малюнок | Малооригінальний малюнок |
| 1 | Хмаринка, печиво | Калюжа, змія, чарівниця, небо, листок, черепашка, підводний човен, хлопчик, сороканіжка, кінь, мотор. |
| 2 | Сніжинка, квадратики, хрестик | Годинник, клітка, будинок, стрічка, вітряк, шафа, цирк, птах, гілка, метелик, конверт, барабанні палички |
| 3 | Ракета, трикутник, будинок, корабель, дзьоб, птах | Повітряний змій, рибка, блискавка, дзвіночок, пісочний годинник |
| 4 | Будинок, ракета, квадрат, коробка, клітка, олівець | Драбинка, канат, прапор, стіл, голка |
| 5 | Груша, людина, краплі | Огірок, лампочка, морква, зуб, бурулька, ракета, мишеня, кулька |
| 6 | Будинок, ракета, дорожній знак | Дах, конверт, палатка, кочерга, мишача мордочка, корабель, стріла, літак, дзьоб, птах, хвіст тварини |
| 7 | Сонце, м’яч, яблуко, пішохідний знак, людська голова | Квітка, штурвал, візерунок, тарілка |
| 8 | Море | Фіранка, гусінь, хмара, крапельки, кульки |
| 9 | Будинок, ракета, дорожній знак, буква Л, буква А, дах | Трикутник |
| 10 | Огірок, груша | Риба, жук, палиця, слід, намисто, тулуб тварини, лампочка, кулька |

Продовження Додатку Б

Таблиця 3

Співвіднесення малюнків з категоріями і оцінювання в балах

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № завдання | Бал | Категорія | Малюнок |
| 1 | 0 | 24  37  1  8 | Абстрактний візерунок  Обличчя, голова людини  Окуляри  Птах, що летить, чайка |
| 1 | 10  33  4  4  21  58  10  4  8  28  37  31 | Брови, очі людини  Хвилі, море  Тварина, морда  Кіт, кішка  Хмара, хмаринка  Надприродні істоти  Серце, любов  Собака  Сова  Квітка, яблуко  Людина  Чоловік |
| 2 | 0 | 24  64  67  28 | Абстрактний візерунок  Дерево та його деталі  Рогатка  Квітка |
| 1 | 41  13  60  8  45  37 | Буква Ж, У та ін.  Будівля  Знак, символ  Птах, сліди, ноги  Цифра  Людина |
| 3 | 0 | 24  53  37  9  31 | Абстрактний візерунок  Звукові та радіохвилі  Обличчя людини  Вітрильний корабель, човен  Фрукти, ягоди |

Продовження Додатку Б

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 21  7  64  49  4  48  68  67  35  27  48  28 | Вітер, хмара, дощ  Повітряні кульки  Дерево та його деталі  Дорога, міст  Тварина або її морда  Каруселі, гойдалка  Колеса  Лук і стріли  Місяць  Риба, риби  Санки  Квіти |
| 4 | 0 | 24  33  41  4  37 | Абстрактний візерунок  Хвиля, море  Знак запитання  Змія, хвіст, тварина, хобот слона  Обличчя людини |
| 1 | 4  32  36  4  38  1  8  27  58  1  28 | Кіт, кішка  Крісло, стілець  Ложка, черпак  Миша  Комаха, гусінь, черв’як  Окуляри  Птах, гуска, лебідь  Мушля  Надприродні істоти  Люлька для паління  Квітка |
| 5 | 0 | 24  36  9  37  65 | Абстрактний візерунок  Блюдо, ваза, чаша  Корабель, човен  Обличчя людини  Парасолька |
| 1 | 33  47  10  22  31  67  33  27  25 | Водойма, озеро  Гриб  Губи, підборіддя  Корзина, таз  Лимон, яблуко  Лук, стріли  Урвище, яма  Риба  Яйце |

Продовження Додатку Б

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 6 | 0 | 24  15  37 | Абстрактний візерунок  Сходинки, драбина, сходи  Обличчя людини |
| 1 | 33  36  64  19  66  37  28 | Гора, скеля  Ваза  Дерево, ялина  Кофта, піджак, сукня  Блискавка, гроза  Людина, жінка, чоловік  Квітка |
| 7 | 0 | 24  36 | Абстрактний візерунок  Ключ |
| 1 | 62  47  36  43  37  62  18  60  48 | Серп  Гриб  Ковш, черпак, ложка  Лінза, лупа  Обличчя людини  Молоток  Самокат  Символ: серп і молот  Тенісна ракетка |
| 8 | 0 | 24  37  37 | Абстрактний візерунок  Дівчинка, жінка  Людина, голова або тіло |
| 1 | 41  36  64  11  19  2  58  28  67 | Буква У та інші  Ваза  Дерево  Книга  Майка, сукня  Ракета  Надприродні істоти  Квітка  Щит |
| 9 | 0 | 24  33  4  41 | Абстрактний візерунок  Гори, пагорби  Тварина, її вуха  Буква М |
| 1 | 4  4  37 | Верблюд, вовк, кіт, кішка  Лисиця, собака  обличчя людини, людина, фігура |

Продовження Додатку Б

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 10 | 0 | 24  8  64  37  4 | Абстрактний візерунок  Гусак, гуска, качка  Дерево, ялинка, сучки  Обличчя людини  Лис, лисиця |
| 1 | 63  37  8  58  45  37 | Буратіно  Дівчинка  Птах  Надприродні істоти  Цифри  Людина, фігура |

Бланк обстеження за методикою КТТМ (Тест П. Торренса)

Прізвище, ім’я: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата народження: \_\_\_\_\_\_\_\_\_ Дата обстеження: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Психолог\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Таблиця 4

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № завдання | № категорії | Оригінальність | Розробленість теми |
| 1 |  |  |  |
| 2 |  |  |  |
| 3 |  |  |  |
| 4 |  |  |  |
| 5 |  |  |  |
| 6 |  |  |  |
| 7 |  |  |  |
| 8 |  |  |  |
| 9 |  |  |  |
| 10 |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Швидкість | Гнучкість | Оригінальність | Розробленість |
| Загальна оцінка |  |  |  |  |
| Оцінка за Т-шкалою |  |  |  |  |

ВИСНОВОК: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**ДОДАТОК В**

**Методики діагностики універсальних творчих здібностей для дітей**

**(автори: В. Синельников, В. Кудрявцев)**

**1. Методика «Сонце в кімнаті»**

Підстава: Реалізація уяви

Мета: Виявлення здібностей дитини до перетворення «нереального» в «реальне» у контексті заданої ситуації шляхом усунення невідповідності.

Матеріал: Картинка із зображенням кімнати, в якій знаходиться чоловічок і сонце; олівець.

Інструкція до проведення: Показуємо дитині картинку: «Я даю тобі цю картинку. Подивися уважно і скажи, що на ній намальовано». Після перерахування деталей зображення (стіл, стілець, чоловічок, лампа, сонечко і т. д.) психолог дає таке завдання: «Правильно. Однак, як бачиш, тут сонечко намальовано в кімнаті. Скажи, будь ласка, так може бути або художник тут щось наплутав? Спробуй виправити картинку так, щоб вона була правильною». Користуватися олівцем дитині не обов’язково, вона може просто пояснити, що потрібно зробити для «виправлення» картинки.

Обробка даних: У ході обстеженні оцінюються спроби дитини виправити малюнок. Обробка даних здійснюється за п’ятибальною системою:

1. Відсутність відповіді, неприйняття завдання («Не знаю, як виправити», «Картинку виправляти не потрібно») – 1 бал.

2. Формальне усунення невідповідності (стерти, зафарбувати сонечко) – 2 бали.

3. Змістовне усунення невідповідності:

а) проста відповідь (Намалювати в іншому місці – «Сонечко на вулиці») – 3 бали;

б) складна відповідь (переробити малюнок – «Зробити з сонечка лампу») – 4 бали.

4. Конструктивна відповідь (відокремити невідповідний елемент від інших, зберігши його в контексті заданої ситуації («Картинку зробити», «Намалювати вікно», «Посадити сонечко в рамку» і т.д.) – 5 балів.

**2. Методика «Складна картинка»**

Підстава: Уміння бачити ціле раніше частин.

Мета: Визначення вміння зберегти цілісний контекст зображення в ситуації його руйнування.

Матеріал: Складається картонна картинка, що має чотири згиби (розмір 10\*15 см), із зображенням качки.

Інструкція до проведення: Представляємо дитині картинку: «Зараз я тобі дам цю картинку. Подивися, будь ласка, уважно і скажи, що на ній

Продовження Додатку В

намальовано?» Вислухавши відповідь, складаємо картинку і питаємо: «Що стане з качкою, якщо ми складемо картинку ось так?» Після відповіді дитини картинка розправляється, знову складається, а дитині задається знову те ж питання. Всього застосовується п’ять варіантів складання – «кут», «місток», «будиночок», «труба», «гармошка».

Обробка даних. У ході обстеження дитини педагог фіксує загальний зміст відповідей при виконанні завдання. Обробка даних здійснюється за трибальною системою. Кожному завданню відповідає одна позиція при згинанні малюнка. Максимальна оцінка за кожне завдання – 3 бали. Всього 15 балів.

Виділяються такі рівні відповідей:

1. Відсутність відповіді, неприйняття завдання («Не знаю», «Нічого не стане», «Так не буває») – 1 бал.

2. Відповідь описового типу, перерахування деталей малюнка, що знаходяться в полі зору або поза ним, тобто втрата контексту зображення («У качки немає голови», «Качка зламалася», «Качка розділилася на частини» і т.д.) – 2 бали

3. Відповіді комбінуючого типу: збереження цілісності зображення при згинанні малюнка, включення намальованого персонажа в нову ситуацію («Качка пірнула», «Качка запливла за човен»), побудова нових композицій («Неначе зробили трубу і на ній намалювали качку») і т. д. – 3 бали.

Деякі діти дають відповіді, в яких збереження цілісного контексту зображення «прив’язано» не до будь-якої ситуації, а до конкретної форми, яку приймає картинка при складанні («Качка стала будиночком», «Стала схожа на місток» і т. д.). Такі відповіді відносяться до комбінує типу і також оцінюються в 3 бали.

**3. Методика «Як врятувати зайчика»**

Підстава: Надситуативно-перетворювальний характер творчих рішень.

Мета: Оцінка здатності і перетворення завдання на вибір у завдання на перетворення в умовах перенесення властивостей знайомого предмета в нову ситуацію.

Матеріал: Фігурка зайчика, блюдце, відерце, дерев’яна паличка, здута повітряна кулька, аркуш паперу.

Інструкція до проведення: Перед дитиною на столі розташовують фігурку зайчика, блюдце, відерце, паличку, здуту кульку і аркуш паперу. Педагог бере в руки зайчика: «Познайомся з цим зайчиком. Одного разу з ним трапилася така історія. Вирішив зайчик поплавати на кораблику по морю і поплив далеко-далеко від берега. А тут почався шторм, з’явилися величезні хвилі, і став зайчик тонути. Допомогти зайчику можемо тільки ми з тобою. У нас для цього є кілька предметів (психолог звертає увагу дитини на предмети, розкладені на столі). Що б ти вибрав, щоб врятувати зайчика?»

Обробка даних: У ході обстеження фіксуються характер відповідей дитини та їх обґрунтування. Дані оцінюються за трибальною системою.

Продовження Додатку В

Перший рівень: Дитина вибирає блюдце або відерце, а також паличку, за допомогою якої можна зайчика підняти з дна, не виходячи за рамки простого вибору; дитина намагається використовувати предмети в готовому вигляді, механічно перенести їх властивості в нову ситуацію. Оцінка – 1 бал.

Другий рівень: Рішення з елементом найпростішого символізму, коли дитина пропонує використовувати паличку в якості колоди, на якому зайчик зможе допливти до берега. У цьому випадку дитина знову не виходить за межі ситуації вибору. Оцінка – 2 бали.

Третій рівень: Для порятунку зайчика пропонується використовувати здуту повітряну кульку або аркуш паперу. Для цієї мети потрібно надути кульку («Зайка на кульці може полетіти») або зробити з листа кораблик. У дітей, які знаходяться на цьому рівні, має місце установка на перетворення готівкового предметного матеріалу. Вихідна задача на вибір самостійно перетворюється ними у завдання на перетворення, що свідчить про надситуативні підході до неї дитини. Оцінка – 3 бали.

**4. Методика «Дощечка»**

Підстава: Дитяче експериментування.

Мета: Оцінка здатності до експериментування з перетворюючими об’єктами.

Матеріал: Дерев’яна дощечка, що представляє собою з’єднання на петлях чотирьох дрібніших квадратних ланок (розмір кожної ланки 15\*15см).

Інструкція до проведення: Дощечка в розгорнутому вигляді лежить перед дитиною на столі. Педагог: «Давай тепер пограємо ось з такою дошкою. Це не проста дошка, а чарівна: її можна згинати і розкладати, тоді вона стає на що-небудь схожа. Спробуй це зробити». Як тільки дитина склала дошку в перший раз, педагог зупиняє її і питає: «Що у тебе вийшло? На що тепер схожа ця дошка?» Почувши відповідь дитини, педагог знову звертається до неї: «Як ще можна скласти? На що вона стала схожа? Спробуй ще раз». І так до тих пір, поки дитина не зупиниться сама.

Обробка даних: При обробці даних оцінюється кількість неповторюваних відповідей дитини (називання форми отриманого предмета в результаті складання дошки («гараж», «човник» і т.д.), по одному балу за кожну назву. Максимальна кількість балів з самого початку не обмежується.

**ДОДАТОК Г**

ДІАГНОСТИКА ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ

(Методика С.Медника, адаптована А.Н.Вороніним, 1994)

Методика спрямована на виявлення та оцінку існуючого у піддослідних, але часто прихованого чи блокованого вербального креативного потенціалу. Методика проводиться як у індивідуальному, так і у груповому варіанті. Час виконання завдань не обмежується, але заохочуються тимчасові витрати на кожну трійку слів трохи більше 2-3 хв.

Інструкція до тесту:

Вам пропонуються трійки слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно поєднувалося з кожним із трьох запропонованих слів. Наприклад, для трійки слів «голосно – правду – повільно» відповіддю може бути слово «говорити» (голосно говорити, говорити правду, повільно говорити). Ви можете змінювати слова граматично та використовувати прийменники, не змінюючи при цьому стимульні слова як частини мови.

Постарайтеся, щоб ваші відповіді були якомога оригінальнішими і яскравішими, спробуйте подолати стереотипи і придумати щось нове. Намагайтеся придумати максимальну кількість відповідей на кожну трійку слів.

Інтерпретація результатів тестування:

Для оцінки результатів тестування пропонується наступний алгоритм дій. Необхідно зіставити відповіді піддослідних з наявними типовими відповідями і при знаходженні такого типу привласнити наданій відповіді оригінальність, вказану у списку. Якщо у списку немає такого слова, то оригінальність цієї відповіді вважається рівною 1,00.

Індекс оригінальності підраховується як середнє арифметичне оригінальності усіх відповідей. Кількість відповідей може збігатися з кількістю «трійок слів», оскільки у одних випадках піддослідні можуть надати кілька відповідей, а в інших – не дати жодного.

Індекс унікальності дорівнює кількості всіх унікальних (які не мають аналогів у типовому переліку) відповідей.

Використовуючи процентну шкалу, побудовану для цих індексів та показника «кількість відповідей» (індексу продуктивності), можна визначити місце даної людини щодо контрольної вибірки і, відповідно, зробити висновок про рівень розвитку у неї вербальної креативності та продуктивності:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 0% | 20% | 40% | 60% | 80% | 100% |
| 2 | 1,00 | 0,94 | 0,91 | 0,86 | 0,81 | 0,61 |
| 3 | 19 | 6 | 4 | 3 | 2 | 0 |
| 4 | 49 | 20 | 15 | 12 | 10 | 1 |

Продовження Додатку Г

Примітка:

1 – відсоток людей, результати яких перевищують зазначений рівень;

2 – значення індексу оригінальності;

3 – значення індексу унікальності;

4 – кількість відповідей.

Приклад інтерпретації результатів: якщо у випробуваного сума оригінальних відповідей становила 20, 25 і лише у його протоколі 25 відповідей, то індекс оригінальності становитиме 0,81. Припустимо, кількість унікальних відповідей цього випробуваного дорівнює 16. Враховуючи, що основним показником є індекс оригінальності, можна дійти невтішного висновку, що це людина за рівнем свого вербального творчого потенціалу перебуває між 60 і 80% піддослідних з контрольної вибірки, тобто 70% вибірки мають сумарний показник вербальної креативності вище, ніж у нього.

Індекс унікальності тут показує, скільки нових рішень здатний запропонувати випробуваний у загальній масі виконаних завдань.

Кількість відповідей показує, перш за все, ступінь вербальної продуктивності та свідчить про рівень поняттєвого мислення.

СТИМУЛЬНО-РЕЄСТРАЦІЙНИЙ БЛАНК

Прізвище, ініціали \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_\_\_ Група \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вам пропонуються трійки слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно поєднувалося з кожним із трьох запропонованих слів.

Відповіді записуйте у бланк відповідей у рядок із відповідним номером.

СТИМУЛЮЮЧІ ТРІЙКИ СЛІВ:

1. випадкова – гора – довгоочікувана

2. вечірня – папір – настінний

3. назад – батьківщина – шлях

4. далеко – сліпий – майбутнє

5. народна – страх – світова

6. гроші – квиток – вільне

7. людина – погони – завод

8. двері – довіра – швидко

9. друг – місто – коло

10. поїзд – купити – паперовий

Продовження Додатку Г

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Слово | Словосполучення |  | Слово | Словосполучення |
| 1 |  |  | 11 |  |  |
| 2 |  |  | 12 |  |  |
| 3 |  |  | 13 |  |  |
| 4 |  |  | 14 |  |  |
| 5 |  |  | 15 |  |  |
| 6 |  |  | 16 |  |  |
| 7 |  |  | 17 |  |  |
| 8 |  |  | 18 |  |  |
| 9 |  |  | 19 |  |  |
| 10 |  |  | 20 |  |  |

**ДОДАТОК Д**

**Шкала Векслера**

**Субтест 4. Подібність**

Для дітей віком до 8 років і старших, підозрюваних у розумовому зниженні.

Інструкція: «Я зараз щось говоритиму, а ти продовжи, добре? Ну, давай спробуємо: «Лимони кислі, а цукор...». У разі невдачі дати правильне закінчення фрази і перейти до завдання № 2. При невдачі знову надати допомогу. Більше не допомагати! Якщо з перших чотирьох завдань виконано не менше двох, перейти до завдань №№ 5-16. Інакше – припинити.

Оцінки за завдання №№ 1-4: 1-0 бал,

за завдання № 5-16: 2-1-0.

Відповіді, де пропонувалась допомога, в оцінку не включати.

Загальні критерії оцінок за завдання №№ 5-16: 2 бали – якщо надається узагальнююче слово (проводиться класифікація); 1 бал – якщо перераховуються окремі ознаки.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Задания и контрольные ответы** | **Оценка** |
| 1 | Лимони кислі, а цукор | |
| (солодкий) |  |
| 2 | Ти ходиш ногами, а кидаєш... | |
| (руками) |  |
| 3 | Хлопчики виростають і стають чоловіками, а дівчатка | |
| (жінками) |  |
| 4 | Ніж і шматок скла обидва … | |
| (гострі) |  |
|  | | |
| 5 | Слива – персик (чи вишня). | |
| 2: Фрукти. Фруктові дерева. Плоди. |  |
| 1: Їжа. Їх їдять. (будь-які дві ознаки з наступних: кісточка, шкірка, круглі, форма, сік, солодкі). |  |
| 0: Смачні. Смак. Маленькі. Подобаються. Ягоди. |  |
| 6 | Кішка – мишка. | |
| 2: Тварини. Ссавці. Живі істоти. Чотироногі. |  |
| 1: Чотири ноги. (Будь-які дві ознаки з наступних: очі, хвіст, лапи, вуха, вуса, шерсть). |  |
| 0: їдять. Шкірки. Швидко бігають. Спритні. |  |
| 7 | Вино – пиво.  (Часто під відповіддю "не знаю" мається на увазі: "не пив, не пробував". Необхідна наступна форма питання: "Як ти думаєш, що між ними спільного?") | |
| 2: Алкогольні (або алкогольні) напої. П'яні речовини. |  |
| 1: Напої. Їх п'ють, рідкі. Рідина. Паморочиться голова. Міцні. З градусами. Збудливі напої. Гіркі. Вони спирт. |  |
| 0: У пляшках. Одинакового кольору (або смаку). |  |
| 8 | Піаніно – скрипка. | |
| 2: Музичні (струнні) інструменти. Інструменти на яких грають. |  |
| 1: На них грають. Струни. Мають мелодію (звуки). Музичні предмети. Предмети, у яких грають. |  |
| 0: однаково грають. Із дерева. |  |
| ?: Інструменти. |  |
| 9 | Папір – вугілля. | |
| 2: Органічного (або рослинного) походження. Містять вуглець. До їх складу входить вуглець. Органічні речовини. |  |
| 1: Горять. Виходять з дерева |  |
| 0: Паливо. |  |
| ?: За походженням. Продукти промислового виробництва. |  |

Продовження Додатку Д

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 10 | Кілограм – метр. | |
| 2: Одиниці виміру. Заходи. Вимірювальні величини. |  |
| 1: Ними вимірюють. Обидва кажуть про величину. |  |
| 0: Обидва говорять про довжину та/або вагу. |  |
| ?: Види виміру. |  |
| 11 | Ножиці – мідна сковорідка. | |
| 2: Предмети домашнього побуту. Зроблені із металу. |  |
| 1: Використовуються в побуті (або у господарстві, або вдома). Зі сталі. Мають металевий блиск. |  |
| 0: Блищать. Мають ручки. Залізні. |  |
| ?: З одного матеріалу. |  |
| 12 | Гора – озеро. | |
| 2: Злами земної кори. Топографічні поняття (назви). Географічні назви. Рельєф місцевості. Елементи (або складові) рельєфу. |  |
| 1: Нерівність поверхні землі. Елементи (або явища) природи. Краєвид елементів. Мають корисні речовини. |  |
| 0: Мають воду та землю. Завжди біля. Земна поверхня. |  |
| ?: Природа. З природи. Пейзаж. Вид. Місцевість |  |
| 13 | Соль – вода. | |
| 2: Хімічні (або органічні) речовини (або сполуки). Необхідні для життя речовини. Входять до складу харчових продуктів. |  |
| 1: Вживають із їжею. Їх їдять. Продукти (або предмети) харчування. Речовини, що містяться у природі. Складаються із молекул. |  |
| 0: Обидва в океані. Сіль одержують із води. Хімічні елементи. |  |
| ?: Їх використовують. |  |
| 14 | Свобода – справедливість. | |
| 2: Філософські (чи гуманні, чи ідеологічні, чи юридичні) поняття. Філософські категорії. Соціальні ідеї (чи цінності). Демократичні права. |  |
| 1: Гасла що борються за незалежність народів (або прогресивні чи гуманні). Принципи, за які борються народи світу. Це бажання будь-якого народу. Без них людина не може жити щасливо. |  |
| 0: Рівність. Закони. Близькі концепції. Громадянські права. Без справедливості немає волі. |  |
| ?: Зв'язок із боротьбою за справедливість. Права людини. людські потреби. |  |
| 15 | Перший – останній. | |
| 2: Останні члени (або кінці) ряду. Замикаючі. Замикають кінці (чи ряд) етапи будь-якої дії. |  |
| 1: Перебувають на краях. Крайні. Крайні точки. Кінці. Позначають місце (чи порядок). Обмежують щось. Протилежні. |  |
| 0: Перший – початок, останній – кінець. Якщо є перший, є останній. Два кінці. Початок і кінець. Рахунок. Цифри. Числа. Кінцеві числа. Порядкові числівники. Заходи рахунку. Номерний порядок. |  |
| ?: У ряді (чи черзі) порядок. |  |
| 16 | Число 49 – число 121. | |
| 2: Квадрати простих (первинних чи непарних) чисел. |  |
| 1: Непарні. Чи не діляться на два. Натуральні (чи цілі) числа. Квадрати чисел 7 та 11. |  |
| 0: Їх коріння – числа 7 і 11. Поділяються лише на саму себе і одиницю (або на одне й те саме число). Чисельні. Числа. Цифри. Складаються із цифр. |  |
| ?: Квадрати. |  |

Виконання цього завдання потребує певного рівня розвитку абстрактно-логічного вербального мислення, пов’язаного з типом та особливостями мислення випробуваного, проте при оцінці необхідно також враховувати і життєвий досвід випробуваного, оскільки виконання завдань субтесту потребує певного освітнього мінімуму. Коли кількісно результати по «Подібності» значно знижені в порівнянні з рештою субтестів, то можна думати про порушення центральної нервової системи. Високі оцінки можуть зустрічатися в осіб, схильних до абстрактного мислення.

Продовження Додатку Д

**Субтест 7. Відсутні деталі**

Загальні правила:

1. Випробуваний не обов’язково повинен правильно назвати виявлену їм деталь, що не вистачає. Досить, якщо він покаже пальцем або дасть зрозуміти, що бачить це. Наприклад, відповіді на завдання № 14 «Пальця (або нігтя) на одній нозі» (правильно показані) є прийнятними так само, як і відповідь «шпора».

2. При вказівці на інші відсутні деталі швидко запитати: А що ще?

3. При відповіді: «Тут все є» швидко сказати: «Ні, у кожного предмета чогось не вистачає».

4. Час виконання кожного завдання – 15 секунд.

5. Оцінки: 1 бал за кожну правильну відповідь.

Інструкція: «Зараз я покажу тобі картинки. Там намальовані різні предмети, але в кожного предмета чогось не вистачає, щось не домальовано. А ти спробуй мені сказати, чого там не вистачає, або покажи пальцем. Добре? Ну, ось, наприклад, що тут намальовано? Показати картинку №1 та включити секундомір.

Починати із завдання №1. За невдачі допомогти і перейти до завдання №2. У разі невдачі знову допомогти і перейти до завдання №3. Більше не допомагати! Припинити при трьох невдачах поспіль.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Ответ | Оценка | № п/п | Ответ | Оценка |
| 1. | Зуб. |  | 11. | Плавник. |  |
| 2. | Ніжка. |  | 12. | Прорізь. |  |
| 3. | Вухо. |  | 13. | Вусики. |  |
| 4. | Рот. |  | 14. | Шпора. |  |
| 5. | Вуса. |  | 15. | Брови. |  |
| 6. | Петля. |  | 16. | Спирт. |  |
| 7. | Ніготь. |  | 17. | Поля у шляпи. |  |
| 8. | Шестерка. |  | 18. | Спиці у зонта. |  |
| 9. | Винт. |  | 19. | Копито. |  |
| 10. | Петлі. |  | 20. | Тінь. |  |

**Стумулюючий матеріал**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| http://psylab.info/images/thumb/a/a3/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_1.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_1.pngЗавдання 1 | http://psylab.info/images/thumb/3/31/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_2.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_2.pngЗавдання 2 | http://psylab.info/images/thumb/0/08/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_3.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_3.pngЗавдання 3 | http://psylab.info/images/thumb/1/1e/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_4.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_4.pngЗавдання 4 | http://psylab.info/images/thumb/7/70/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_5.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_5.pngЗавдання 5 |
| http://psylab.info/images/thumb/d/d6/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_6.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_6.pngЗавдання 6 | http://psylab.info/images/thumb/6/63/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_7.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_7.pngЗавдання 7 | http://psylab.info/images/thumb/1/10/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_8.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_8.pngЗавдання 8 | http://psylab.info/images/thumb/f/f7/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_9.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_9.pngЗавдання 9 | http://psylab.info/images/thumb/b/b5/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_10.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_10.pngЗавдання 10 |
| http://psylab.info/images/thumb/a/ab/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_11.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_11.png  Завдання 11 | http://psylab.info/images/thumb/f/f2/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_12.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_12.png  Завдання 12 | http://psylab.info/images/thumb/3/3b/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_13.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_13.pngЗавдання 13 | http://psylab.info/images/thumb/b/b3/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_14.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_14.pngЗавдання 14 | http://psylab.info/images/thumb/8/86/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_15.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_15.pngЗавдання 15 |
| http://psylab.info/images/thumb/0/04/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_16.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_16.png  Завдання 16 | http://psylab.info/images/thumb/8/87/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_17.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_17.png  Завдання 17 | http://psylab.info/images/thumb/4/47/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_18.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_18.png  Завдання 18 | http://psylab.info/images/thumb/4/4d/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_19.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_19.png  Завдання 19 | http://psylab.info/images/thumb/b/b0/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_20.png/76px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_7_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_20.png  Завдання 20 |

При виконанні субтесту необхідні гострота сприйняття і розуміння того, що є істотним у зображенні, здатність віддиференціювати відсутню істотну деталь від пропущених в малюнку несуттєвих. У деяких випадках це просто недомальована частина предмета, в інших – менш помітна, але дуже важлива за змістом деталь, відсутність якої носить у зображення елемент невідповідності. Випробуваний може знати точної назви недостатньої деталі, достатньо, якщо він покаже її, де вона.

**Субтест 12. Лабіринти**

Загальні правила:

1. Завдання вважається не виконаним, якщо:

А) кількість помилок перевищує допустиму для даного лабіринту (незалежно від часу виконання), або

Б) перевищено ліміт часу (незалежно від кількості помилок).

2. Помилками вважаються:

А) кожен відрив олівця, крім випадків, коли це необхідно для виправлення попередньої помилки (наприклад, перетин лінії);

Б) перетин лінії, тобто. коли між лінією та слідом олівця з іншого боку лінії є проміжок. Винятком є обставини, коли перетин випадково (наприклад, зрушив аркуш паперу);

В) кожен захід у «глухий кут» лабіринту, тобто. перетин пунктирної лінії (див. додаток 6) в одному напрямку.

3. При кожному відриві олівця робити випробуваному зауваження («не відривай олівець»)

4. При перетині лінії зауваження робиться лише один раз.

Для дітей віком до 8 років та старших, підозрюваних у розумовому зниженні:

Починати з демонстрації на зразок.

Інструкція: «Ось бачиш – хлопчик (дівчинка). Він ось у такому будиночку. Чорні лінії – це стіни. А ось тут (показати перший вихід) стінки немає, тут можна пройти. І тут (показати на вихід із лабіринту) теж стінки немає, тут вихід на вулицю. Ось дивись, як хлопчик (дівчинка) піде надвір». Намалювати шлях від центру до виходу, не відриваючи олівець і перетинаючи ліній. «От так і ти робитимеш. Тільки коли малюватимеш – не перетинай ліній, тобто. не можна робити ось так (покажіть перетин). Намагайся не заходити в глухий кут, а швидше малюй шлях на вулицю. Якщо зайдеш у глухий кут, то швидко малюй шлях назад, ось так (показати захід у глухий кут, вихід з нього і весь шлях до кінця. Олівець не відривати). Тільки тут є одне правило: щойно поставиш олівець на папір – до виходу відривати його не можна, тобто. не можна робити так (показати відрив).

Продовження Додатку Д

Зрозумів? Ну давай спробуємо. Став олівець сюди (вказати на центр лабіринту «А»), малюй швидше». Увімкнути секундомір. При невдачі – продемонструвати вихід із лабіринту «А» та запропонувати лабіринт «Б».

Припинити за двох невдач поспіль.

Для дітей 8 років і старше, які не підозрюються в розумовій відсталості:

Починати з лабіринту «С».

Надати словесну інструкцію. При правильному виконанні (не більше однієї помилки та в межах ліміту часу) дати аванс за лабіринти «А» та «B» (2 бали). При невдачі (2 і більше помилок, вихід межі ліміту часу), повернутися до лабіринтів «А» і «B».

Припинити за двох невдач поспіль.

Оцінка залежить від кількості помилок та від виконання в межах ліміту часу.

**Оцінки та тимчасові ліміти**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Задание** | **Время** | **Баллы** | | | |
| **0** | **1** | **2** | **3** |
| A  B  C  1  2  3  4  5 | 30”  30”  30”  30”  45”  60”  120”  120” | Більше 2  Більше 2  Більше 2  Більше 3  Більше 3  Більше 5  Більше 6  Більше 8 | 2  2  2  3  3  5-2  6-2  8-2 | 0  0  0  1  1  1  1  1 | 0  0  0  0  0 |

**Стимулюючий матеріал**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| http://psylab.info/images/thumb/c/c1/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_A.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_A.png  Завдання A | http://psylab.info/images/thumb/4/40/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_B.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_B.pngЗавдання B | http://psylab.info/images/thumb/5/5f/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_C.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_C.pngЗавдання C |
| http://psylab.info/images/thumb/a/a3/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_1.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_1.pngЗавдання 1 | http://psylab.info/images/thumb/d/d5/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_2.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_2.pngЗавдання 2 | http://psylab.info/images/thumb/c/ce/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_3.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_3.pngЗавдання 3 |
| http://psylab.info/images/thumb/8/86/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_4.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_4.pngЗавдання 4 | http://psylab.info/images/thumb/c/c5/WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_5.png/120px-WISC_-_%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82_12_%D0%B7%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_5.pngЗавдання 5 |  |