

**А.О. Татьянчиков**

**РОЗУМОВІ ОПЕРАЦІЇ В КОНТЕКСТІ  
АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ  
В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

Методичні рекомендації педагогічним працівникам  
загальноосвітніх шкіл та практичним психологам

Слов'янськ – 2015

**УДК 37.015.3:159.95(07)**

**ББК 88.8я73**

**Т 237**

Рекомендовано до друку науково-методичною радою  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
(протокол № 2 від 22.10.2015 р.)

**Рецензенти:**

**Солодухова О.Г.** – завідувач кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», доктор психологічних наук, професор;

**Мамічева О.В.** – доктор психологічних наук, професор;

**Савула В.В.** – практичний психолог вищої категорії Слов'янської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 15 Слов'янської міської ради.

**Татьянчиков А.О.**

**Т 237** Розумові операції в контексті адаптації учнів до навчання в основній школі : Методичні рекомендації педагогічним працівникам загальноосвітніх шкіл та практичним психологам. – Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2015. – 114 с.  
ISBN 978-966-2762-46-4

Науково-методичний посібник присвячено проблемі адаптації учнів до навчання в основній школі. Визначено психологічні особливості дітей молодшого підліткового віку, теоретичні аспекти, особливості та зміст психологічної адаптації до навчання в основній школі, наведено теоретико-методологічні засади формування розумових операцій школярів як засобу їхньої адаптації. Представлено методичні рекомендації практичним працівникам (вчителям, практичним психологам) загальноосвітніх навчальних закладів щодо діагностики та підвищення рівня адаптованості та розумового розвитку учнів на етапі переходу від початкової до основної ланки навчання.

Посібник розраховано на практичних працівників загальноосвітніх шкіл, практичних психологів, студентів психологічних факультетів вищих навчальних закладів.

УДК 37.015.3:159.95(07)

ББК 88.8я73

© А.О. Татьяначиков, 2015

**ISBN 978-966-2762-46-4**

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП</b> .....	<b>4</b>
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ</b> .....	<b>6</b>
1.1. Психологічна характеристика дітей молодшого підліткового віку .....	6
1.2. Психологічні особливості адаптації підлітків до навчання в основній школі.....	11
1.3. Теоретико-методологічні засади формування розумових операцій як засобу адаптації підлітків до навчання в основній школі.....	17
<b>Розділ 2. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ УЧНІВ</b> .....	<b>31</b>
2.1. Характеристика психодіагностичного інструментарію вивчення особливостей адаптації підлітків до навчання в основній школі.....	31
2.2. Характеристика психодіагностичного інструментарію вивчення особливостей розумових операцій учнів .....	41
2.3. Корекційно-розвивальна програма формування розумових операцій підлітків як засобу адаптації до навчання в основній школі.....	46
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>55</b>
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	<b>57</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>81</b>

## ВСТУП

Сучасні соціально-економічні зміни, які відбуваються в державі, потребують докорінної зміни системи освіти, нового погляду на проблеми навчання і виховання, школи взагалі. Одним із головних і пріоритетних напрямів освітянської діяльності стає забезпечення життєздатності особистості, що передбачає її гармонійну адаптацію та функціонування в соціальному середовищі. У зв'язку з цим найголовнішим вважається період навчання у школі, під час якого дітям декілька разів доводиться проходити процес адаптації: на початку навчання, при переході від початкової до основної школи та від основної до старшої. Від позитивного вирішення проблеми адаптації на кожному з цих етапів залежить подальший розвиток дитини, формування її як особистості.

Особливо гостро проблема адаптації школярів до змінених умов життєдіяльності постає в кризові періоди їхнього розвитку. Одним з таких періодів є перехід з початкової до основної школи, який співпадає зі вступом дитини до підліткового віку та, як правило, супроводжується низкою труднощів, які обумовлюються новими формами та змістом навчання, появою нових вчителів-предметників з різними методами викладання навчального матеріалу та вимогами до учнів, кабінетною системою навчання. Крім того, рівень розвитку дітей у цьому віці не однаковий: в одних він достатній для успішного навчання, а в інших – ледь досягає припустимої межі. Така ситуація потребує проведення спеціальної роботи, спрямованої на підвищення ефективності адаптації школярів на зазначеному етапі навчання, що передбачає передусім вивчення сутності цього процесу.

Теоретичні засади вивчення проблеми адаптації особистості наведено у роботах Ю.А. Александровського, Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балла, Ф.Б. Березіна, Л.С. Виготського, О.І. Власової, Т.Г. Дичева, І.І. Дорожко, В.П. Казначеева, О.М. Леонтьєва, Н.В. Литвиненко, В.І. Медведева, Н.С. Моргунової, О.Г. Мороз, А.А. Налчаджяна, А.В. Петровського, Ж. Піаже, А.О. Реана, О.Г. Солодухової, Л.Д. Столяренко, М.Г. Ярошевського та ін., в яких адаптацію розглянуто як пристосування психологічних властивостей, станів і процесів людини до умов, в яких вона знаходиться в цей момент часу.

Найбільш перспективним, на сьогоднішній день, є когнітивний підхід до адаптації (Дж. Андерсон, Л.М. Веккер, Д. Векслер, Б.М. Величковський, У. Найссер, Ж. Піаже, Р. Солсо, Р. Стернберг, Г. Уіткін, М.А. Холодна та ін.), в якому встановлено тісний взаємозв'язок рівня інтелектуального розвитку особистості з її адаптацією до нових умов навколишнього середовища. Згідно з цим підходом, певний рівень розвитку інтелекту дає можливість суб'єкту більш повно відображати та, внаслідок цього, пристосовуватися до важливих факторів зовнішнього середовища, знаходити оптимальну лінію поведінки, вчасно корегувати її відповідно до ситуації. Отже, інтелект є важливою передумовою ефективності регулятивних процесів людини.

Мислення, як інтегратор інтелекту, може чинити істотний вплив на успішність адаптації підлітків на етапі переходу від початкової до основної школи. Більш високий рівень розвитку мислення, з одного боку, сприятиме свідомому виробленню адекватних ситуації способів поведінки, їх корекції та контролюванню, формуванню більш ефективних стратегій адаптації, з іншого – суттєво полегшувати процес пристосування школярів до зростаючих на початку навчання в основній школі інтелектуальних навантажень і вимог навчальної діяльності. Особливої значущості набуває саме понятійне мислення, яке починає формуватися тільки наприкінці навчання в початковій школі шляхом формування основних розумових операцій на понятійному рівні та до її завершення може бути сформоване недостатньо.

Втім, більшість дослідників вивчають адаптацію на цьому етапі в контексті особистісних характеристик, практично не приділяючи серйозної уваги її інтелектуальному компоненту. Внаслідок чого робота з підвищення адаптованості підлітків спрямована здебільшого на формування та розвиток у них особистісних якостей, в той час як проблема впливу процесу мислення, зокрема рівня сформованості його основних операцій, на успішність адаптації школярів до основної школи часто залишається поза увагою практичних психологів і вчителів шкіл.

Між тим, проведення цілеспрямованої роботи з формування розумових операцій підлітків та підвищення рівня їх інтелектуального розвитку є досить ефективним засобом адаптації до навчання в основній школі.

# Розділ 1.

## ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

### 1.1. Психологічна характеристика дітей молодшого підліткового віку

Проблема адаптації до нових умов навчання періодично постає перед кожною дитиною. Вона виникає зазвичай на початку навчання у школі, при переході до основної та старшої школи, при вступі у професійні навчальні заклади. На кожному з цих етапів дитина потребує особливої уваги та підтримки з боку педагогів, шкільних психологів та батьків. Від їх професіоналізму та обізнаності в цій сфері багато в чому залежить подальший всебічний розвиток дитини, розкриття її нахилів, здібностей, успішність навчання, становлення її як особистості.

Найбільш складним з цієї точки зору є період переходу від початкової до основної школи, який до того ж збігається за часом зі зміною вікового етапу розвитку дитини – переходом від молодшого шкільного віку до підліткового. Цей період вважається дуже серйозним і має своєрідні особливості. Тому робота з підвищення рівня адаптованості школярів до навчання в основній школі повинна починатись передусім з розгляду психологічних особливостей дітей на цьому віковому етапі їх розвитку.

Проблемі розвитку дітей 10 – 11-річного віку присвячено чимало наукових праць. Втім, не дивлячись на серйозну увагу до неї багатьох дослідників, дані щодо закономірностей психологічного розвитку дітей цього віку є досить неоднозначними. Це пояснюється передусім тим, що узагальнення й систематизація наявних знань нерозривно пов'язані з розгляданням цього віку в рамках різних періодизацій психічного розвитку.

Так, згідно з одними періодизаціями, вік 10 – 11 років знаходиться в латентних, спокійних періодах (Л.С. Виготський, Е. Еріксон, З. Фрейд), згідно з іншими – він розташовується в критичних, перехідних фазах розвитку (Д.Б. Ельконін, А.В. Петровський, Ж. Піаже, Д.Й. Фельдштейн), що пов'язано,

вочевидь, з вибором для побудови періодизації різних критеріїв розвитку. Крім того, зазвичай цей вік входить у досить тривалі етапи розвитку (5-12 років, 10-15 років), що значно утруднює виділення особливостей, притаманних саме 10-11-річним дітям. З огляду на це, Г.А. Цукерман називає цей період «нічийною землею» у віковій психології [248]. Така неоднозначність призводить до того, що 10-12-річним дітям приписуються ті ж риси, що й 8-10-річним [66], або вони розглядаються з точки зору психології підлітка [202, 260, 268].

Все це дає підставу стверджувати, що зазначений віковий етап є **перехідним** від молодшого шкільного віку до підліткового. Водночас йому притаманні в певній мірі властивості та характеристики обох цих вікових періодів.

Останні дослідження показують, що саме п'ятикласники вперше проявляють якісні риси тих психічних особливостей, які є надбанням підліткового віку. Останнім часом також спостерігається чітка тенденція до зміщення меж вікових періодів, що пов'язано з акселерацією психічного і фізіологічного розвитку дітей (К.М. Поліванова, О.Є. Данілова, W. Damon, D. Hart, A. Wigfield, J. Eccles).

У сучасній віковій психології вважається, що **підлітковий вік** охоплює період від 11 до 15 років. Втім, межі цього періоду досить невизначені, що пов'язано передусім з індивідуальними психофізіологічними особливостями дитини: в одних він починається з 10 років, у інших – з 13 років [96, 106]. Крім того, враховуючи досить бурхливі психологічні та фізіологічні зміни, які відбуваються у дитини в цей період, відмінності між дітьми, що тільки вступають до підліткового віку, і дітьми, які знаходяться на його завершальному етапі, виявляються досить значущими. Саме тому, згідно загальноприйнятої у віковій психології класифікації, підлітковий вік умовно поділяється на три менш тривалі **періоди**: молодший (10-11 років), середній (12-13 років) та старший (14-16 років).

Молодший підлітковий вік пов'язаний з початком перебудови організму дитини – статевого дозрівання, в процесі якого відбувається активізація й складна взаємодія гормонів росту та статевих гормонів, що в свою чергу викликає інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток. Як наслідок, дитині доводиться постійно пристосовуватись до фізичних і фізіологічних змін, що проходять в

її організмі. У результаті гіпертрофованого значення образу фізичного «Я» всі недоліки зовнішності сприймаються дитиною досить гостро, на основі чого в неї спостерігається замкнутість, гостре відчуття неповноцінності, зниження самооцінки, що дуже часто може провокувати неврози [106].

Значного перетворення у молодшому підлітковому віці починають зазнавати практично всі сфери психіки дитини. Великі зміни відбуваються передусім у **мотивації**. Головні мотиваційні лінії цього періоду пов'язані, головним чином, з прагненням дитини до саморозвитку та самопрояву себе як індивідуальності, набуття ідентичності, самоствердження в процесі пошуків свого «Я» на основі уявлень про себе та створення образу власного «Я» – «Я-концепції». Саме створення Я-концепції виявляється одним з основних завдань розвитку особистості в підлітковому віці (І.С. Кон, Р. Бернс та ін.). При цьому, на відміну від молодших школярів, молодші підлітки мають якісно інший, більш високий рівень розвитку рефлексії [19, 24, 93, 168, 198, 200, 263, 270].

З іншого боку, на початку підліткового віку втрачається цілісність уявлень дітей про себе, відбувається своєрідне руйнування характерного для молодших школярів стійкого й несуперечливого «Я», що пов'язано з невизначеністю **рівня домагань**, а також труднощами переорієнтування зовнішньої оцінки на **самооцінку**. Нестабільність і нецілісність останньої обумовлюється невмінням молодшого підлітка гармонічно поєднувати різні, іноді суперечливі, переживання, що виникають у нього при переході до предметного навчання, а також неоднозначністю та неузгодженістю відносин зі значимими людьми [93, 135, 145, 168].

Центральним новоутворенням молодшого підліткового віку вважається **відчуття дорослості**, що визначається відношенням школяра до себе як до дорослого, сприйняттям й усвідомленням себе в деякій мірі дорослою людиною. Водночас зростає активність підлітка, відбувається переорієнтація його цінностей: з цінностей, характерних для дітей, на цінності, які виникають під впливом прагнення бути дорослим [96, 106, 200].

Разом з відчуттям дорослості в психологічній літературі розглянуто також підліткову **тенденцію до дорослості**, в основі якої є прагнення здаватися й вважатися дорослим. В одних підлітків весь час виникає бажання виглядати дорослим, яке



підсилюється, якщо не знаходить відгуку в оточуючих. Відповідно, у іншій категорії підлітків ця тенденція виражена інакше: їх претензії на дорослість проявляються епізодично, в окремих ситуаціях, частіше за все, при обмеженні їх свободи чи самотійності (Д.Б. Ельконін [256]).

Разом з тим, молодший підлітковий вік є одним з основних етапів у становленні **емоційно-вольової сфери** особистості. Для цього періоду характерне значне домінування емоцій, підпорядкування їм всього психічного життя дитини. Саме в цьому віці зазвичай підвищується збудливість, відбувається різка зміна настроїв та переживань, виникає низька самооцінка, стрімко підвищується рівень особистісної та ситуативної тривожності, нерідко у дітей спостерігається яскраво виражене неприйняття себе, депресивна спрямованість особистості. Підвищенню емоційної нестабільності сприяє намагання підлітка бути дорослим при відсутності адекватних засобів самовираження (Г.С. Костюк, І.Ю. Кулагіна, Г.М. Прихожан, Г.А. Цукерман, Д.Й. Фельдштейн, О.Л. Яковлева та ін.).

Характерною особливістю молодшого підліткового віку є також зміна **провідної діяльності** дитини: з оволодіння навчальною діяльністю на інтимно-особистісне спілкування, важливе значення якого для підлітка підкреслюється багатьма дослідниками. Група однолітків стає для дитини референтною, починає визначати її норми моралі, ціннісні орієнтації, самооцінку та форми поведінки (Є.В. Новікова, Н.П. Воробйова, Д.Й. Фельдштейн та ін.). У зв'язку з цим особливої значущості набуває успішність соціально-психологічної адаптації до колективу класу, особливо якщо дитина змінює місце навчання. Поряд з інтимно-особистісним спілкуванням, провідною діяльністю в цьому віці є також експериментування дітей з власною ідентичністю, що забезпечує більш інтенсивне формування Я-концепції [35, 106, 145, 168, 248].

Водночас перехід від однієї провідної діяльності до іншої не відбувається раптово, про що свідчить той факт, що молодші підлітки, які тільки перейшли до основної школи, спершу захоплені освоєнням нового освітнього простору, а їхні переживання пов'язані здебільшого з навчанням [103].

Таким чином, бурхливі фізичні і фізіологічні зміни, гіпертрофоване значення фізичного «Я», нестабільність емоційного

фону, хибне почуття дорослості, результатом чого є загострення стосунків з дорослими, робить підлітковий вік кризовим. У психолого-педагогічній літературі його ще називають «пубертатною кризою» [96, 106].

Слід зауважити, що «криза» в розвитку дітей, при переході від молодшого шкільного до підліткового віку, не є обов'язковою. Виникнення труднощів у вихованні особистості зумовлюється насамперед її індивідуальними особливостями, що склалися до початку переходу до підліткового віку, тобто конкретною ситуацією розвитку кожної окремої дитини, а не внутрішніми процесами. Отже, вони не знаходяться в прямому безпосередньому зв'язку з її статевим дозріванням. Водночас ці труднощі часто пов'язуються з нерозумінням батьками і педагогами змін, які відбуваються у психічному житті дітей, небажанням поважати та сприяти реалізації нових тенденцій, що в ньому народжуються [47, 96].

З іншого боку, враховуючи стрімкий розвиток пізнавальних процесів, зокрема **понятійного мислення**, саме на початку підліткового віку дитина стає чутливою до переходу в навчальній діяльності на новий, більш високий рівень, коли для підлітка розкривається сенс навчальної діяльності як діяльності з самоосвіти та самовдосконалення. У результаті цього у дитини розвивається чутливість й до виникнення пізнавальних інтересів [47]. Сучасні дослідження переконливо доводять, що інтерес до навчання та навчальні успіхи молодшого підлітка значно знижують ризик депресивних станів у середньому та старшому підлітковому віці (R.W. Roese, J.S. Eccles, A.I. Sameroff), що вказує на визначну роль цього періоду у подальшому розвитку і становленні особистості. Водночас, завдяки розвитку **рефлексії**, дитина набуває більш глибокого та узагальненого погляду на світ, починає розмірковувати про ідеали та майбутнє. У неї починає формуватися **світогляд** [35, 197].

Отже, молодший підлітковий вік, незважаючи на свою кризовість, може стати для дитини початком нового життя, нових успіхів, розкриттям власних можливостей, здібностей, прихованих ресурсів. Як було з'ясовано, цей період збігається за часом із закінченням дитиною початкової школи та переходом до основної. Ось чому це в повній мірі стає можливим лише за умови успішності

її адаптації до навчання в п'ятому класі, яка зазвичай пов'язана з певними труднощами.

## **1.2. Психологічні особливості адаптації підлітків до навчання в основній школі**

Доведено, що найбільш низькі показники психічного здоров'я учнів реєструються в 1-х, 5-х і 9-х класах. Ці періоди навчання співпадають з кризами розвитку 6-7 років, 10-11 років і 15-16 років і обумовлюють підвищений рівень невротичних проявів учнів, що пов'язано відповідно з початком навчання, переходом до предметного навчання в основній школі й пубертатним періодом, а також з вибором подальшого життєвого шляху (Н.В. Литвиненко [116]).

Більшість вчителів і шкільних психологів відмічають, що одним з найбільш складних періодів шкільного навчання вважається перехід від початкової до основної ланки школи. На початку п'ятого класу школярі переживають період адаптації до нових умов навчання, який за своїми характеристиками схожий з періодом вступу дітей до школи, їхньої подальшої адаптації в першому класі [42, 70, 89, 110, 116, 151, 163, 165, 211, 221, 249].

Зміни умов навчання пов'язані з появою нових предметів, кабінетною системою, заміною одного вчителя декількома вчителями-предметниками, які до того ж мають власні вимоги до учнів та стиль викладання навчального матеріалу. Водночас підліткам доводиться вирішувати низку психологічних і організаційних проблем, самотужки розв'язати більшість з яких вони не можуть [2, 89, 110, 165].

Умови навчання в основній школі характеризуються постійно зростаючим навантаженням, висувають високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку дитини, її навчальних знань. Навчальна програма основної школи розрахована здебільшого на використання учнями прийомів понятійного мислення, яке в них починає формуватись тільки наприкінці молодшого шкільного віку. Крім того, рівень розвитку дітей у цьому віці не однаковий: в одних він відповідає умовам успішного навчання та розвитку, а в інших ледь досягає припустимої межі. Як наслідок, виникає невідповідність розумового розвитку школярів

вимогам, які висуває перед ними навчальна діяльність, що, в свою чергу, значно ускладнює адаптаційний процес, призводить до розладів емоційної та особистісної сфер молодшого підлітка [70, 91, 110].

Серед **інших причин** шкільної дезадаптації дітей можна виділити наступні: поганий стан здоров'я, низький рівень мотивації до навчальної діяльності, низький рівень розвитку загальних здібностей, несформованість емоційно-вольової сфери, високий рівень домагань на тлі низьких можливостей, певні характерологічні особливості, високий рівень шкільної тривожності, гіперактивність, незрілість психіки, неприйняття колективом однолітків, неприйняття вчителями, проблеми в сім'ї тощо [43, 151, 244].

Спостереження шкільних психологів свідчать, що під час переходу учнів з початкової школи до основної стрімко погіршується також їх **психоемоційне самопочуття**, а саме: знижується рівень їх навчальної та ігрової активності, відбуваються негативні зміни в настрої. Все це свідчить про невідповідність психоемоційного статусу п'ятикласників новим вимогам шкільного навчання, оволодіння якими викликає у них помітні труднощі. Це, в свою чергу, проявляється в зникненні інтересу до навчання, швидкій втомлюваності, підвищеній шкільній тривожності, агресивності, фрустрації, дитячих страхах, зниженні самооцінки, загостренні стосунків з батьками і педагогами [4, 42, 151, 157, 203, 213, 221].

З педагогічної точки зору стан дітей у цей період характеризується низькою організованістю, навчальною неуважністю та недисциплінованістю, зниженням зацікавленості до навчання та його результатів [163].

У середніх класах, як правило, знижується **успішність навчання**, а спонукання до нього в значній мірі йде ззовні: школярі проявляють старанність на заняттях, частіше за все, заради оцінок, які від них постійно вимагають у школі та вдома. У більшості випадків це пов'язано зі зміною умов навчання, про які було зазначено вище, але найбільш суттєву роль відіграють вікові особливості школярів [112].

Таким чином, на початку навчання в основній школі в учнів виникає своєрідне проміжне положення: значення умов, що сприяли успішному навчанню в початковій школі зменшується, а

нові стимули до навчання, які визначаються більш віддаленими цілями навчання, установкою на майбутнє, ще недостатньо розвинені.

Ситуація значно ускладнюється тим, що на цьому етапі діти переживають відразу дві кризи – **освітню**, яка провокується недосконалістю освітньої системи, яка існує, та **вікову**, яка пов'язана зі вступом дитини до підліткового віку. Синхронізація двох криз у житті людини може призвести до більш серйозних наслідків, ніж послідовне переживання кожної з них [249].

Ось чому на цьому етапі школярам потрібна постійна допомога з боку вчителів. Втім, часто самі вчителі психологічно не готові до ускладнень, характерних для цього періоду, що проявляється в недостатності їх знань щодо специфіки вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей, нерозумінні труднощів, які виникають у школярів у процесі адаптації, неузгодженості вимог самих педагогів [92, 163, 199, 211].

До речі, у певному розумінні адаптаційний період доводиться проходити й вчителям, які раніше працювали в старших класах. Це обумовлюється тим, що різка зміна віку учнів потребує від вчителя зміни манери поведінки, стилю спілкування та активного словникового запасу, яким він користується під час занять. Вчителям буває досить важко швидко переключитися з психологічних особливостей випускників школи 16 – 17-річного віку на можливості дітей 10 – 11 років, а також відразу запам'ятати та швидко впізнати всіх учнів, що є бажаним для успішної організації навчання й спілкування [89, 199].

Таким чином, під **адаптацією** до основної школи розуміється пристосування школярів до нових умов навчання й якісно нового рівня спілкування, вироблення нових стереотипів, що дає змогу їм долати труднощі й успішно оволодівати навчальною діяльністю [145].

Навчальна адаптація учнів при переході з початкової до основної школи розглядається також як **процес взаємодії** особистості п'ятикласника та освітнього середовища школи. У результаті такої взаємодії встановлюється оптимальна відповідність можливостей, нахилів, інтересів, знань, умінь і навичок дитини, що були набуті на попередніх етапах навчання, виховання й розвитку, з одного боку, та умов освітньої системи, з іншого. Крім того, адаптація учня до основної школи включає в себе діалектичну

**єдність** фізіологічної, психологічної та соціальної адаптації, що проявляється в навчально-виховному процесі.

Адаптаційний процес складається з трьох послідовних **етапів**, тривалість кожного з яких становить 1 – 2 місяці: первинна адаптація, часткова адаптація, повна адаптація.

**Первинна адаптація** являє собою перші взаємодії особистості й середовища, на які дитина відповідає бурною реакцією та значним напруженням. Протягом цього періоду школяр починає освоювати новий простір всередині школи, а також перебудовувати свої взаємостосунки з однокласниками та вчителями-предметниками. При цьому учень знайомиться з новими навчальними предметами й новими вимогами.

**Часткова адаптація** характеризується нестійким пристосуванням школяра, в процесі якого він знаходить оптимальні способи взаємодії в нових для нього умовах школи. Причому ці способи не завжди є адекватними.

**Повна адаптація** являє собою стійке пристосування, в результаті якого учень знаходить адекватні способи реагування на нову ситуацію, що вже є власною адаптацією. Втім, говорити про завершення адаптаційного періоду можна тільки наприкінці навчального року [211].

Найбільш ризиковим періодом з точки зору шкільної дезадаптації виступає перша половина першого семестру п'ятого класу. Саме в цей період діти потребують особливої уваги як з боку педагогів і шкільних психологів, так і з боку батьків.

Слід зазначити, що до тих чи інших проявів дезадаптації схильна більшість учнів п'ятих класів. Втім, існують деякі розбіжності в особливостях перебігу адаптаційного процесу у школярів різних груп, які визначено у них за тими чи іншими ознаками.

Так, хлопчики частіше успішно адаптуються у позакласній сфері шкільного життя, а дівчата – у навчальній. Водночас у хлопчиків сильніше виражена диференціація сфер навчального та позакласного спілкування, їх соціальний статус частіше змінюється при переході до п'ятого класу. Для дівчат характерним є більш високий рівень рефлексії ситуації переходу до основної школи, внутрішня мотивація навчання, зниження шкільної тривожності [70].

Діти, які навчаються у гімназіях, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл, більш успішно адаптуються до нових умов навчання в основній школі, що проявляється у нижчому рівні шкільної та особистісної тривожності, більш позитивному ставленні до навчання, доброзичливих стосунках з вчителями. Цей факт пов'язано з інтелектуалізацією всіх сфер діяльності учнів гімназій (К.С. Варшавська [36], М.В. Григор'єва [64]).

Необхідним етапом вивчення рівня адаптованості молодших підлітків до навчання в основній школі є **чітке визначення показників** цього процесу. У психолого-педагогічній літературі виділяють наступні **критерії** (показники) адаптованості п'ятикласників: **валеологічний** (рівень фізичного здоров'я дитини), **психологічний** (рівень мислення, довільності, навчальної мотивації, рівень тривожності, агресивності, дезадаптації), **соціально-психологічний** (міжособистісні відносини у класі, комфортність у школі, вихованість учня, задоволеність навчальним процесом), **освітній** (якість підготовки учнів за предметами, успішність навчання, удосконалення загально навчальних умінь) [211].

Окремої уваги потребує вивчення рівня **шкільної тривожності**, як одного з основних показників емоційного неблагополуччя школярів, що неминуче супроводжує адаптаційний процес. Тривожність підвищується, якщо дитина схильна переживати нейтральні шкільні ситуації як такі, що створюють загрозу її уявленням про себе, самооцінці, особистісним інтересам і цінностям. При цьому помірний рівень тривожності може сприяти успішному перебігу процесу адаптації, а підвищений – його гальмувати [105, 110, 163, 173, 219].

Значним фактором, що впливає на адаптаційний процес в цей період, визначається **навчальна мотивація**, яка починає формуватися у молодшому шкільному віці [128]. Нерозвиненість внутрішніх мотивів навчання, поряд з широко представленими мотивами уникнення неприємностей в учнів, загальмовують й погіршують не тільки їх соціально-психологічну, але й інтелектуальну та емоційну адаптацію [64].

Важливим чинником адаптації школярів до нових умов навчання в основній школі є їхні **міжособистісні стосунки**. Негативні взаємостосунки в класі значно знижують можливість

дітей адаптуватися, а позитивні, навпаки, сприяють цьому процесу (Є.Г. Коблик, Н.В. Лебеєва, Є.В. Підчасов, Г.А. Цукерман та ін.).

Поряд з питанням про адаптацію в п'ятому класі, постає питання про **готовність** молодших школярів до переходу до основної школи, що є передумовою їх подальшої успішної адаптації. Така готовність повинна включати три взаємопов'язані **компоненти**: фізичну готовність (стан фізичного здоров'я дитини), інтелектуальну готовність (стан сенсорного розвитку, розумовий розвиток, розвиток мови), особистісну готовність. Інтелектуальна та особистісна готовність відображують поняття психологічної готовності до навчання в основній школі. Це поняття є складним і багатогранним та включає в себе достатній рівень розвитку пізнавальної сфери, стійку мотивацію навчання, вольову готовність до подолання труднощів і негативних емоцій [163, 181, 211].

Недостатній рівень **інтелектуального розвитку** випускників початкової школи значно утруднює їх навчання в основній школі, адже інтелект є важливою умовою засвоєння навчального матеріалу. Найбільших труднощів при цьому зазнають школярі, у яких недостатньо розвинені розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування) [110, 224]. Діти, які включаються в організовану навчальну діяльність з недостатньо розвиненими розумовими операціями, зазнають значних труднощів не тільки на першому етапі навчальної діяльності, але й на всіх наступних [246]. Крім того, формування поведінки дитини та вибір шляхів досягнення нею певних цілей відбуваються лише при багаторазовому співставленні різних варіантів її діяльності та аналізі всіх вихідних понять та ситуацій. Очевидно, що головну роль у цих процесах відіграє мислення [121].

Втім, те, наскільки легко й швидко молодший підліток пристосується до умов основної школи, залежить не тільки від його інтелектуальної готовності, але й від сформованості вмінь і навичок, які визначають процес адаптації. А саме: вмінь усвідомлювати вимоги вчителя та відповідати їм, встановлювати міжособистісні стосунки з педагогами, приймати й дотримуватися правил життя класу та школи; навичок спілкування та гідної поведінки з однокласниками, спільної (колективної) діяльності, самостійного вирішення конфліктів мирним шляхом, самопідтримки, адекватної оцінки власних можливостей і здібностей [89].



Отже, від рівня готовності школяра до навчання в основній школі багато в чому залежить ефективність процесу адаптації на цьому етапі, що, в свою чергу, значною мірою визначає успішність всієї навчальної діяльності підлітка, збереження його фізичного та психічного здоров'я. Провідну роль в цьому процесі відіграє інтелектуальна готовність, що проявляється передусім, в достатньому рівні розвитку мислення і сформованості основних розумових операцій.

### **1.3. Теоретико-методологічні засади формування розумових операцій як засобу адаптації підлітків до навчання в основній школі**

Підвищення ефективності адаптації школярів до нових умов навчання в основній школі потребує проведення спеціально організованої роботи, яка буде спрямована на корекцію та розвиток чинників, які найбільше впливають на цей процес. Одним з таких чинників визначено рівень сформованості в учнів понятійного мислення, яке здійснюється за допомогою основних розумових операцій.

Отримані результати засвідчили наявність суттєвого взаємозв'язку між рівнем сформованості розумових операцій молодших підлітків та успішністю їх адаптації до навчання в основній школі. У більшості учнів з недостатнім рівнем адаптованості виявлено досить низький рівень сформованості основних розумових операцій на понятійному рівні [218, 224].

У найбільш широкому сенсі **розумові операції** розглядаються як певні розумові дії над предметами, знаннями, образами, переживаннями, які сприймаються людиною. Розумові операції виступають в ролі **основного механізму** процесу мислення, входять в його структуру та складають його різні взаємопов'язані сторони [59].

Проблема мислення займає особливе місце в психологічних дослідженнях. У них визначається його провідна роль в процесі розвитку та становлення особистості. Індивідуальні особливості мисленнєвих процесів в значній мірі визначають ефективність пізнавальної, навчальної, трудової діяльності людини, успішність її адаптації до умов оточуючого середовища [33, 50, 55, 99, 121, 195,

232, 243]. У сучасній психологічній науці **мислення** визначається як процес опосередкованого та узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих зв'язках і відношеннях [124].

Окремої уваги заслуговує підхід до вивчення мислення в контексті розгляду **інтелекту** людини. Існує два основних тлумачення інтелекту. Перше, більш широке, визначає інтелект як глобальну інтегральну біопсихічну особливість людини, що характеризує його можливості в адаптації (Ж. Піаже, У.Р. Чарлсворз). Друге, більш вузьке, тлумачення інтелекту, поєднує узагальнену характеристику розумових здібностей людини (Л.М. Веккер, Л.А. Венгер, А.Г. Маклаков, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Тализіна). У цьому контексті поняття «інтелект» є дещо ширшим за поняття «мислення» і включає в себе певною мірою й інші пізнавальні процеси [121, 161].

У сучасній психологічній науці інтелект тісно пов'язаний з процесом мислення та його операціями. Понятійне мислення виступає в якості форми **інтегральної** роботи багаторівневої ієрархії інтелекту, охопленої спільним принципом, у рамках якого діють часткові закономірності кожного з рівнів окремо. З огляду на це, мислення визначається як інтегратор інтелекту (Л.М. Веккер).

**Інтелектуальний розвиток** – це, перш за все, розвиток операційних структур інтелекту, у ході якого розумові операції поступово набувають якісно нових властивостей: скоординованості, оборотності, автоматизованості, скороченості. В онтогенезі мислення проходить наступні **стадії**: стадія сенсомоторного мислення (до 2 років), стадія дооперативного або наочного мислення (до 7 років), стадія конкретних операцій (до 11-12 років), стадія формальних операцій (до 13-14 років) (Ж. Піаже).

Отже, розумові операції є певними одиницями мисленнєвого процесу, мають набір своїх дій, механізми функціонування яких характеризують їх змістову специфіку [246].

У психологічній літературі найбільш часто виділяють наступні **розумові операції**: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, які є основними в процесі мислення. Також виділяють операції класифікації, конкретизації, систематизації. Всі вони є різними сторонами основної операції

мислення – опосередкування, тобто розкриття більш суттєвих об'єктивних зв'язків і відношень [99, 115, 121, 183, 195, 246].

Однією з найважливіших розумових операцій є операція **порівняння**, за допомогою якої відбувається зіставлення речей, явищ та їх властивостей, на основі чого визначається їх подібність та відмінність, що, в свою чергу, приводить до їх класифікації. Водночас порівняння часто виступає первинною формою пізнання. Операції порівняння можуть бути різними за складністю, в залежності від поставленої задачі або змісту об'єктів, що порівнюються. Порівнянню також належить провідна роль у розкритті суттєвих ознак предметів. Втім, більш глибоке пізнання потребує розкриття внутрішніх зв'язків, закономірностей і суттєвих властивостей, що здійснюється іншими видами розумових операцій – передусім аналізом та синтезом [124, 195].

Так, **аналіз** визначається як уявне розчленування предмета, явища або ситуації, виявлення його складових елементів, частин, моментів, сторін (властивостей та якостей). Завдяки аналізу, проходить вичленування явища з випадкових несуттєвих зв'язків, які надано у сприйнятті. Аналізу можуть піддаватися будь-які предмети та їх властивості. При цьому він необхідний для розуміння їхньої сутності, але сам по собі такого розуміння не забезпечує. Ось чому для цього потрібен не тільки аналіз, а й синтез. **Синтез**, як операція зворотна до аналізу, є уявним з'єднанням у єдине ціле компонентів або властивостей предмета або явища, що було виділено аналізом. Таким чином, аналіз і синтез є протилежними й водночас нерозривно пов'язаними процесами, які безперервно переходять один в одного. Вони входять до будь-якого мисленнєвого акту та в єдності забезпечують повне і глибоке пізнання дійсності [115, 124, 127, 195, 246].

Втім, порівняння, аналіз та синтез не вичерпують собою всіх сторін мислення. Суттєвими його сторонами є також абстрагування та узагальнення. Під **абстрагуванням** розуміється уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів від інших їх рис, а також від самих предметів, яким вони властиві. При цьому виділення в процесі абстрагування ознак предмета і розглядання їх, незалежно від інших його ознак, стають самостійними операціями мислення. Абстрагування здійснюється на основі операцій аналізу, синтезу та порівняння [121, 124, 195].

Застосування операції абстрагування у пізнавальній діяльності дає змогу більш глибоко та повно відображати складні явища об'єктивної дійсності. Так, високим рівнем абстрактності характеризується, зокрема, наукове теоретичне мислення, яке має провідне значення у створенні понять, які, в свою чергу, є основами будь-яких знань [124].

На основі абстрагування здійснюється ще одна важлива розумова операція – **узагальнення**. Узагальнення розглядається в психології мислення як об'єднання предметів або явищ за спільними для них ознаками, основами. Узагальнення дає можливість оперувати не окремими предметами або явищами, а їх певними класами, фіксувати способи досягнення схожих цілей у схожих умовах, замінювати знання багатьох випадків знанням одного принципу. Отже, узагальнення зводиться до відкидання специфічних, особливих, одиничних ознак і збереження тільки тих, які є спільними для низки одиничних предметів [127].

Під операцією **класифікації** розуміється групування об'єктів за родовими, видовими та іншими ознаками шляхом узагальнення виділених рис предметів і явищ. Класифікація здійснюється з метою розмежування та подальшого об'єднання об'єктів на основі їх спільних суттєвих ознак. При цьому вона сприяє впорядкуванню знань та більш глибокому розумінню їхньої смислової структури. Для здійснення класифікації, необхідно чітко визначити її мету та ознаки об'єктів, які їй підлягають, після чого порівняти ці об'єкти за їх суттєвими ознаками, визначити спільні основи класифікації та згрупувати об'єкти за визначеним принципом.

На основі операції класифікації виникає операція **систематизації**, яку визначають як упорядкування знань на основі гранично широких спільних ознак груп об'єктів. На відміну від класифікації систематизація забезпечує розмежування та подальше об'єднання не окремих об'єктів, а їх груп і класів [124].

Також окремо виділяється операція **конкретизації**, яку розуміють як операцію, протилежну до абстракції, та визначають як представлення будь-чого одиничного, що відповідає тому чи іншому загальному положенню. Так, А.Г. Маклаков, характеризуючи операцію конкретизації, зауважує: «...у конкретних уявленнях ми не намагаємось відволіктися від різноманітних ознак або властивостей предметів і явищ, а, навпаки, намагаємось уявити собі ці предмети у всьому своєму різноманітті

властивостей і ознак, у тісному сполученні одних ознак з іншими. По суті конкретизація завжди виступає як приклад або як ілюстрація чогось загального. Конкретизуючи загальне поняття, ми його краще розуміємо...» [121, с. 317].

Таким чином, будь-який мисленнєвий процес здійснюється за допомогою певної сукупності розумових операцій, які формуються спочатку в плані дії, тобто на предметному, наочному рівні. У процесі навчання та розвитку особистості її розумові операції поступово починають здійснюватися на більш високому та складному рівні.

Згідно з положеннями вікової психології, наприкінці молодшого шкільного віку сформовані на предметному рівні розумові операції починають формуватися на більш абстрактному понятійному рівні. Цей процес активно продовжується у молодшому підлітковому віці. Молодший підліток починає розмірковувати у суто словесному плані, абстрагуючись від конкретного, наочного матеріалу, його мислення стає більш рефлексивним [50, 96, 106, 214]. З точки зору Л.С. Виготського, саме на початку перехідного віку, наприкінці навчання у початковій школі, у дитини починають розвиватися процеси, які приводять до виникнення **понять** та формування абстрактного (понятійного) мислення. Це відбувається шляхом становлення певних понятійних форм мислення: синкретів, комплексів, передпонять, понять, що здійснюється за допомогою розумових операцій [50]

У цей період відбувається перехід від мислення за допомогою **конкретних операцій**, які здійснюються на конкретному, наочному матеріалі, до мислення за допомогою **формальних операцій**, що дозволяє дитині оволодівати більш складними та відносними поняттями, зіставляти та узагальнювати їх [161, 162].

Розвиток мислення в цей віковий період проявляється у вдосконаленні процесів порівняння пізнавальних об'єктів, їх аналізу та синтезу, абстрагування їх істотних ознак, узагальнення, утворення понять і оперування ними. Характерною особливістю розвитку мислення підлітка є зростання здатності до абстрагування. Отже, мислення із конкретно-понятійного поступово стає **абстрактно-понятійним**. У підлітків також розвивається здатність до конкретизації абстрактних понять, тобто розкриття їх змісту у конкретних образах та уявленнях. Втім, молодші підлітки, як і

молодші школярі, можуть зазнавати певних труднощів при абстрагуванні, узагальненні та встановленні причинно-наслідкових зв'язків, що свідчить про те, що абстрактне мислення у них перебуває ще на стадії становлення, а відповідні розумові операції сформовані недостатньо [96, 115, 246].

У той же час понятійне мислення вважається одним із головних новоутворень підліткового віку, багато в чому визначає ефективність навчальної діяльності та подальший психічний розвиток школярів [50, 96, 106, 214, 218]. У цьому контексті Ж. Піаже підкреслює, що завдяки сформованості розумових операцій стає можливою повноцінна **інтелектуальна адаптація** підлітка до того, що відбувається навколо. Сенс такої адаптації полягає у тому, що «мислення стає вільним по відношенню до реального світу» [161, с. 206].

Формування і розвиток розумових здібностей можливі тільки в процесі оволодіння системою знань. Розвиток мислення школярів виявляється передусім у їх здатності усвідомлювати й розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні задачі, здійснюючи при цьому необхідні для їх розв'язання дії та операції, а також виражати їх результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах. При цьому самі операції поступово ускладнюються, стають більш досконалішими та змістовними, змінюється й їх роль у мисленнєвому процесі [96, 99].

Процес формування розумових операцій багато в чому обумовлено індивідуально-особистісними особливостями дитини, внаслідок чого у деяких школярів він може проходити менш успішно та набагато повільніше, внаслідок чого такі учні зазнають суттєвих труднощів у навчанні, особливо на етапі переходу до основної школи. Крім того, у одних школярів успішніше розвиваються операції аналізу та синтезу, у других – операція порівняння, у третіх – операції аналізу, синтезу та узагальнення і т.ін. У той же час, при відносно високому та рівномірному розвитку розумових операцій більш успішно можуть розвиватися як прості, так і складні за своєю структурою операції, а при низькому розвитку – тільки прості [115].

Індивідуальні особливості мислення дітей проявляються у різному співвідношенні видів і форм розумової діяльності [148]. Такими **властивостями** виступають самостійність, гнучкість, швидкість і ригідність мислення [121, 124, 148].

**Самостійність** мислення проявляється передусім в умінні побачити й поставити нове питання, нову проблему та вирішити їх своїми силами, без допомоги інших. Саме в цій властивості чітко проявляється творче мислення [148].

**Гнучкість** мислення полягає в готовності швидко переходити від одного способу розв'язання задачі до іншого, змінювати тактику й стратегію розв'язання, знаходити нові нестандартні способи дій у мінливих умовах.

**Швидкість** мислення розуміється як властивість, за допомогою якої можна швидко розбиратися в складній ситуації, швидко продумати правильне рішення та його прийняти. Швидкість мислення, в свою чергу, залежить від знань, міри досконалості розумових звичок, досвіду та рухливості нервових процесів [124].

Під **ригідністю** розуміють інертність мислення, неможливість переключатися з одного способу розв'язання задачі на інший [184, 230].

Проте, відмінності в розумовій діяльності школярів залежать не тільки від індивідуальних здібностей, але й від методів навчання, підготовленості учня та низки інших факторів. З огляду на це, організоване певним чином навчання дає можливість сформувати у молодших школярів відносно високий рівень умінь та навичок абстрагування, узагальнення, а також аналізу та синтезу [123].

Серед інших факторів, які впливають на рівень розвитку розумових операцій, виділяють також соціально-психологічні умови життєдіяльності дітей, зокрема умови їх сімейного виховання [246].

Отже, **суттєвою особливістю** молодшого підліткового віку є те, що в процесі навчання дитина засвоює на понятійному рівні всі розумові операції, які поступово перетворюються у цілісну структуру. Втім, враховуючи велику роль індивідуальних особливостей мислення школярів, на цьому етапі окремі розумові операції можуть бути сформовані недостатньо, що може викликати значні труднощі та ускладнювати перехід до основної школи.

Таким чином, враховуючи встановлений взаємозв'язок між розумовим розвитком підлітків і успішністю їхньої адаптації до нових умов навчання, вбачається необхідним проведення спеціальної роботи, яка буде спрямована на формування та розвиток основних розумових операцій. З цією метою нами

розроблена та апробована у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл **корекційно-розвивальна програма**.

**В основу розроблення** програми було покладено розуміння сутності:

1) мислення, як процесу опосередкованого та узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих зв'язках і відношеннях [121, 124, 195, 232];

2) понятійного мислення, як процесу, що здійснюється в словесній формі за допомогою абстрактних понять, які не мають безпосередньо чуттєвої основи [124];

3) розумових операцій, як певних розумових дій над предметами, знаннями, образами, переживаннями, які сприймаються людиною [99, 115, 121, 124, 195, 246];

4) психологічних особливостей процесу мислення та розумових операцій дітей молодшого підліткового віку [72, 96, 106, 115, 162, 195, 214, 246, 264];

5) розумового розвитку дитини, як стану її пізнавальних та творчих можливостей; сукупності знань, умінь і сформованих при їх засвоєнні розумових дій та вільне оперування ними в процесі мислення для забезпечення засвоєння в певному обсязі нових знань і умінь [101, 112, 175, 184].

**Методологічною основою** програми є теорія розвитку психіки Л.С. Виготського, в руслі якої розглядається й розвиток когнітивної сфери підлітка. З огляду на це, розв'язання проблеми формування розумових операцій школярів базується на загальному положенні про провідну роль навчання в процесі розумового розвитку особистості [50, 52].

В основу корекційно-розвивальної програми покладено: принцип взаємозв'язку інтелекту та адаптації людини (Дж. Андерсон, Л.М. Веккер, Д. Векслер, Б.М. Величковський, У. Найссер, А.Г. Маклаков, Ж. Піаже, Р. Солсо, Р. Стернберг, Г. Уіткін, М.А. Холодна); основні наукові положення процесу мислення (Л.С. Виготський, А.В. Брушлінський, П.Я. Гальперін, Л.Л. Гурова, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихомиров); операційна теорія інтелекту (Ж. Піаже), теорія про поетапне формування розумових дій (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна); основні концепції стратегіального підходу до формування мислення (Н.М. Латиш, В.О. Моляко), науково-методичні дослідження,



присвячені формуванню та розвитку мислення (М.В. Богданович, І.І. Дорожко, О.С. Єрмакова, Н.П. Локалова, А.З. Зак та ін.), основні засади теорії розвиваючого навчання (Л.В. Занкова, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін), основні положення діяльнісного підходу у психології (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн).

При розробленні корекційно-розвивальної програми враховувалось також положення про необхідність формування в підлітків гіпотетико-розмірковуючого мислення, що є базисом їх подальшого розумового розвитку. Саме в цьому віковому періоді з'являються сприятливі умови для розвитку здатності виходити за межі чуттєвого сприйняття, розмірковувати в абстрактному плані (П.П. Блонський, В.О. Сухомлинський, Д.Б. Ельконін).

Зростання розумових і фізичних сил, яке спостерігається у підлітковому віці, значно змінює характер активності учнів: їх починають приваблювати заняття, які потребують від них певної завзятості та самостійності, що досить часто проявляється в інтересі до розумових ігор та вправ [101, 112]. Це створює сприятливі умови для розвитку в них розумових здібностей, суттєві внутрішні передумови чого криються у властивостях активності та саморегуляції вищої нервової діяльності [112].

Розвиток і формування мислення також значною мірою залежать від **методів навчання**, які використовуються у навчальному процесі. Більшість дітей має великі пізнавальні можливості та високу сприйнятливості до навчання, за умови проведення відповідної розвивальної роботи можна досягти в них високого рівня розвитку розумових здібностей. Особливого значення при цьому набувають методи проблемного та розвиваючого навчання, рольові та ділові ігри, а також стилі педагогічного спілкування, що сприяють розкриттю учнів і підвищенню їх самостійності [22, 101, 233].

На можливість цілеспрямованого формування та розвитку процесу мислення, зокрема понятійного, шляхом проведення відповідної корекційно-розвивальної роботи та використання спеціально дібраних завдань вказує більшість вчених (Д.М. Богоявленський [22], П.Я. Гальперін [56], В.В. Давидов [65], Д.Б. Ельконін [256], А.З. Зак [78], З.І. Калмикова [175], Н.С. Лейтес [112], Н.П. Локалова [117, 118], Н.О. Менчинська [22], В.О. Моляко [216], С.Л. Рубінштейн [195], Л.Ф. Тихомирова [233] та ін.). У своїх дослідженнях вони доводять ефективність і важливість такої

роботи у тих випадках, коли природне формування мислення в процесі навчання та розвитку виявляється недостатнім з тих чи інших причин.

З точки зору сучасної когнітивної психології розумовий розвиток визначається як **цілеспрямоване формування** у суб'єкта під впливом навчання когнітивних та метакогнітивних репрезентативних структур, які містять ієрархізовані знання різного роду та уявлення про способи виконання різних розумових дій, а також вміння їх практичного здійснення, яке в подальшому стає засобом пізнавальної діяльності суб'єкту [253].

Характерною рисою розумового розвитку особистості є накопичення особливого фонду добре відпрацьованих та міцно закріплених розумових прийомів (операцій), які відносяться до інтелектуальних умінь. Отже, інтелектуальний розвиток дитини – це, перш за все, розвиток операціональних структур її інтелекту, у ході якого розумові операції поступово здобувають якісно нові властивості: скоординованість, оборотність, автоматизованість, скороченість [22, 101, 124, 161, 195, 246].

В основу формування розумових операцій покладено вироблення певних умінь і навичок по використанню законів мислення у пізнавальній та навчальній діяльності, а також вміння здійснювати перенесення прийомів мисленнєвої діяльності з однієї області знань до іншої, прогнозування розвитку явищ та умінь робити висновки. Отже, формування розумових операцій є одним з етапів розвитку процесу мислення.

При проведенні цілеспрямованої, систематичної роботи, що включає в себе виконання учнями спеціально розроблених завдань і вправ, можна значно підвищити рівень сформованості в них розумових операцій (А.З. Зак, З.І. Ікуніна, Т.Н. Лисянська, І.Д. Пасічник, Л.Ф. Цибух та ін.).

Мислення молодшого підлітка знаходиться на переломному етапі свого розвитку. У цей період здійснюється перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення, тобто дитина починає оперувати не тільки конкретними образами предметів або явищ дійсності, а й певними абстрактними поняттями. У зв'язку з цим сформовані в практичних діях розумові операції починають формуватися на понятійному рівні.

Цей процес являє собою найвищий рівень формування мовного мислення; процес засвоєння дитиною того змісту, котрий

закладено у понятті. Переважна більшість школярів здібна оволодіти новими поняттями, йдучи від загального до конкретного. Молодші школярі та підлітки володіють набагато більшими можливостями для розвитку понятійного мислення, ніж це здавалося під час використання традиційних шляхів навчання [47, 65].

Розвиток понятійного мислення школярів виявляється передусім в їх здатності усвідомлювати й розв'язувати дедалі складніші пізнавальні та практичні задачі, здійснюючи при цьому необхідні для їх розв'язання дії та операції, а також виражати їх результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах. Водночас самі операції поступово ускладнюються, стають більш досконалішими та змістовними, змінюється їх роль у мисленнєвому процесі [96, 99].

Розумові операції на понятійному рівні формуються на основі відповідних зовнішніх практичних дій з предметами. У процесі навчання та розвитку особистості її розумові операції поступово починають здійснюватися на більш високому та складному рівні. Отже, формування розумових операцій просувається від матеріальних дій, тобто дій з речами або їх зображеннями, до оперування предметними психічними структурами різних рівнів (сприйняттям, уявленням, поняттям), які реалізуються спочатку засобами гучного, зовнішнього мовлення, а потім і мовлення внутрішнього. Таким чином, необхідною передумовою формування розумових операцій на понятійному рівні є їх сформованість на наочному, предметному рівні (П.Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн).

Самі ж поняття формуються на основі узагальнення суттєвих ознак, властивостей або відношень, притаманних низці однорідних предметів, що здійснюється шляхом абстрагування від несуттєвих у цій ситуації ознак предмета або явища. Цю функцію виконує операція порівняння. Для виділення ряду ознак необхідно здійснити аналіз: уявно розчленувати цілий предмет на його складені частини, після чого здійснити зворотну операцію – синтез, уявне об'єднання виділених під час аналізу частин предмета, окремих ознак у єдине ціле [233].

З огляду на це, понятійне мислення формується згідно з чіткою структурою, поетапно просуваючись від формування базових, елементарних розумових операцій до формування більш складних, для здійснення яких необхідною є сформованість інших.

Найважливішими базовими розумовими операціями, які включені до будь-якого мисленнєвого процесу, є аналіз і синтез. Формування операції **аналізу** може розглядатися як розвиток у дитини здатності до уявного розділення цілого предмета або явища на окремі частини, вироблення певних умінь і навичок по виявленню його складових елементів, моментів, сторін, властивостей, якостей та зв'язків між ними. При цьому аналіз є необхідним для розуміння сутності предметів або явищ, хоча сам по собі такого розуміння не забезпечує. Ось чому операція аналізу нерозривно пов'язана з протилежною їй операцією **синтезу**, формування якої передбачає цілеспрямований розвиток у дитини здатності до уявного поєднання виділених аналізом окремих властивостей або ознак поняття у єдине ціле.

На основі сформованих операцій аналізу та синтезу формується операція **порівняння**, яка передбачає розвиток в учня навичок установлення схожості або відмінності понять, які позначають певні предмети чи явища, за суттєвими або несуттєвими ознаками, що були виділені за допомогою аналітико-синтетичного акту.

Формування операції **абстрагування** здійснюється на основі сформованих операцій аналізу, синтезу та порівняння і передбачає розвиток в учнів здатності уявно виділяти одні, суттєві в певній ситуації, ознаки понять та відволікатися від інших, несуттєвих і другорядних.

На базі операції абстрагування формується операція **узагальнення**. Під цим процесом розуміється розвиток у дітей умінь та навичок об'єднання в одну групу декількох понять, на основі виділення через операцію абстрагування їх суттєвих ознак або властивостей.

Формування операції **конкретизації** передбачає розвиток в учнів навичок наводити конкретні одиничні приклади до певного загального поняття. Ця операція є протилежною до абстрагування, тому здійснюється не за рахунок відволікання від несуттєвих властивостей понять, а навпаки, за рахунок уявлення загального поняття у всьому різноманітті його ознак.

Під формуванням операції **класифікації** розуміється розвиток у дітей здатності до розподілу певної множини понять по окремих групах на основі тих чи інших ознак. Класифікація може здійснюватись як за суттєвими ознаками (природна), так і за

несуттєвими (допоміжна). При цьому операція класифікації включає в себе наступні етапи: характеристика класу понять, ділення на класи за певною ознакою, перевірка результатів класифікації, вибір основи класифікації.

Організація роботи з формування розумових операцій в учнів п'ятих класів базується на загальних і спеціальних **принципах** навчально-виховного процесу: корекційно-розвивальної спрямованості, систематичності та послідовності, наступності і безперервності, цілісності, доступності, поєднання вимогливості та поваги до особистості, диференціації та індивідуалізації на основі врахування особливостей психофізичного розвитку дітей, їх вікових можливостей, особистісно-розвивального спілкування.

Спеціальна корекційно-розвивальна програма передбачає використання наступних **методів**:

- 1) метод часових обмежень (полягає в обмеженні часу виконання завдання);
- 2) метод раптових заборон (полягає у забороні використання яких-небудь допоміжних даних або підказок на певному етапі розв'язання завдання);
- 3) метод нових варіантів (полягає у вимозі розв'язувати завдання декількома способами);
- 4) метод інформаційної недостатності (грунтується на дефіциті умов, необхідних для успішного виконання завдання);
- 5) метод інформаційної перенасиченості (полягає у включенні в умову завдання зайвих відомостей);
- 6) метод абсурду (полягає у тому, що дитині пропонується завдання, розв'язання якого виявляється неможливим) [216].

Після проведення корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування кожної розумової операції, важливим етапом є **визначення її ефективності**. Про прогрес у розумовому розвитку свідчить здійснення об'єднання в одну систему, в єдину аналітико-синтетичну діяльність всіх різнохарактерних способів розумової діяльності – розумових операцій [101].

Ефективність цілеспрямованого розвитку мислення більшість дослідників оцінює за наступними **критеріями**:

1) рівнем усвідомленості розумових операцій і прийомів розумової діяльності, що досягається шляхом демонстрації учням у явній формі самого процесу розв'язання завдання та його результатів;

2) рівнем оволодіння розумовими операціями та прийомами розумової діяльності, вмінням виконувати раціональні дії як у навчальних, так і в позанавчальних ситуаціях;

3) рівнем уміння здійснювати перенесення розумових операцій і прийомів розумової діяльності, а також навичок їх використання на інші ситуації та предмети;

4) рівнем уміння розв'язувати творчі задачі, орієнтуватися у нових умовах, діяти оперативно;

5) здатністю засвоювати логічні судження та використовувати їх у навчальній діяльності [118].

Таким чином, **основним завданням** роботи щодо підвищення рівня адаптованості учнів п'ятих класів до навчання в основній школі є застосування системи корекційно-розвивальних занять, спрямованих на формування в них розумових операцій. Втім, перед тим, як розпочинати таку роботу, необхідно встановити реальний рівень адаптованості учнів до навчання в основній школі, проаналізувати його за всіма розглянутими показниками. Крім того, важливим підготовчим етапом є також вивчення рівня сформованості основних розумових операцій. Методичні рекомендації щодо діагностики рівня адаптованості та рівня розумового розвитку учнів, а також зміст корекційно-розвивальної програми представлено в наступному розділі.

## Розділ 2.

# МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ОПЕРАЦІЙ УЧНІВ

### 2.1. Характеристика психодіагностичного інструментарію вивчення особливостей адаптації підлітків до навчання в основній школі

Для визначення рівня адаптованості дитини, тобто рівня її фактичного пристосування до нових умов навчання, необхідно чітко визначити і дослідити показники адаптованості. В якості **показників адаптації** до нових умов навчання у психолого-педагогічній літературі розглядаються: успішність навчання та поведінки, задовільне загальне самопочуття дитини, відсутність ознак перевтомлення, активність у навчальній і позанавчальній діяльності, відсутність невротичних проявів (тривожності, агресивності, конфліктності, апатії, страхів), рівень мотивації, адекватна самооцінка, рівень розвитку інтелектуальної сфери, задоволеність взаємостосунками з вчителями та однолітками, емоційний комфорт, позитивний соціометричний статус у групі [18, 70, 110, 131, 134, 142, 163].

Найбільш інформативним індикатором виникнення труднощів у шкільній адаптації є падіння рівня **успішності навчання** школярів і зниження у них навчальної активності. Складності у шкільному житті дитини (невідповідність її розвитку вимогам навчання, швидка втомлюваність, загострення стосунків з вчителями тощо) неминуче відбиваються на навчальній діяльності. Слід зазначити, якщо учень у початковій школі не оволодів необхідними компонентами предметної сторони навчальної діяльності, йому не уникнути труднощів під час подальшого навчання в основній школі. Прогалини в знаннях не дають можливість п'ятикласнику засвоїти більш складний навчальний матеріал, у результаті чого рівень відставання буде посилюватись, що призведе до виникнення інших проявів дезадаптованості [46, 70].

Наступним важливим показником дезадаптації є порушення школярами загальноприйнятих, у тому числі й шкільних, норм та правил **поведінки**, що пов'язано передусім зі значним зниженням

контролю за дітьми як з боку нових вчителів, так і з боку батьків, а також їх вступом до кризового підліткового віку. При цьому змінюється провідна діяльність дитини. Навчання відходить на другий план, уступаючи місце спілкуванню з однолітками. У результаті цього поведінка школярів на уроках зазнає суттєвих негативних змін: вони часто відволікаються, проявляють неуважність, розмовляють, займаються сторонніми справами. Погіршується поведінка учнів й на перервах, на яких вони часто залишаються без контролю дорослих. Така ситуація може призводити до зниження успішності навчання, а також до загострення стосунків з вчителями та інших емоційних розладів [46, 106, 203, 211].

Не менш важливе місце у процесі адаптації п'ятикласників займає **мотивація**, яка виступає в ролі рушійної сили поведінки дитини, спрямовує її діяльність і активність. Саме від рівня сформованості мотиваційної сфери багато в чому залежить успішність адаптації протягом всього періоду шкільного навчання, зокрема на етапі переходу від початкової до основної школи. Недостатність рівня шкільної мотивації на цьому етапі може спричинити зниження навчальної активності та інтересу до навчання, небажання відвідувати школу тощо [24, 79, 96, 104, 116, 128, 163, 180, 189, 209].

Для визначення чинників, які найбільше утруднюють адаптаційний процес дитини саме на етапі її переходу до основної школи, викликають у неї емоційні переживання, погіршення поведінки та навчальної діяльності, необхідно проаналізувати її **емоційне ставлення** до різних сфер шкільного життя, тобто виявити причини наявних страхів та переживань. Так, найбільш значущими сферами шкільного життя дитини на цьому етапі визначається навчальна та соціальна, до якої входять взаємини з однокласниками та вчителями. Саме позитивне ставлення школярів до цих сфер виступає показником їхньої адаптованості [36, 46, 105, 110].

Внаслідок різких змін в умовах та формах навчання, на початку навчання в п'ятому класі у школярів може спостерігатися швидка втомлюваність, зниження активності, погіршення настрою. Все це може спричинити загальне емоційне неблагополуччя дитини, свідчити про невідповідність її психоемоційного стану вимогам шкільного навчання, пристосування до різних ситуацій



якого викликає істотні труднощі. Одним з основних факторів емоційного неблагополуччя школярів вважається **шкільна тривожність**, яка виникає у дітей в ситуаціях, пов'язаних з навчанням у школі, і виражається у хвилюванні, підвищеній занепокоєності у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки до себе з боку вчителів і однолітків тощо. Як наслідок, дитина постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки і своїх рішень. При цьому учень схильний переживати нейтральні шкільні ситуації як такі, що створюють загрозу його уявленням про себе, особистісним інтересам та цінностям, негативно впливає на самооцінку [42, 46, 70, 89, 105, 110, 163, 173, 178, 203, 211].

Підвищений рівень тривожності, зниження успішності навчання, проблеми у взаєминах з вчителями та однокласниками призводять до негативних змін в **самооцінці** школярів. У свою чергу, незрілість оцінок молодшим підлітком самого себе викликає труднощі у взаєминах з оточуючими, неадекватне уявлення про власні можливості, недооцінку або переоцінку своїх здібностей, що суттєво ускладнює адаптаційний процес.

Слід зазначити, що при переході до навчання в основній школі життя школярів не обмежується однією лише навчальною діяльністю. У зв'язку зі зміною вікового етапу розвитку досить важливе місце в ньому починає займати спілкування з однолітками, передусім однокласниками. Вочевидь, що успішність соціальних контактів учнів всередині класного колективу багато в чому впливає як на їх емоційний стан, так і на успішність навчальної діяльності. З огляду на це, вкрай важливим є вивчення особливостей **міжособистісних відносин** у класі, а також їх динаміки при переході від початкової до основної ланки навчання.

Отже, **показниками** адаптованості школярів до навчання в основній школі є наступні: рівень успішності навчання та поведінки, рівень шкільної мотивації, особливості ставлення до різних сфер шкільного життя, рівень шкільної тривожності, рівень самооцінки та домагань, соціометричний статус у класному колективі.

На основі аналізу визначених показників виділено наступні рівні адаптації:

1. *Високий рівень*. Школяр позитивно ставиться до школи, легко сприймає та засвоює навчальний матеріал, адекватно

сприймає вимоги, які до нього висуваються, активно працює на уроці. Уважно слухає вказівки та пояснення вчителя, виконує суспільні доручення сумлінно та без зовнішнього контролю. У нього відсутні невротичні прояви (конфліктність, тривожність, агресивність), має добрі стосунки з однокласниками та педагогами. Займає в класі сприятливе соціальне становище.

2. *Середній рівень.* Школяр позитивно ставиться до школи, її відвідування не викликає негативних емоцій. Сприймає навчальний матеріал за умови, що вчитель висвітлює його докладно та наочно, засвоює загальний зміст навчальних програм, самостійно розв'язує типові навчальні задачі. На уроці не завжди працює активно. Зосереджений та уважний при виконанні завдань, доручень, вказівок педагога, але під його контролем, а також тоді, коли зайняття йому цікаве. Суспільні доручення виконує сумлінно, втім, без особливого ентузіазму. Невротичні прояви не перевищують показників норми. Дружить з багатьма однокласниками, має добрі стосунки з педагогами та позитивний соціометричний статус.

3. *Низький рівень.* Школяр негативно або індіферентно ставиться до школи, часто скаржиться на нездоров'я, у нього домінує поганий настрій. Спостерігається порушення дисципліни, навчальний матеріал засвоює фрагментарно, самостійна робота утруднена, до занять готується нерегулярно, необхідним є постійний контроль з боку педагога, активність на уроці практично відсутня. Суспільні доручення виконує без бажання. Має підвищений рівень тривожності, агресивності, конфліктності. Близьких друзів не має, стосунки з педагогами натягнуті, має негативний соціометричний статус.

Дослідження рівня адаптованості молодших підлітків до навчання доцільно проводити у два етапи: наприкінці навчання у початковій школі (I півріччя 4-го класу) та на початку навчання в основній школі (I півріччя 5-го класу). Це дасть змогу простежити динаміку психологічної адаптації та її окремих показників безпосередньо на перетині визначених періодів.

Для діагностики рівня адаптованості школярів до навчання в основній школі здебільшого використовуються наступні **методи**: спостереження, опитування (бесіда, анкетування, інтерв'ювання), експертної оцінки, тестування; якісної та кількісної обробки емпіричних даних.

**Спостереження** як метод передбачає цілеспрямоване і систематичне фіксування актів поведінки досліджуваних, їхніх дій, вчинків і висловлювань, ставлення до однолітків тощо за спеціально розробленим планом. Використання цього методу дає змогу на найбільш загальному рівні діагностувати ступінь адаптованості школярів до навчання в основній школі, виявити основні труднощі, з якими вони стикаються в цей період, а також проаналізувати їхню здатність до вирішення складних ситуацій. При використанні методу спостереження звертається увага на поведінку школярів на уроках, на перервах, на їхні взаємостосунки з однолітками та вчителями, ставлення до навчання та своїх обов'язків. Також визначається можливість дітей реагувати на певну ситуацію, рівень їхнього пристосування до нових умов. Результати спостережень фіксуються в довільній формі.

Метод **опитування** включає в себе бесіду та анкетування. Метод бесіди використовується для вивчення ставлення учнів до навчання в школі, до вчителів та однокласників, а також для вивчення рівня їх пристосування до тих чи інших умов навчання.

Метод **анкетування** використовується для вивчення обізнаності вчителів та батьків учнів у проблемі адаптації до навчання в основній школі. Учителям або батькам пропонуються спеціально розроблені анкети, на питання яких їм необхідно відповісти в письмовій формі. Орієнтовний перелік питань анкет наведено у **Додатку А**.

Метод **експертної оцінки** використовується для оцінювання рівня адаптованості учнів у четвертому та п'ятому класах до навчання в школі. Метод полягає в отриманні даних на основі кількісного оцінювання експертами прояву явища, яке досліджується, за визначеними показниками та шкалою. До групи експертів можуть входити вчителі четвертих класів, класні керівники та педагоги, які викладають у п'ятих класах або батьки учнів.

Педагогам пропонується картка експертної оцінки на відповідний клас, згідно з якою вони повинні оцінити рівень адаптованості кожного учня за наступними параметрами: навчальна активність, успішність навчання, рівень розвитку мислення, поведінка на уроці, поведінка на перерві, ставлення до вчителя, взаємостосунки з однокласниками, емоційне благополуччя. Подібні картки можна розробити також для батьків учнів. Оцінка

проводиться за 6-бальною шкалою: від вищого (5 балів) до нижчого (0 балів). На підставі одержаних даних виводиться середній бал адаптованості для кожного учня.

Залучення до експертної оцінки більшості педагогів, які викладають в кожному окремому класі, дає змогу уникнути похибки в оцінюванні, яка неодмінно виникає при оцінюванні тільки класними керівниками. Приклади карток експертної оцінки для педагогів представлено у **Додатку Б**.

Важливе місце у дослідженні адаптації учнів посідає метод **тестування**, який розглядається як короткочасне, однакове для всіх досліджуваних завдання, за результатами якого визначається наявність та рівень розвитку певних психічних властивостей дитини [184].

Для визначення особистого ставлення учнів п'ятих класів до різних сторін шкільного життя використовується проєктивна методика незакінчених речень [171, с. 298 – 299]. Учням пропонується закінчити речення, які ілюструють їхні емоційні переживання, пов'язані з навчанням у школі. Перелік речень методики можна доповнювати та змінювати таким чином, щоб охопити всі значущі в цей період сфери шкільного життя: організаційну, навчальну та соціальну. Доцільно також поділити речення на чотири групи: за ставленням дітей до школи, до навчальної діяльності, до вчителя, до однокласників (див. **Додаток В**).

Обробка результатів методики передбачає кількісний та якісний аналіз. За допомогою кількісного аналізу визначається попередня оцінка емоційної насиченості кожного речення. Для цього використовується наступна шкала: «+1» – позитивне ставлення, «0» – нейтральне ставлення, відсутність вираження будь-яких емоцій, «-1» – негативне ставлення. Кількісний показник підраховується для кожної групи речень окремо у вигляді загальної сумарної оцінки кожного з речень, що входять до неї.

За кожною групою речень, у відповідності з кількістю балів, виділяється 5 рівнів, які характеризують ставлення школяра до відповідної сфери шкільного життя: вкрай негативне ставлення (від -6 до -4 балів); негативне ставлення (від -3 до -1 балів); нейтральне ставлення (0 балів); позитивне ставлення (від 1 до 3 балів); вкрай позитивне ставлення (від 4 до 6 балів).

Якісний аналіз передбачає вивчення змістової наповненості відповідей школярів та проводиться, перш за все, для визначення конкретних чинників, які викликають у них найбільше негативних або позитивних емоцій в певній ситуації.

Методом тестування визначаються рівні показників адаптованості школярів до нових умов навчання на етапі переходу від молодшої до основної школи. Дані показники досліджуються за допомогою стандартизованих психологічних методик, дібраних з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей молодшого підліткового віку. Дослідження проводиться зазвичай в груповій письмовій формі. Учням пропонуються бланки з завданнями та бланки для відповідей, надаються відповідні інструкції та роз'яснення.

Дослідження рівня шкільної мотивації школярів здійснюється на підставі використання анкети шкільної мотивації Н.Г. Лусканової, модифікованої для учнів середніх класів Є.І. Даніловою [89, с. 94 – 103].

Методика дає змогу встановити п'ять основних рівнів шкільної мотивації:

1. *Максимально високий рівень шкільної мотивації.* Такі діти вирізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, намаганням успішно виконувати всі вимоги, які висуваються школою. Вони дуже чітко дотримуються всіх вказівок учителя, сумлінні й відповідальні, сильно засмучуються, якщо отримують незадовільні оцінки або зауваження педагога.

2. *Добра шкільна мотивація.* Учні успішно справляються з навчальною діяльністю. При відповідях на запитання проявляють меншу залежність від жорстких вимог і норм. Такий рівень мотивації є середньою нормою.

3. *Позитивне відношення до школи,* але школа приваблює більше позанавчальними сторонами. Такі діти досить благополучно почувають себе у школі, втім, частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати красивий портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою і навчальний процес їх приваблює мало.

4. *Низька шкільна мотивація.* Такі школярі відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, іграми. Зазнають серйозних труднощів у

навчальній діяльності, знаходяться в стані нестійкої адаптації до школи

5. *Негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.* Такі діти зазнають серйозних труднощів у школі: вони не справляються з навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в якому для них нестерпне. У деяких випадках учні можуть проявляти агресивні реакції, відмовлятися виконувати різні завдання, дотримуватись тих чи інших норм і правил. Часто у таких школярів відмічаються порушення нервово-психічного здоров'я.

Анкета складається з 10 питань, до кожного з яких пропонується три варіанти відповіді: позитивне, нейтральне та негативне ставлення до певної шкільної ситуації. Учням необхідно обрати одну з них. Методика передбачає як кількісний (підрахунок суми балів та визначення одного з 5 рівнів шкільної мотивації), так і якісний (аналізується вибір дитини по кожному з 10 питань) аналіз отриманих результатів. Слід зауважити, що для вивчення рівня адаптованості дитини до основної школи особливо важливо проаналізувати відповіді на 5, 8, 9, 10 запитання.

Перелік питань анкети, а також порядок кількісної обробки та інтерпретації результатів наведено у **Додатку Д**.

Рівень шкільної тривожності досліджується за допомогою методики Філіпса [171, с. 323 – 327]. Ця методика дає змогу визначити як загальний рівень тривожності, пов'язаний з навчанням у школі, так і рівень тривожності окремо за кожним з восьми факторів, а саме:

1. *Загальна тривожність у школі* – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення у життя школи.

2. *Переживання соціального стресу* – емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти (перш за все – з однолітками).

3. *Фрустрація потреби в досягненні успіху* – несприятливий психічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. ін.

4. *Страх самовираження* – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. *Страх ситуації перевірки знань* – негативне відношення й переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо – публічній) знань, досягнень, можливостей.

6. *Страх не відповідати очікуванням оточуючих* – орієнтація на значущість інших у оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, що даються оточуючими, очікування негативних оцінок.

7. *Низька фізіологічна опірність стресу* – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресового характеру, які підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. *Проблеми й страхи у взаєминах з вчителями* – загальний негативний емоційний фон взаємин з дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини.

Тест складається з 58 питань, на кожне з яких учень повинен відповісти «Так» або «Ні». За результатами тесту виділяються учні з низьким, підвищеним та високим рівнями тривожності за кожним з наведених факторів (див. **Додаток Е**).

Важливим показником адаптації молодших підлітків на етапі переходу до навчання в основній школі визначається рівень їхньої **самооцінки**, який досліджується в учнів за допомогою методики Дембо-Рубінштейн (у модифікації А.М. Прихожан) [171, с. 559 – 561]. Ця методика базується на безпосередньому оцінюванні школярами себе за основними шкалами щодо низки особистих якостей, таких як здоров'я, розум і здібності, характер, авторитет в однолітків, вміння робити щось своїми руками, зовнішність, упевненість у собі. Учня пропонується на вертикальних лініях відзначити певними знаками рівень розвитку у них цих якостей (показник самооцінки), а також рівень розвитку цих же якостей, який би задовольняв їх (рівень домагань). Після цього необхідно вивести інтегральні показники самооцінки та рівня домагань шляхом обчислення середнього значення за всіма згаданими шкалами, а також обчислити величину розбіжності між ними (див. **Додаток Ж**).

Отримані інтегральні показники самооцінки поділяються на чотири рівні: занижена самооцінка, адекватна самооцінка («середня» та «висока»), завищена самооцінка. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння

правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими. Така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень і оцінками оточуючих. Занижена самооцінка (недооцінка себе) свідчить про крайнє неблагополуччя у розвитку особистості. Ці учні складають «групу ризику», їх, як правило, мало. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисна позиція», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності бажання діяти, щось робити дає змогу не докладати ніяких зусиль.

За результатами зазначеної методики виділяють також **чотири рівня домагань**: реалістичний (середній та високий), занижений та завищений. Оптимальним є високий реалістичний рівень, який підтверджує оптимальне уявлення про свої можливості, що є важливим фактором особистісного розвитку. Завищений рівень домагань зазвичай підтверджує нереалістичне, некритичне ставлення дітей до власних можливостей. Занижений рівень домагань є індикатором несприятливого розвитку особистості.

Діагностика особливостей **міжособистісних відносин** проводиться окремо в кожному класному колективі та здійснюється за допомогою методу соціометрії Дж. Морено [186, с. 480 – 486]. В якості соціометричних критеріїв слід обрати навчальні, наприклад: «З ким з учнів свого класу ти хотів би сидіти за однією партою?»; «З ким з учнів свого класу ти нізащо не хотів би сидіти за однією партою?» та поза навчальні, наприклад: «Кого з однокласників ти б запросив на свій день народження?»; «Кого з однокласників ти б точно не запросив на свій день народження?». Тестування проводиться зазвичай в груповій письмовій формі.

Більш доцільно використовували параметричну форму соціометрії (обмежена кількість учнів, яких можна обрати за кожним соціометричним критерієм), що значно підвищує достовірність отриманих даних, тому що майже виключає можливість випадкового вибору з боку досліджуваних, а також полегшує обробку результатів. Оптимальна величина соціометричного обмеження визначається в залежності від кількості учнів класу (членів групи).

Отримані емпіричні дані вносяться до соціоматриці, в якій позначаються позитивні та негативні вибори кожного учня. Після



цього розраховується середній індекс соціометричного статусу кожного члена групи – властивості особистості як елементу соціометричної структури (члену групи) займати певну просторову позицію в ній, тобто певним чином співвідноситись з іншими елементами. У залежності величини соціометричного статусу, тобто від кількості отриманих позитивних та негативних виборів, досліджувані розділяються на три групи: з негативним соціометричним статусом (переважають негативні вибори), нейтральним (кількість позитивних і негативних виборів однакова або відсутність будь-яких виборів взагалі) і позитивним (переважна кількість позитивних виборів). Соціометричний статус лідерів прямує до 1 (максимальний позитивний статус), соціометричний статус маргіналів – до -1 (максимальний негативний статус).

Порядок розрахунку величини соціометричного обмеження, величини соціометричного статусу члену групи, а також приклад соціоматриці представлено у Додатку 3.

## **2.2. Характеристика психодіагностичного інструментарію вивчення особливостей розумових операцій учнів**

Безпосередньо перед початком корекційно-розвивальної роботи з підвищення рівня адаптованості підлітків до навчання в основній школі доцільно провести діагностику рівня сформованості у них основних розумових операцій. Це дасть змогу визначити дітей з недостатнім рівнем розвитку тієї чи іншої операції, відповідно до цього відкоригувати розвивальну програму, зорієнтувати її на конкретну групу учнів, тобто зробити її більш ефективною.

Для діагностики розумових операцій учнів використовують здебільшого стандартизовані методики, які призначені для дослідження різних аспектів мислення [78, 82, 115, 153, 155, 171, 219, 246]. Це вказує на те, що розумові операції тісно пов'язані між собою та в сукупності становлять основний механізм мисленнєвої діяльності людини. Будь-який мисленнєвий акт здійснюється за рахунок використання основних розумових операцій. Більшість методик з діагностики мислення досліджують не окремі розумові операції, а їх групи, наприклад: аналіз та синтез; аналіз, синтез і

порівняння; аналіз, синтез і абстрагування тощо [7, 27, 171, 230]. Діагностика окремо кожної розумової операції, як складової мисленнєвого процесу, потребує більш ретельного добору відповідних методик, які б точніше відповідали цій задачі. Втім, слід зазначити, що таке розділення розумових операцій є досить умовним.

За основу можна взяти стандартизовані методики дослідження різних аспектів понятійного мислення, які в свою чергу, відповідають індивідуально-психологічним особливостям дітей молодшого підліткового віку. Добір методик здійснюється, виходячи з означення та сутності основних розумових операцій.

Для діагностики операції **аналізу** найбільш оптимальним є тест Ліппмана «Логічні закономірності» [230, с. 150 – 151], основу якого складає необхідність продовжити ряди чисел, згруповані за певною закономірністю (див. **Додаток II**). Зазначена методика використовується передусім для діагностики рівня логічного мислення школярів. Необхідною умовою успішного виконання кожного з її завдань є аналіз числового ряду, який передбачає встановлення закону, за яким цей ряд побудовано. Слід зазначити, що без розвиненої операції аналізу виконання завдання стає неможливим.

Зворотною до аналізу розумовою операцією, яка при цьому нерозривно з ним пов'язана, є операція **синтезу**. Для діагностики здатності до синтезу необхідно виявити, наскільки легко дитина поєднує окремі частини або властивості у єдине ціле. Для цього може використовуватись методика «Речення», яка спрямована, перш за все, на вивчення дивергентної продуктивності при операціях з символічним матеріалом [171, с. 232 – 233]. Згідно з завданням методики, дітям необхідно скласти якомога більше осмислених речень з трьох слів, які починаються з певних букв (наприклад, Д, М, Т). Замість букв дітям також можна запропонувати будь-які чотири слова. У нормі за 8 хвилин діти повинні скласти 4 – 5 речень. При цьому дуже короткі та безглузді речення не враховуються.

Операція **абстрагування** досліджується за методикою «Виділення суттєвих ознак», яка використовується для виявлення здатності дитини відокремлювати суттєві ознаки предметів або явищ від несуттєвих, другорядних [27, с. 221].

Обробка результатів здійснюється наступним чином. За правильно визначене одне слово з ряду нараховується один бал, за правильне визначення обох слів – три бали. Отримані за кожне завдання бали підсумовуються. Перелік завдань та інтерпретація результатів представлено у **Додатку К**.

Для дослідження операції **узагальнення** використовується методика «Виключення слів» [171, с. 152 – 154], яка передбачає, передусім, діагностику особливостей вербально-логічного мислення школярів та виявлення їх здібностей до узагальнення й виділення суттєвих ознак.

Методика складається з 15 рядків, у кожному рядку по 4 слова. Учень повинен вибрати та підкреслити одне слово в кожному рядку, яке не підходить за смислом до решти слів. Час виконання завдання становить 4,5 хвилини. За кожну вірну відповідь нараховується один бал. Перелік завдань та порядок інтерпретації результатів наведено у **Додатку Л**.

Операцію **порівняння** можна досліджувати за допомогою методики «Порівняння понять» [230, с. 144 – 146].

Загальний набір завдань методики (26 пар понять) розподіляється на два варіанти, до кожного з яких входять поняття з усіма можливими типами та рівнями складності зв'язків. Це дає можливість скоротити час проведення тестування, а також суттєво полегшити процес виконання учнями його завдань, оскільки більшість дітей ще недостатньо володіє навичками швидкого написання. Крім того, таке розділення дає змогу уникнути списування відповідей, що значно підвищує достовірність результатів. Методика передбачає як кількісний, так і якісний аналіз отриманих даних. Перелік понять та порядок інтерпретації результатів представлено у **Додатку М**.

Діагностика рівня сформованості в учнів операції **класифікації** здійснюється за допомогою методики «Класифікація» [171, с. 233 – 234], яка спрямована на вивчення рівня креативності, а також дивергентної продуктивності на семантичному матеріалі.

Методика полягає в утворенні якомога більшої кількості груп з набору слів: стріла, бджола, крокодил, риба, змії, човен, горобець, за ознаками, які їх можуть об'єднувати. Можна використовувати будь-які інші набори слів. За кожну правильно виділену групу нараховується один бал. Середня норма – 4 групи за 8 хвилин виконання завдання.

Для дослідження операції **конкретизації** використовується друге завдання методики діагностики дітьми загальної структури мисленнєвої діяльності «Конкретизація понять» [171, с. 135]. Дана методика розрахована на дітей дошкільного віку, втім, за умови зміни змісту завдань, може бути використана для діагностики молодших школярів та молодших підлітків.

Згідно з методикою, дітям необхідно назвати об'єкти, які входять у поняття більш широкого об'єму, тобто дітям пропонується конкретизувати наступні класи понять: «дерева», «свійські тварини», «корисні копалини», «дорогоцінні метали», «почуття», «вимірювальні прилади», «емоції», «явища природи».

Для отримання результатів підраховується кількість правильно конкретизованих класів. Середня норма складає від 2 до 5 класів понять за 8 хвилин виконання завдання.

В якості додаткової методики для вивчення рівня сформованості у школярів основних розумових операцій (передусім аналізу, синтезу, порівняння та абстрагування), а також рівня логічного мислення, здатності діяти за аналогією, швидко встановлювати логічні зв'язки між поняттями, доцільно використовувати методику «Прості аналогії» [7, с. 127 – 130].

Методика складається з 32-х завдань, у кожному з яких наводиться пара слів, яка перебуває в певному зв'язку (див. **Додаток Н**). Учням необхідно встановити цей зв'язок і утворити такий самий зв'язок зі словами, які розташовані у дужках. При обробці результатів підраховується кількість правильно виконаних завдань, а також аналізується характер встановлених зв'язків між поняттями: конкретні, логічні, категоріальні; фіксується послідовність й стійкість вибору суттєвих ознак для встановлення аналогій. По типу зв'язків можна також визначити рівень розвитку мислення у досліджуваних – переважанні наочних або логічних форм.

З огляду на те, що в рівні розвитку розумових операцій та процесі мислення дітей загалом досить великою є роль індивідуальних відмінностей, обумовлених передусім їх природними задатками, здібностями, типом вищої нервової діяльності, а також особливостями життя в сім'ї, вихованням, рівнем оволодіння навчальною діяльністю [99, 115, 121, 124, 148, 214], часто виникає необхідність додатково дослідити ті **властивості мислення**, в яких ці відмінності проявляються

найбільш суттєво. Серед таких властивостей можна виділити наступні: *швидкість*, *гнучкість*, *оригінальність* та *ригідність*. Водночас, це дасть змогу визначити особливості дивергентного мислення школярів, яке також може відігравати суттєву роль в процесі їхньої адаптації до нових умов навчання. Теоретичне визначення зазначених властивостей наведено у п. 1.3.

Так, дослідження швидкості, гнучкості та оригінальності мислення здійснюється за допомогою методики Вартега «Круги» [171, с. 234 – 236].

Бланк методики складається з 20 намальованих кругів. Учні мають намалювати предмети або явища, використовуючи круги в якості основи. Малювати можна як всередині, так і ззовні круга, але використовуючи один круг для одного малюнка. Кожен малюнок слід підписати. Малюнок повинен бути якомога оригінальнішим. Час виконання завдання 5 хвилин.

Обробка результатів здійснюється за наступними показниками:

– показник швидкості мислення – загальна кількість намальованих малюнків (по одному балу за кожен, середня норма становить 12 – 14 балів);

– показник гнучкості мислення – кількість класів малюнків, за якими їх можна згрупувати, наприклад: природа, предмети побуту, наука і техніка, спорт, декоративні предмети, людина, Всесвіт тощо (по одному балу за клас, середня норма становить 4 – 5 балів);

– показник оригінальності мислення – за кожний малюнок, який рідко зустрічається, нараховується 2 бали (середня норма становить 4 – 6 балів).

**Ригідність** мислення досліджується за методикою «Вивчення ригідності мислення» [230, с. 136 – 138].

Методика складається з 10 логічних задач, для розв'язання яких необхідно виконати елементарні арифметичні операції. На виконання завдання відводиться максимум 15 хвилин. Перелік задач і порядок обробки та інтерпретації результатів наведено у **Додатку II**.

Враховуючи те, що кожна з наведених методик діагностики розумового розвитку має свою шкалу, для більш наочного представлення результатів отримані дані у сирих балах доцільно умовно розділити на три рівні, які відповідають ступеню

сформованості розумових операцій і властивостей мислення школярів: низький, середній і високий. Виділення рівнів здійснюється шляхом порівняння результатів з середнім показником, який дається в описанні методики або середнім показником, який отримано в конкретній групі учнів. Отримані емпіричні дані підлягають подальшій якісній обробці.

### **2.3. Корекційно-розвивальна програма формування розумових операцій підлітків як засобу адаптації до навчання в основній школі**

Одним із напрямів роботи з підвищення ефективності адаптації підлітків до нових умов навчання в основній школі можна вважати розроблену корекційно-розвивальну програму формування розумових операцій учнів п'ятих класів, реалізація якої здійснюється шкільними психологами.

**Основою програми** є створення умов для формування розумових операцій в учнів п'ятих класів з метою підвищення рівня їх адаптованості до навчання в основній школі.

Теоретичним підґрунтям для побудови програми стали механізми розвитку мислення та розумових операцій, такі як уява, рефлексія, розуміння, осмислення.

Роль уяви у розвитку мислення полягає у побудові образів окремих понять, які надані в завданні, уявленні їх у всьому різноманітті властивостей з метою виділення в них певних суттєвих або несуттєвих ознак. Рефлексія спрямована на пошук причини невдач і утруднень, які виникають у ході розв'язання розумової задачі, сприяє формуванню критичного відношення до власних засобів її розв'язання, на основі чого застосовується значно ширше коло засобів. Розуміння дає змогу розкривати суттєві властивості предметів і явищ, розуміти їх сенс та значення, бачити причинно-наслідкові зв'язки, виражати суб'єктивну оцінку правильності прийнятого рішення. Розуміння також супроводжується почуттям впевненості в точності сприйняття та інтерпретації певної події, явища або факту. Осмислення спрямовано на аналіз власних дій та дає можливість прониринути у сутність речей, виділити сенс, сутність поняття, поєднати його окремі частини, встановити

причину тієї чи іншої події та спрогнозувати її наслідки [118, 215, 233].

Зазначена мета й механізми розвитку мислення передбачають вирішення наступних завдань:

- стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів;
- ознайомлення учнів з основними розумовими діями (операціями);
- формування розумових операцій на понятійному рівні;
- формування вміння виконувати завдання в інтелектуальному плані, тобто без опори на наочність і реального маніпулювання об'єктами;
- розвиток умінь і навичок розв'язання складних за структурою розумових задач, що передбачає використання всіх розумових операцій;
- формування здатності до перенесення прийомів мисленнєвої діяльності на інші області знань;
- формування довільності та рефлексії розумової діяльності;
- формування цілісної психологічної основи, необхідної для забезпечення успішного навчання в основній школі та подальшого розвитку дитини як особистості;
- формування позитивних особистісних характеристик шляхом розвитку когнітивної сфери.

Під час реалізації програми особливу увагу слід приділяти створенню позитивного емоційного фону: розкнутості, інтересу, бажанню навчитися виконувати запропоновані завдання. Усвідомлення учнями власних успіхів сприяють розкриттю їх можливостей, підвищенню самооцінки та впевненості в собі. Такий емоційний фон поступово поширюється й на інші шкільні уроки, що також позитивно впливає на успішність адаптації п'ятикласників до навчання в основній школі.

Під час роботи використовуються наступні **прийоми**: вправи для розминки; розумові задачі з поступовим підвищенням рівня складності; розумові задачі з недостатньою або надлишковою умовою; розумові задачі, які потребують творчого підходу до розв'язання; інтелектуальні ігри; самодіагностика та організація зворотного зв'язку; аналіз і обговорення проблемних ситуацій.

При створенні програми використовувалися вправи, які розроблено Л.В. Белкіною [20], Л. Видриган [41], С.В. Дорофей

[73], А.З. Заком [78], Н.П. Локаловою [118], С.Д. Максименком [123], І.Д. Пасічником [155], Т.А. Ратановою [187], Л.Ф. Тихомировою [233] та адаптовано з урахуванням цілей програми.

Розвивальні заняття за представленою програмою можна проводити як наприкінці четвертого класу, так і на початку п'ятого. Програма розрахована на 20 занять по 45 хвилин, їх частота – 2 рази на тиждень. Заняття проводяться у груповій формі з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного учня.

Для більш ефективної роботи клас доцільно поділити на дві групи. Розподіл учнів проводиться таким чином, щоб у кожену групу увійшли діти з різними рівнями адаптованості та розумового розвитку. Заняття в обох групах проводяться за однією і тією ж програмою, але в різний час.

За структурою кожне заняття поділяється на три послідовних **етапи**: вступної частини, основної частини, заключної частини. *Вступна частина* передбачає створення в учнів певного позитивного емоційного фону, необхідного для успішного та ефективного засвоєння знань, умінь та навичок. У вступній частині школярам також пропонуються вправи для покращення мозкової діяльності (П. Деннісон, Г. Деннісон), які дібрано з урахуванням змісту та цілей кожного заняття (приклади вправ наведено у **Додатку Р**).

Під час *основної частини* заняття здійснюється робота, спрямована безпосередньо на формування та розвиток в учнів певних сфер розумової діяльності, які передбачені його цілями. Завдання для цієї частини заняття добираються відповідно до його спрямованості таким чином, щоб зробити його зрозумілим і водночас максимально ефективним та цікавим для всіх дітей. При побудові системи завдань слід застосовувати прийом повернення до одного і того ж завдання, але на більш високому рівні складності, що дасть змогу розвинути в учнів навички використання розумових операцій на досить складних рівнях.

*Заключна частина* заняття передбачає підведення його підсумків, обговорення з учнями результатів роботи та труднощів, які в них виникли під час виконання завдань основної частини. Ця частина заняття спрямована на розвиток у дітей рефлексії, а також здатності надавати конструктивну оцінку своїй діяльності.



У структуру програми входять чотири тематично пов'язані **блоки**, в кожному з яких виділено певні завдання.

*Перший блок* (заняття 1-2), який є підготовчою основою програми та включає в себе організаційний етап тренінгу, а також формування в учнів знань про основні форми понятійного мислення.

Основними завданнями першого блоку є:

- знайомство з учнями;
- ознайомлення учнів з метою, завданнями та структурою тренінгу;
- створення мотивації ефективної роботи під час тренінгу та забезпечення загального позитивного емоційного фону;
- формування знань про психологічну сутність понять та їх класифікацію на конкретні та абстрактні;
- розвиток уміння використовувати поняття у розумовій діяльності.

*Другий блок* (заняття 3-8), який спрямовано на формування у школярів базових розумових операцій: аналізу, синтезу та порівняння.

Завданнями другого блоку є:

- формування та розвиток уміння розчленовувати певне поняття на окремі складові частини, виділяти в ньому окремі властивості та ознаки;
- формування та розвиток уміння об'єднувати окремі частини, властивості та ознаки поняття у єдине ціле;
- формування та розвиток здатності порівнювати виділені окремі властивості та ознаки поняття між собою;
- розвиток здатності виділяти спільні та відмінні властивості в декількох поняттях;
- вироблення навичок застосовувати операції аналізу, синтезу, порівняння при розв'язанні розумових задач.

*Третій блок* (заняття 9-15), який передбачає формування в учнів більш складних за своєю структурою розумових операцій: абстрагування, узагальнення, класифікації та конкретизації.

Головними завданнями цього блоку є такі:

- формування умінь та навичок виділяти суттєві та несуттєві ознаки та властивості понять;

- формування здатності називати і об'єднувати поняття в одну спільність за основними їх ознаками або властивостями;
- формування умінь та навичок розподіляти поняття по певних групах на основі виділених суттєвих або несуттєвих ознак цих понять;
- формування навичок наводити конкретні часткові приклади тих чи інших загальних понять;
- вироблення навичок застосовувати операції абстрагування, узагальнення, класифікації та конкретизації при розв'язуванні розумових задач.

*Четвертий блок* (заняття 16-20), який спрямовано на вдосконалення сформованих на попередніх етапах розумових операцій, закріплення набутих знань, умінь та навичок.

Завдання четвертого блоку:

- формування уміння формулювати означення до тих чи інших конкретних або абстрактних понять;
- розвиток навичок використання всіх розумових операцій при розв'язанні більш складних розумових задач;
- формування здатності застосовувати розумові операції в задачах, які передбачають нестандартний творчий спосіб розв'язання;
- формування здатності до перенесення набутих знань, умінь та навичок на інші області знань.

*Реалізація першого блоку програми* передбачає становлення мотиваційної складової тренінгу, а також ознайомлення учнів з основною формою словесно-логічного мислення – поняттям.

Мотивація, яка є необхідною передумовою оволодіння прийомами понятійного мислення, має базуватися на пізнавальному інтересі учнів, одним з найбільш ефективних способів вироблення якого вважається метод проблемного навчання [215]. Завдання для формування у школярів позитивної мотивації добиралися таким чином, щоб якомога більше зацікавити їх у плідній роботі під час занять тренінгу. Для цього використовувались цікаві творчі задачі, близькі за змістом учням, які не мають однозначного методу розв'язання та потребують певних розумових зусиль, висунення та перевірку різних припущень, колективне обговорення можливих шляхів їх розв'язання. Крім забезпечення позитивної мотивації, ці вправи

забезпечують також активізацію всіх пізнавальних процесів, розвивають спостережливість, відповідальність, самостійність, критичність мислення, вміння працювати в команді. Для підтримки високої розумової активності та пізнавального інтересу в час між заняттями блоку, наприкінці кожного заняття учням пропонується певна творча задача, яку вони повинні розв'язати до наступної зустрічі.

Ще одним завданням представленого блоку визначено формування в учнів знань про поняття, як головного компонента словесно-логічного мислення. На цьому етапі школярам пояснюється сутність понять, наводяться приклади, демонструється перехід від наочного зображення деякого предмету або явища до його поняття. Для цього широко використовується взаємозв'язок поняття з уявленням (С.Л. Рубінштейн). Мовленнєвими формами вираження понять є слова та словосполучення. Також пояснюється відмінність між конкретними та абстрактними поняттями, наводяться приклади застосування понять в інших навчальних предметах. Вправи для занять добираються таким чином, щоб діти могли самі формулювати деякі поняття, називати їх властивості.

Приклади завдань, які входять до структури занять першого блоку представлено у **Додатку С**.

*Прогнозованим результатом першого блоку* занять є сформованість у дітей стійких мотивів до навчання під час тренінгу, значне підвищення мотивації до пізнавальної діяльності та шкільного навчання взагалі; чітке розуміння учнями сутності понять, вміння самостійно їх формулювати, описувати їх властивості.

*Реалізація другого блоку* полягає у формуванні базових та найбільш важливих розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння. Його важливість обумовлено тим, що вміння виділяти в предметах властивості вважається основним етапом понятійного мислення. Для виділення якомога більше властивостей в предметах, доцільно використовувати прийом співставлення предмета з іншими, які наділено іншими властивостями (Л.Д. Столяренко). При цьому важливим є не тільки розділення предмета на окремі властивості, а й об'єднання його окремих властивостей у єдине ціле.

Після оволодіння учнями операціями аналізу та синтезу необхідним етапом є порівняння декількох предметів на основі

виділення в них спільних і відмінних ознак. Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна), означені розумові операції слід розвивати спочатку в плані дії з реальними предметами, а потім переходити до відповідних дій з образами предметів і лише після цього – до дій з конкретними та абстрактними поняттями [56].

Вправи до занять блоку підбираються з урахуванням сутності розумових операцій з поступовим підвищенням рівня складності. Ускладнення щодо операцій аналізу та синтезу полягає у збільшенні кількості властивостей, які необхідно виділити, а також у складності самих понять, рівня їх абстрактності. Ускладнення завдань, спрямованих на формування операції порівняння, полягає у збільшенні кількості одночасно порівнюваних понять зі зменшенням у них кількості спільних властивостей, що значно ускладнює процес їх зіставлення. Приклади завдань представлено у **Додатку Т**.

*Прогнозованим результатом другого блоку є засвоєння учнями операцій аналізу, синтезу та порівняння, вміння застосовувати їх не тільки до реальних предметів та їх образів, а й до абстрактних понять; набуття навичок розв'язувати розумові задачі шляхом використання цих операцій; усвідомлення ходу розв'язання.*

У процесі *реалізації третього блоку* програми здійснюється робота з формування в учнів операцій абстрагування, узагальнення, класифікації та конкретизації.

Формування операції абстрагування передбачає навчання школярів вміння виділяти в предметах суттєві (найбільш важливі) властивості та ознаки, а також відокремлювати їх від несуттєвих. При цьому важливо продемонструвати, що при зміні суттєвої властивості предмет стає іншим. Слід звернути увагу на те, що в будь-якому понятті відображається сукупність суттєвих ознак, кожна з яких, взята окремо, є необхідною, а всі разом, є достатніми для відокремлення предмета від всіх інших [215, 233]. Задачі, які використовуються для формування та розвитку операції абстрагування під час занять цього блоку, передбачають здебільшого виділення в реальних предметах, а потім і в поняттях, суттєвих ознак та одночасне відволікання від несуттєвих, другорядних.

При формуванні операції узагальнення дітям пропонуються задачі на об'єднання предметів, явищ, понять у одну спільність на основі виділених на попередньому етапі суттєвих або несуттєвих ознак. Найбільш типовими вправами можуть бути такі: «Назви одним словом», «Знайди зайве слово» тощо.

Завдання, спрямовані на формування операції класифікації, передбачають необхідність розподілу понять за певними групами на основі виділення в них суттєвих або несуттєвих ознак. Важливим етапом роботи над цією операцією є засвоєння учнями основних правил класифікації: в одній і тій самій класифікації повинна бути одна основа (ознака, за якою ця множина поділяється на класи); об'єм елементів класифікації має співпадати з об'ємом класу, що класифікується; елементи класифікації повинні взаємовиключати один одного; поділ на класи повинен бути неперервним [73, 233].

Операція конкретизації займає особливе місце у навчальному процесі школярів, тому що передбачає наведення часткових, конкретних прикладів до певних загальних понять, явищ, правил або представлення певного поняття у всіх його можливих зв'язках і відношеннях. З огляду на це, завдання, спрямовані на формування цієї операції, передбачають розвиток в учнів саме цих навичок. Слід зазначити, що операція конкретизації широко використовується у шкільному навчанні, у зв'язку з цим більшість понять, які застосовувались у запропонованих учням вправах, були запозичені з інших навчальних предметів.

Приклади завдань, які використовуються в процесі реалізації зазначеного блоку занять, наведено у **Додатку У**.

*Прогнозованим результатом третього блоку програми є сформованість на понятійному рівні операції абстрагування, узагальнення, класифікації та конкретизації; усвідомлення та осмислення цих операцій; вміння свідомо використовувати їх при розв'язанні розумових задач.*

Четвертий блок програми спрямовано на вдосконалення всіх сформованих на попередніх етапах розумових операцій, вміння застосовувати їх при розв'язанні складних та творчих розумових задач, закріплення набутих під час тренінгу умінь та навичок. Завдання для занять цього блоку підбирались з урахуванням можливості використання учнями більшості розумових операцій при їх розв'язанні. Крім того, складність завдань поступово

зростала з кожним наступним заняттям. При доборі задач було застосовано такі методи: проблемного навчання; надлишкових або зайвих умов; абсурду; часових обмежень (див. Додаток Ф).

Важливим етапом цього блоку програми є навчання учнів умінню самостійно надавати визначення різного роду понять шляхом застосування системи розумових операцій. Це вміння є ключовим як для самого процесу понятійного мислення, так і успішного засвоєння знань в основній школі.

*Прогнозованим результатом четвертого блоку програми є наявність повністю сформованих розумових операцій; вміння застосовувати їх для розв'язання складних та творчих задач; розвиток здатності до перенесення набутих знань, умінь та навичок на інші області знань; ефективність їх використання для засвоєння шкільної навчальної програми.*

Отже, запропонована система корекційно-розвивальної роботи сприятиме значному підвищенню рівня сформованості в учнів п'ятих класів розумових операцій, а слід і розвитку в них понятійного мислення. Як наслідок, це позначиться на зростанні рівня їх адаптованості до навчання в основній школі. Водночас, спеціально організована робота з дітьми, передбачає й розвиток в них навичок працювати в колективі, підвищення інтересу до навчання взагалі, що також позитивно вплине на рівень адаптації.

## ВИСНОВКИ

У сучасній науковій термінології поняття «адаптація» визначається як процес пристосування психологічних властивостей, станів і процесів людини до умов, в яких вона знаходиться в певний момент часу. Суттєво впливає на адаптацію людини до нових умов існування її інтелектуальна сфера, що доведено представниками когнітивного підходу. Інтелект безпосередньо залучено до регулювання поведінки, вибору тих чи інших її способів у кожній окремій ситуації.

Особливо актуальною є проблема адаптації дітей до нових умов навчання, зокрема на етапі переходу від початкової до основної школи, який співпадає зі зміною вікового етапу розвитку дитини – її вступом до молодшого підліткового віку. У віковій психології цей період вважається кризовим, що пов'язано з початком бурхливих фізичних і, особливо психічних, змін, які відбуваються в організмі дитини. Головним психічним новоутворенням цього періоду є відчуття дорослості. Характерними особливостями молодшого підліткового віку є поступова зміна провідної діяльності – з навчання на інтимно-особистісне спілкування, а також початок активного становлення самосвідомості. Крім того, складність психологічної адаптації на цьому етапі обумовлено зміною умов і вимог навчальної діяльності, зростанням інтелектуальних навантажень. При переході до нової ланки навчання більшість п'ятикласників зазнають суттєвих труднощів та зазвичай не в змозі їх самостійно подолати. У цей період в учнів спостерігається негативна динаміка таких показників адаптації, як: успішність навчання, рівень поведінки на уроках та перервах, загальне самопочуття, активність, навчальна мотивація, самооцінка, рівень домагань, особисте ставлення до школи, навчальної діяльності, вчителів та однокласників. Початок навчання у п'ятому класі характеризується також значним підвищенням рівня шкільної тривожності.

Вагомим чинником, який негативно впливає на успішність адаптації на цьому етапі, є невідповідність розумового розвитку школярів вимогам, які висуває навчальна програма основної школи. Між тим, недостатня інтелектуальна готовність до навчання в основній школі проявляється, передусім, у низькому рівні сформованості понятійного мислення та основних його операцій.

У зв'язку з цим підвищення ефективності адаптації школярів до нових умов навчання в основній школі потребує проведення спеціально організованої роботи, спрямованої на розвиток у них понятійного мислення, шляхом формування основних розумових операцій. Реалізація поставленої мети здійснюється завдяки впровадженню у роботу з учнями четвертих - п'ятих класів системи занять за спеціально розробленою корекційно-розвивальною програмою.

У психолого-педагогічній літературі доведено можливість і ефективність цілеспрямованого формування розумових операцій у молодших підлітків шляхом розв'язання ними відповідної системи корекційно-розвивальних завдань. Формування розумових операцій здійснюється завдяки виробленню певних умінь і навичок по використанню законів мислення у пізнавальній та навчальній діяльності, а також вмінню здійснювати перенесення прийомів мисленнєвої діяльності з однієї області знань до іншої, прогнозувати розвиток явищ та уміння робити висновки. Формування понятійного мислення відбувається поетапно: на основі сформованості базових, елементарних розумових операцій формуються більш складні.

У результаті реалізації зазначеної програми відбувається суттєве підвищення рівня сформованості розумових операцій школярів. Також значно покращуються показники адаптованості: знижується рівень шкільної тривожності, зростає рівень шкільної мотивації; підвищується успішність навчання, набувають адекватності рівні самооцінки та домагань. Все це дає підстави рекомендувати впровадження запропонованої спеціальної корекційно-розвивальної програми в практику роботи загальноосвітніх шкіл.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. / Г.С. Абрамова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
2. Аверин А.В. Влияние типа обучения в начальных классах на школьную адаптацию учащихся пятых классов : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогическая и возрастная психология» / А.В. Аверин. – Ярославль, 2005. – 22 с.
3. Агеева А.Л. Методы исследования мышления / А.Л. Агеева, Е.В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №5. – С. 38 – 50.
4. Адаптація учнів 5 класу до середньої школи: консиліум / Світлана Решететіло // Психолог. – 2007. – № 35. – С. 15 – 17.
5. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства) / Ю.А. Александровський. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
6. Алексеева Т.В. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації студентів до навчання у вузі : Монографія / Т.В. Алексеева. – Донецьк : «Вебер» (Донецька філія), 2008. – 230 с.
7. Альманах психологический тестов / [под ред. Р.Р. Римского]. – М. : КСП, 1995. – 397 с.
8. Ананьев Б.Г. О психологических эффектах социализации / Б.Г. Ананьев // Человек и общество : Учебные записки. – Л. : ЛГУ, 1971. – Вып. IX. – С. 144 – 150.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
10. Андерсон Дж. Р. Когнитивная психология / Дж. Р. Андерсон. – СПб. : Питер, 2002. – 379 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология : Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
12. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследования адаптации к условиям учёбы в вузе / Д.А. Андреева // Человек и общество. – 1973. – №13. – С. 65 – 66.

13. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3 – С. 78 – 86.
14. Андреева Н.П. Социальная психология: группа в социальной психологии / Н.П. Андреева. – М., 1988. – С. 170 – 284.
15. Арсеньев А.С. Подросток глазами философа : Из одноименной книги (Алматы, 1996) / А.С. Арсеньев ; ред. Л. Кожурина. – М. : Чистые пруды, 2009. – 30 с.
16. Баклицкая О.П. Социально-психологическая адаптация молодых рабочих в трудовом коллективе : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / О.П. Баклицкая. – М., 1988. – 16 с.
17. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92 – 100.
18. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [Пер. с англ.] / [Общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского]. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
20. Белкіна О.В. Критичне мислення учнів початкових класів / Белкіна О.В. // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №4. – С. 37 – 42.
21. Блонский П.П. Развитие мышления школьника / П.П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – Т.2. – С. 5 – 117.
22. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М., 1959. – 347 с.
23. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев // Избр. труды. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
24. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – М., 1972. – С. 7 – 44.
25. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности / Е.И. Бойко // Избранные психологические труды / Под редакцией А.В. Брушлинского и Т.Н. Ушаковой. – М. : Московский

- психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 688 с.
26. Бойко І.І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.І. Бойко. – К., 2001. – 19 с.
  27. Большая энциклопедия психологических тестов / [автор-сост. А. Карелин]. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.
  28. Бондарчук Е.И. Основы психологии и педагогики : Курс лекций / Е.И. Бондарчук, Л.И. Бондарчук. – [3-е изд., стереотип]. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.
  29. Боне Э. де. Развитие мышления: три пятидневных курса : [пер. с англ.]. – Мн. : Попурри, 1997. – 125 с.
  30. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер ; [Пер. с англ.] – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
  31. Брушлинский А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Мн. : Университетское, 1990. – 214 с.
  32. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
  33. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
  34. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : Монографія / І.С. Булах. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
  35. Ван Джун. Психологічні особливості самосприйняття як фактор соціалізації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Джун Ван. – О., 2009. – 19 с.
  36. Варшавская К.С. Особенности эмоциональных переживаний учащихся при переходе из начальной в основную школу : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». – Екатеринбург, 2008. – 17 с.
  37. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М. : Смысл ; PerSe, 2000. – 685 с.

38. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. / Б.М. Величковский. – М. : Смысл / Академия, 2006. – 284 с.
39. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М. : Владос-Пресс, 2007. – 159 с.
40. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
41. Видриган Л. Удосконалення розумових операцій. Комплекс розвивальних вправ / Л. Видриган // Психолог. – 2004. – № 14. – Вкл.
42. Власенко О. Діагностика тривожності п'ятикласників: Адаптація до середньої школи / О. Власенко // Психолог. – 2007. – № 35. – С. 10–11.
43. Власова О.І. Емпіричне дослідження ролі родинного та шкільного середовища у становленні механізмів соціальної адаптації обдарованого підлітка / О.І. Власова // Збірник наукових праць Проблеми загальної та педагогічної психології. – К., 2001. – Том 3. Ч. 4. – С. 34–40.
44. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія / О. І. Власова – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2005. – 308 с.
45. Власова О.І. Теоретико-методичні засади дослідження емоційного інтелекту як інтраіндивідуальної властивості особистості / О.І. Власова // Матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства». – Луганськ, 2004. – С. 177–184.
46. Воднева Г.Д. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации : [методическое пособие] / Г.Д. Воднева. – Витебск : УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 46 с.
47. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1967. – 360 с.
48. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 340 с.

49. Все про адаптацію : Спецвипуск газ. «Психолог» № 25–26 (121–122), липень 2004. – К.: СПД-ФО Шатохін О.А., 2004. – 120 с.
50. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский [Под ред. и со вступит. статьей В. Колбановского]. – М. ; Л. : Соцэкгиз, 1934. – 324 с.
51. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / [Под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
52. Выготский Л.С. Умственной развитие детей в процессе обучения : Сборник статей / Л.С. Выготский – М. : Учпедгиз, 1935. – 135 с.
53. Вяткин Б.А. О системном анализе психических состояний / Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман // Новые исследования в психологии. – 1987. – №1. – С.3 – 7; №2. – С. 3 – 7.
54. Гальперин П.Я. Введение в психологию : Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М. : «Книжный дом “Университет”», 1999. – 332 с.
55. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М. : Книжный дом “Университет”», 2002. – 400 с.
56. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236 – 277.
57. Ганзен В.А. Систематика психических состояний человека / В.А.Ганзен, В.Н.Юрченко // Вестник ЛГУ. – Л., 1991. – Сер.6.; Вып.1. – С.47 – 55.
58. Гарнец О.Н. Развитие гибкости мыслительных действий у школьников : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «педагогическая и возрастная психология» / О.Н. Гарнец. – К., 1979. – 24 с.
59. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – [3-є вид.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
60. Гордашников В.А. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа / В.А. Гордашников, А.Я. Осин. – М., 2009. – 228 с.

61. Готовність дитини до школи / [упоряд.: Л. Богуславська, С. Гончаренко, Л. Кондратенко] / За заг. ред. С. Максименка, О. Главник. – К. : Главник, 2004. – 112 с.
62. Готовність та адаптація дитини до школи / [упоряд. О. Главник, К. Главник], 2007. – 192 с.
63. Гречишкіна О.Д. Соціальна адаптація школярів і студентів з акцентуаціями характеру / О.Д. Гречишкіна // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб.]. – К., 2004. – Вип. 39. – С. 228 – 236.
64. Григорьева М.В. Сравнительный анализ механизмов и факторов школьной адаптации в разных условиях обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Григорьева Марина Владимировна. – Саратов, 2005. – 220 с.
65. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. (Логико-психол. проблемы построения учеб. предметов) / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
66. Демидов Д.Н. Соотношение образов Я-идеальное и Я-реальное и проблемы подростков / Д.Н. Демидов. – СПб, 2000. – 140 с.
67. Дикая Л.Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Л.Г. Дикая, В.В. Семикин // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 55 – 65.
68. Дичев Т.Г. Методологические и социальные проблемы адаптации человека : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Дичев Тодор Господиневич. – М., 1973. – 201 с.
69. Дичев Т.Г. Проблема адаптации и здоровье человека (методические и социальные аспекты) / Т.Г. Дичев, К.Е. Тарасов. – М. : Медицина, 1976. – 181 с.
70. Дмитриева С.В. Особенности психологической адаптации учащихся к условиям обучения при переходе в среднюю школу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Дмитриева Светлана Викторовна. – М., 2005. – 205 с.
71. Дорожко І.І. Психологічні особливості адаптації студентів при формуванні їхньої професійної спрямованості на початковому етапі навчання / І.І. Дорожко // [електронний ресурс]: режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vkhnpu\\_psychol/2010\\_33/01.html](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vkhnpu_psychol/2010_33/01.html).
72. Дорожко І.І. Розв'язання лінгвістичних мислительних задач підлітками засобами фразеології : автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.І. Дорожко. – Харків, 1999. – 14 с.
73. Дорофей С.В. Психологічні особливості формування здатності до логічної класифікації у молодших школярів [Текст] : [Монографія] / С.В. Дорофей. – Кам'янець-Подільський : [Медобори – 2006], 2010. – 143 с.
74. Драгунова Т.В. Психические особенности подростка / Т.В. Драгунова // Возрастная и педагогическая психология / [под ред. Петровского А.В.]. М. : Просвещение, 1973. – С. 98 – 141.
75. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М. : «Дом педагогики», 1996. – 208 с.
76. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
77. Емельянова Е.В. Психологические проблемы современного подростка / Е.В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 336 с.
78. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. – М. : Просвещение : Владос, 1994. – 320 с.
79. Зотова О.И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М. : Наука, 1979. – С. 219 – 233.
80. Иванова Л.С. Проблемно-ориентированное сопровождение школьников с проявлениями дезадаптации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Иванова Лариса Сергеевна. – М., 2003. – 176 с.
81. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард ; [перев. с англ. А.Татлыбаева]. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 464 с.
82. Икунина З.И. Формирование мыслительных операций у старших дошкольников в условиях управления их познавательной деятельностью / З.И. Икунина. – Славянск, 1995. – 230 с.
83. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П.Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
84. Илюхина В.А. Мозг человека в механизмах информационно-управленческих взаимодействий организма и среды обитания / В.А. Илюхина. – СПб. : ИМГ РАН, 2004. – 321 с.

85. Іванюта О.В. Психологічні особливості розвитку візуального мислення в підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Іванюта Ольга Володимирівна. – О., 2003. – 189 с.
86. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. – Новосибирск : Наука, 1980. – 191 с.
87. Карнацевич В.Л. Развитие интеллектуальных и социальных навыков у детей и подростков: упражнения и задания : [пособие] / В.Л. Карнацевич, Е.А. Кочемировская, А.А. Ходоренко; Ассоциация молодых профессионалов «Класс». – Х. : НТМТ, 2007. – 111 с.
88. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Т.С.Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 254 с.
89. Коблик Е.Г. Первый раз в пятый класс! Программа адаптации детей к средней школе / Е.Г. Коблик. – М. : «Генезис», 2007. – 122 с.
90. Когиус Н.В. Возрастные различия интеллектуальных способностей / Н.В. Когиус. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1972. – 40 с.
91. Коджаспиров А.Ю. Формирование личностной готовности учащихся 10-12 лет к обучению в основной школе : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / А.Ю. Коджаспиров. – М., 2005. – 34 с.
92. Колесов Д.В. Учителю о психологии и физиологии подростка. / Д.В. Колесов, И.Ф. Мягков. – М. : Просвещение, 1986. – 80 с.
93. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 368 с.
94. Кондратьева Г.В. Педагогические факторы и условия совершенствования адаптации молодого учителя к работе в сельской школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кондратьева Галина Вячеславовна. – М., 1986. – 230 с.
95. Короткий психологічний словник / [ред. В.І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1976. – 191 с.
96. Костюк Г.С. Вікова психологія / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1976. – 269 с.
97. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей Г.С. Костюк. – К., 1963. – 80 с.



98. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
99. Костюк Г.С. Питання психології мислення і мови / Г.С. Костюк. – К., 1959. – 321 с.
- 100.Кравцов Г.Г. Психологические особенности учебной деятельности младших подростков. (На материале усвоения учащимися IV кл. содерж. мат. понятия функции) : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Г.Г. Кравцов. – М., 1977. – 16 с.
- 101.Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В.А. Крутецкий. – М. : «Просвещение», 1976. – 303 с.
- 102.Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология». – М., 1980. – 24 с.
- 103.Кудрявцев В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии, 2001. – №4. – С. 14 – 30.
- 104.Кузнецов М.А. Мотивація людини: основні форми та закономірності функціонування / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків : ХНПУ, 2012. – Вип. 44. Частина I. – С. 116 – 137.
- 105.Кузнецов М.А. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання: Монографія / М.А. Кузнецов, І.В. Бабарикіна. – Х. : ХНПУ, 2012. – 227 с.
- 106.Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
- 107.Куликова Т.Г. К проблеме диагностики личностных факторов адаптации к школьной среде учащихся начальных классов / Т.Г. Куликова, С.В. Климин. // Мир Психологии. – 2005. – № 4. – С. 246 – 250.
- 108.Курышева О.В. Динамика образа взрослости младших подростков и особенности детско-родительских отношений /

- О.В. Курышева // Журнал практического психолога. – 2000. – № 7. – С. 25 – 38.
- 109.Лазоренко Т.М. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6 – 8 років із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Т.М. Лазоренко. – К., 2002. – 21 с.
- 110.Лебедева Н.В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе : Учебное пособие по спецкурсу / Н.В. Лебедева. – Псков : ПГПИ, 2004. – 136 с.
- 111.Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
- 112.Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.
- 113.Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
- 114.Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 511 с.
- 115.Лисянская Т.Н. Динамика взаимосвязи мыслительных операций у младших школьников : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Т.Н. Лисянская. – К., 1979. – 24 с.
- 116.Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде : автореф. дис. на соиск. учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Н.В. Литвиненко. – Самара, 2009. – 47 с.
- 117.Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников : Книга для учителя начальных классов. – [Изд. 2-ое, дополн.] / Н.П. Локалова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 220 с.
- 118.Локалова Н.П. Уроки психологического развития в средней школе (V–VI классы) / Н.П. Локалова. – М. : Ось-89, 2001. – 128 с.
- 119.Лусканова Н.Г. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста / Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников // Диагностика школьной дезадаптации : Для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / Под

- ред. Беличевой С.А., Коробейникова И.А., Кумариной Г.Ф. – М. : Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. – 126 с.
- 120.Мазур О. Формування первинних мислительних умінь у молодших школярів / О. Мазур // Психолог. – 2005. – №12. – С. 11 – 16.
- 121.Маклаков А.Г. Общая психология : Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
- 122.Максименко С.Д. Адаптація дитини до школи: [збірник] / С.Д.Максименко та ін. (упоряд.). – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 110 с.
- 123.Максименко С.Д. Індивідуальні особливості мислення дитини / С.Д. Максименко. – К., 1977. – 48 с.
- 124.Максименко С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук» ; К. : «Ваклер». – 1999. – 528 с.
- 125.Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищої школи / С.Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 216 с.
- 126.Максимець С.М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Максимець Світлана Миколаївна. – Одеса, 2000. – 148 с.
- 127.Маланов С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности : [учеб. пособие] / С.В. Маланов. – М. ; Воронеж, 2004. – 478 с.
- 128.Маркова А.К. Формирование мотивации учения : Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис., А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
- 129.Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
- 130.Матюшкин А.М. Психология мышления : [сборник переводов с нем. и англ.] / Под ред. и вступит. статьей А. М. Матюшкина. – М., «Прогресс», 1965. – 532 с.
- 131.Матющенко І.М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Матющенко Ірина Миколаївна. – К., 2008. – 184 с.

- 132.Медведев В.И. Адаптация человека / В.И. Медведев. – СПб. : Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.
- 133.Медведев В.И. Методологические аспекты изучения функциональных состояний / В.И. Медведев // Методологические проблемы обработки медико-биологической информации. – Л., 1983. – С. 23 – 28.
- 134.Медведев В.И. О проблеме адаптации / В.И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. – Л. : Наука, 1984. – С. 3 – 16.
- 135.Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Меднікова Ганна Ігорівна. – Х., 2002. – 194 с.
- 136.Мендиета А.М. Взаимосвязь мотивации и критической самооценки знаний подростка как фактор стимуляции его познавательной активности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.02 «Психофизиология» / А.М. Мендиета. – К., 1989. – 15 с.
- 137.Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации / И.А. Милославова. – Л. и: АКД, 1974. – 19 с.
- 138.Моргунова Н.С. Психологічні особливості адаптації до навчання у ВНЗ студентів з різним рівнем саморегуляції / Н.С. Моргунова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАП України. – К. : Видавництво "Фенікс", 2012. – Т. XII. Психологія творчості. Вип. 15. – Част. II. – С. 225 – 231.
- 139.Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя : Навчальний посібник / О.Г. Мороз. – К. : КДПІ ім. О.М. Горького, 1980. – 94 с.
- 140.Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев / [под ред. А.А. Бодалева]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 400 с.
- 141.Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
- 142.Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
- 143.Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник : в 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 1. – 304 с.

- 144.Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2006. – 340 с.
- 145.Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков / Е.В. Новикова // Общение и формирование личности школьника. – М. : Педагогика, 1987. – С. 13 – 48.
- 146.Новікова О.В. Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Боно : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Новікова Олена Володимирівна. – К., 2008. – 251 с.
- 147.Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. (Формирование элементов науч. мышления у ребенка) / Л.Ф. Обухова. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1972. – 152 с.
- 148.Общая психология : Учеб. для студентов пед. институтов / [А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др.] ; Под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
- 149.Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М. : «Просвещение», «Учебная литература», 1996. – 352 с.
- 150.Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т.Н. Овчинникова. – [2-е изд.] – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 208 с.
- 151.Опанасюк Г. Перебіг адаптації в дітей 1, 5 класів / Г. Опанасюк // Психолог. – 2009. – № 3 – 4. – С. 10 – 11.
- 152.Осипова Е.А. Методические материалы по психолого-педагогическому обеспечению процесса адаптации учащихся 5-х классов в средней школе (по материалам работы сотрудников лаборатории прикладной педагогической психологии) / Е.А. Осипова. – Минск, 1998. – 25 с.
- 153.Основы психологии: Практикум / [ред.-сост. Л.Д. Столяренко]. – Изд. 2-е, доп. и переработ. – Ростов н/Д : «Феникс», 2001. – 704 с.
- 154.Островська К.О. Взаємозв'язок образу «Я», самооцінки і ціннісних орієнтацій молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Островська Катерина Олексіївна. – К., 2003. – 196 с.

- 155.Пасічник І.Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації / І.Д. Пасічник. – Острог : Вид-во «Острозька академія», 1997. – 216 с.
- 156.Петленко В.П. Философские основы теории адаптации в медицине / В.П. Петленко, И.А. Сапов // Военно-медицинский журнал. – 1980. – №6. – С. 12-17.
- 157.Петрович Н.І. До середньої школи – без труднощів. Умови успішної адаптації у 5-му класі підчас переходу до сер. ланки / Н.І. Петрович // Розкажіть онуку. – 2010. – № 4. – С. 46 – 50.
- 158.Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
- 159.Петровский А.В. О психологии личности / А.В. Петровский. – М. : Знание, 1971. – 64 с.
- 160.Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М. : ТОО Горбунок, 1992. – 224 с.
- 161.Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
- 162.Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже. – М. : РИМНС, 2008. – 436 с.
- 163.Підчасов Є.В. Динаміка психологічної адаптації особистості молодшого підлітка до навчання в основній школі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Підчасов Євген Вікторович. – Х., 2010. – 245 с.
- 164.Підчасов Є.В. Прояви тривожності у дітей молодшого шкільного віку та їх зв'язок з особливостями уваги / Євген Вікторович Підчасов, Світлана Миколаївна Галушко // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Серія: Психологія. Випуск 35. – Харків : Видавничий центр Харківського національного університету, 2006. – № 718. – С. 92 – 95.
- 165.Підчасов Є.В. Психологічні особливості динаміки процесу адаптації в системі шкільного навчання / Є.В. Підчасов // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. Вип. 30. – С. 190 – 199. [153]
- 166.Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платнов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
- 167.Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 225 с.

- 168.Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. / К.Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
- 169.Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1967. – 264 с.
- 170.Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 304 с.
- 171.Практикум по возрастной психологии : Учебное пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2010. – 694 с.
- 172.Прихожан А.М. Учебные трудности пятиклассников / А.М. Прихожан // Школьный психолог, 2002. – № 13. – С. 32 – 37.
- 173.Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
- 174.Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 329 від 13.04.2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>
- 175.Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. – М. : Педагогика, 1975. – 208 с.
- 176.Проблемы способностей / [отв. ред. В.Н. Мясищев]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 308 с.
- 177.Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности / А.О.Прохоров // Вопросы психологии. – 1996. – № 4.– С. 32–43.
- 178.Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе / Под ред. Л.П. Пономаренко. – О. : Астро Принт, 1999. – 113 с.
- 179.Психологические особенности формирования мыслительной деятельности младших школьников : Межвуз. сб. науч. ст. / [Редкол. : З.П. Басманова (отв. ред.), К.И. Корегин, Л.И. Сидоренкова]. – Л. , 1984. – 163 с.
- 180.Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / [Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 624 с.

181. Психология развивающейся личности / Под. ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
182. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / [упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник]. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
183. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : Монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 208 с.
184. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під кер. В.Б. Шапаря]. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
185. Психология личности : Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
186. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : Учебное пособие / [Ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
187. Ратанова Т.А. Диагностика умственных способностей детей: Учебное пособие / Т.А. Ратанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 168с.
188. Раттер М. Помощь трудным детям / Майкл Раттер ; [пер. с англ. Е. Алексеева, С. Нурова]. – М. : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с.
189. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
190. Ревасевич І.С. Психологічна структура і динаміка особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.С. Ревасевич. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
191. Резнікова О.А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Резнікова Олена Анатоліївна. – Слов'янськ, 2009. – 229 с.
192. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – К. : НАПН України : Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.



- 193.Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : Навчальний посібник / В.В. Рибалка. – О. : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
- 194.Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.
- 195.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2010. – 713 с.
- 196.Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической жизни / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С. 3 – 16.
- 197.Сайко В.Д. Учет особенностей ценностных ориентаций младшего подростка как средство интенсификации воспитательной работы / В.Д. Сайко // Психология – практика обучения и воспитания. – Ч. 1. – М., 1990. – С. 84 – 92.
- 198.Санникова О.П. Адаптивность личности : Монография / О.П. Санникова, О.В. Кузнецова. – О. : Издатель Н.П. Черкасов, 2009. – 258 с.
- 199.Сахацька Т.Є. Адаптація до шкільного життя: напрямки, проблеми та шляхи вирішення : Методичний посібник / Т.Є. Сахацька. – Х., 2008. – 70 с.
- 200.Свіденська Г.М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г.М. Свіденська. – К., 2008. – 21 с.
- 201.Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М. : Медгиз, 1960. – 253 с.
- 202.Серебрякова К.А. Условия формирования образа «Я» и представлений о сверстнике у подростков : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / К.А. Серебрякова. – М., 2004. – 24 с.
- 203.Синяченко Ю. Психологічні особливості адаптації п'ятикласників до навчання / Ю. Синяченко // Психолог. – 2010. – № 40. – С. 18 – 20.
- 204.Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест ; М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.

- 205.Смысл, адаптация и самоадаптация у подростков / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Б.Н. Осин, И.И. Бородина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68 – 79.
- 206.Солодухова О.Г. Индивидуальные особенности внимания в мыслительной деятельности учащихся. (В процессе решения мат. задач) : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология / О.Г. Солодухова. – М., 1976. – 20 с.
- 207.Солодухова О.Г. Особливості самосвідомості особистості в період підліткової кризи. / О.Г. Солодухова, Г.М. Свіденська // Вісник ХДПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Х. : ХДПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 156 – 162.
- 208.Солодухова О.Г. Проблема адаптації і соціалізації особистості / Ольга Георгіївна Солодухова // Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти. – Зб. наук. праць. – Х. : ХДУ, 1998. – С. 165 – 171.
- 209.Солодухова О.Г. Становлення особистості молодого вчителя у процесі професійної адаптації : Монографія / О.Г. Солодухова. – Х. : Держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; Донецьк : Лебідь, 1996. – 175 с.
- 210.Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – [6-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 589 с.
- 211.Сперанская Н.И. Учебная адаптация учащихся при переходе из начальной в основную школу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сперанская Нина Ивановна. – Тюмень, 2001. – 133 с.
- 212.Степаненко Л.В. Особливості прояву дисгармонічних емоційних станів особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Степаненко Лариса Вікторівна. – Слов'янськ, 2010. – 203 с.
- 213.Степник О.І. Причини шкільної дезадаптації / О.І. Степник // Психологічна газета. – 2007. – № 14. – С. 3 – 8.
- 214.Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – 704 с. [199]
- 215.Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д : «Феникс», 2000. – 544 с.
- 216.Стратегії творчої діяльності : школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – 702 с.

- 217.Татьянчиков А.А. Теоретико-методологические основы формирования умственных операций в контексте проблемы адаптации подростков к обучению в основной школе / А.А. Татьянчиков // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – Курск, 2013. – №7. – С. 212–213.
- 218.Татьянчиков А.О. Вивчення особливостей розумових операцій у зв'язку з адаптацією підлітків до навчання в основній школі / А. О. Татьянчиков // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 45, ч. I. – С. 235–242.
- 219.Татьянчиков А.О. Динаміка шкільної тривожності учнів на етапі переходу до навчання в основній школі / А. О. Татьянчиков // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2013. – № 1065. – С. 156–160.
- 220.Татьянчиков А.О. До проблеми розвитку творчої особистості школярів / А. О. Татьянчиков // Педагогічна та суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді / За ред. О. Бочарової, Й. Аксман. – Краків : Краківська Академія ім. Фрича Моджевського, 2013. – С. 77–82.
- 221.Татьянчиков А.О. Особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі / А. О. Татьянчиков // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2013. – Вип. 27. – С. 163–169.
- 222.Татьянчиков А.О. Програма формування розумових операцій підлітків як засобу адаптації до навчання в основній школі / А.О. Татьянчиков // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2014. – Вип. 37. – С. 143–148.
- 223.Татьянчиков А.О. Теоретичні засади взаємозв'язку психологічної адаптації та інтелекту при розв'язанні проблеми переходу підлітків до навчання в основній школі / А. О. Татьянчиков // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2013. – Вип. 26. – С. 160–165.
- 224.Татьянчиков А.О. Формування розумових операцій як засіб адаптації підлітків до навчання в основній школі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татьянчиков Андрій Олександрович. – Слов'янськ, 2013. – 252 с.
- 225.Татьянчиков А.О. Формування розумових операцій у підлітків на етапі переходу до навчання в основній школі [Електронний ресурс] / А. О. Татьянчиков // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах.

- вид. / голов. ред. Діденко О. В. – 2013. – Вип. 3. – Режим доступу: [http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2013\\_3/13taonos.pdf](http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2013_3/13taonos.pdf).
- 226.Татьянчикова І.В. Корекційно-розвивальна програма забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі : методичні рекомендації практичним працівникам спеціальних загальноосвітніх шкіл / І.В. Татьяначикова. – Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2014. – 163 с.
- 227.Татьянчикова І.В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку : монографія / І.В. Татьяначикова. – Слов'янськ : Видавництво Б.І. Маторіна, 2014. – 431 с.
- 228.Татьянчикова І.В. Формування в учнів з інтелектуальними вадами життєвих компетентностей в процесі їхньої соціалізації / І.В. Татьяначикова. – Слов'янськ : Видавець Маторін Б.І., 2011. – 135 с.
- 229.Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.
- 230.Тестируем детей / [сост. Т.Г. Макеева]. – 4-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 347 с.
- 231.Тихомиров О.К. Психологические исследования интеллектуальной деятельности : [Сб. статей] / Под ред. О.К. Тихомирова. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 232 с.
- 232.Тихомиров О.К. Психология мышления : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.К. Тихомиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
- 233.Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль : «Академия развития», 1997. – 240 с.
- 234.Ткаленко Л. Розвиток пізнавальних процесів. Адаптація п'ятикласників до нових умов навчання / Л. Ткаленко // Психолог. – 2011. – № 28. – С. 13 – 17.
- 235.Удовенко М.В. Психологическая игра как способ адаптации младших школьников к обучению в основной школе / М.В. Удовенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №3. – С. 11 – 18.

236. Умственные способности – их измерение, их восприятие // Бине А. Измерение умственных способностей. – СПб, 1998. – Гл. 5. – С. 99 – 163.
237. Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія / Г.М. Федоришин. – Рівне, 2002. – 17 с.
238. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. Избр. труды. [В 2 Т.] / Д.И. Фельдштейн. – Т.1. – М., 2005. – 568 с.
239. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; [Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
240. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / З. Фрейд ; [пер. з нім. П. Таращук]. – К. : Основи, 1998. – 709 с.
241. Хант М. История психологии / Мортон Хант ; [пер. с англ. А.В. Александровой]. – М. : АСТ : МОСКВА, 2009. – 863 с.
242. Хоанг М.Т. Возрастные особенности склонностей подростков к познавательной деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М.Т. Хоанг. – М., 1978. – 19 с.
243. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : СПб и др., 2002. – 272 с.
244. Хомуленко Т.Б. Стиль сімейного виховання як чинник пізнавального інтересу молодшого школяра: Монографія / Т.Б. Хомуленко, О.С. Шукалова. – Харків : ХНПУ, 2011 – 202 с.
245. Хомуленко Т.Б. Формування особистісної позиції молодшого школяра в процесі соціально-психологічної адаптації / Т.Б. Хомуленко, Є.В. Підчасов // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Х. : ХНПУ, 2006. – Вип. 16. – С. 144 – 153.
246. Цибух Л.М. Розвиток і корекція мисленнєвих операцій у дітей різного віку та статі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.М. Цибух. – О., 2000. – 16 с.

247. Цибух Л.Н. Диагностика и коррекция мышления у развивающейся личности / Л.Н. Цибух, А.Я. Чебыкин. – О. : ЮНЦ АПН Украины, 2002. – 172 с.
248. Цукерман Г.А. Ничья земля в возрастной психологии / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 17 – 31.
249. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19 – 34.
250. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – Рига, ПЦ «Эксперимент», 1997. – 278 с.
251. Цыцулин А.Е. Психологические условия формирования готовности младших школьников к обучению в основной школе : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология / А.Е. Цыцулин. – Нижний Новгород, 2012. – 22 с.
252. Чернега Н.С. Розвиток логічного мислення учнів основної школи в процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Чернега Наталія Сергіївна. – Кіровоград, 2005. – 225 с.
253. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. – М. : Столетие, 1997. – 480 с.
254. Шмаргун В.М. Психосоматичні особливості в інтелектуальному розвитку дітей : монографія / В. М. Шмаргун. – К. : Ун-т "Україна", 2009. – 470 с.
255. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития / Дэвид Шэффер ; науч. ред. пер. на рус. яз. проф. акад. Рос. акад. образования А.С. Батуев ; [пер. с англ. А. Богачев, С. Комаров, И. Малкова и др.] – 6-е изд. – Москва ; Санкт-Петербург ; Нижний Новгород : Питер, 2003. – 973 с.
256. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : 1989. – 560 с.
257. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – Мн. : «Современное слово», 1998. – 768 с.
258. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии, 1997. – №4. – С. 20 – 27.

259. Яновська Т. Методи вивчення мислення молодших школярів у навчальній діяльності / Т. Яновська // Обдарована дитина. – 2006. – №1. – С. 43 – 47.
260. Berk L. Child Development / L. Berk. – Allyn and Bacon. – Boston, 2000. – 656 p.
261. Cannon W.B. The wisdom of the body / W.B. Cannon – 2 ed. – N.Y., 1939. – P. 29 – 41.
262. Czeschlik T., Rost D.H. Sociometric types and children intelligence / T. Czeschlik, D.H. Rost // British journal of development psychology, 1995. – No 13. – P. 177 – 189.
263. Damon W. Self-understanding in childhood and adolescence / W. Damon, D. Hart. – Cambridge : Cambr. Univ. Press, 1988. – 240 p.
264. Jaromwic m self and others: Further studies in sanity and madness. – London, 1961. – 315 p.
265. Lazarus R.S. Psychological Stress and the Coping Process / R.S. Lazarus. – N.Y., 1966. – 247 p.
266. Roese R.W. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development : A summary of research findings / R.W. Roese, J.S. Eccles, A.I. Sameroff // The Elementary school journal, 2000. – Vol. 100, Iss. 5. – P. 443 – 473.
267. Strenberg P.J. Procedures for identifying intellectual potential in the gifted : A perspective on alternative “Metaphors of Mind” / P.J. Strenberg. // Heller K.A. et al (Eds.) International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford : Pergamon, 1993. – P. 185 – 207.
268. Turner J.C. Self-categorization theory // Turner J.C. Et al. Rediscovering the social group: Self-categorization theory. – Oxford, 1989. – p. 42 – 67.
269. Wechsler D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale / D. Wechsler. – N.Y., 1955.
270. Wigfield A. Children's competence beliefs, achievement values and general self-esteem change across elementary and middle school / A. Wigfield, J. Eccles // J. of Early Adolescence. – 1994. – V. 14. – P. 107 – 138.
271. Witkin G. Cognitive Styles: Essence / G. Witkin, D.R. Goodenough – N.Y., 1982. – 189 p.

272. Wolfe D. Adolescent risk behaviors: why teens experiment a strategies to keep them safe / D. Wolfe. – New Haven ; London : Yale Univ. Press, 2006. – XVI. – 276 p.



## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета для вчителів п'ятих класів

1. Як ви вважаєте, чи існує проблема адаптації школярів до навчання в основній школі? Якщо так, то чим, на ваш погляд, вона викликана?
2. Чи знижується успішність навчання школярів при переході з четвертого до п'ятого класу?
3. Які ще зміни спостерігаються в учнів при переході до п'ятого класу?
4. У чому полягає сутність адаптації школярів до навчання в основній школі?
5. Які показники адаптації на цьому етапі вам відомі?
6. У чому полягають індивідуально-психологічні особливості дітей 10 -11 років?
7. Чи проводите ви з учнями які-небудь заходи, спрямовані на підвищення їхньої адаптованості до навчання в основній школі? Які?
8. Чи проводяться у школі заходи, спрямовані на подолання проблеми адаптації до основної школи? Які?
9. Чи звертаєтесь ви за допомогою до шкільного психолога щодо означеної проблеми?

#### Анкета для батьків учнів

1. Чи помічали ви, які-небудь зміни в поведінці вашої дитини при переході до навчання в п'ятому класі? Якщо так, то які? З чим, на вашу думку, такі зміни пов'язані? Чи спостерігали ви зміни в успішності навчання вашої дитини, порівняно з четвертим класом?
2. Чи скаржиться ваша дитина на погане самопочуття, швидку втомлюваність, збільшення навантаження в школі? Якщо так, вкажіть, на що саме.
3. Чи знайомі ви з поняттям адаптації дитини до нових умов навчання? У чому, на вашу думку, полягає її сутність?
4. Що ви знаєте про індивідуально-психологічні особливості дітей молодшого підліткового віку (10 -11 років)?

5. Чи допомагаєте ви пережити своїй дитині період адаптації до навчання в основній школі? У чому проявляється ваша допомога?
6. Чи звертаєтесь ви за допомогою до класного керівника або шкільного психолога щодо питань, пов'язаних з адаптацією вашої дитини у п'ятому класі?

## Картка експертної оцінки

**Інструкція:** за кожною характеристикою (шкалою) оберіть твердження (представлене нижче), яке найбільш точно відображає стан учня у цей момент, і поставте відповідну кількість балів.

№	Прізвище, ім'я учня	Навчальна активність	Успішність навчання	Поведінка на уроці	Поведінка на перерві	Взаємини з однокурсниками	Ставлення до вчителя	Емоційне благополуччя

**Навчальна активність:**

- 5 – активно працює на уроці, часто підіймає руку і відповідає правильно;
- 4 – на уроці працює, позитивні та негативні відповіді чергуються;
- 3 – рідко підіймає руку, але відповідає вірно;
- 2 – навчальна активність на уроці носить короткочасний характер, часто відволікається, не чує запитання;
- 1 – пасивний на уроці, надає від'ємні відповіді або не відповідає взагалі, часто переписує виконане завдання з дошки;
- 0 – навчальна активність відсутня (дитина не включається до навчального процесу).

**Успішність навчання (виконання навчальних завдань):**

- 5 – правильне, безпомилкове виконання навчальних завдань (середній бал 10 - 12);
- 4 – добре засвоєння навчального матеріалу, присутні одиничні помилки (середній бал 8 - 9);
- 3 – середнє засвоєння навчального матеріалу, невелика кількість помилок (середній бал 6 - 7);
- 2 – погане засвоєння навчального матеріалу по одному з основних предметів, велика кількість помилок (середній бал по цьому предмету 5 і нижче);

- 1 – часті помилки, неакуратне виконання завдань (непостійні оцінки, середній бал 5);
- 0 – погане засвоєння навчального матеріалу з більшості предметів – велика кількість грубих помилок (середній бал 4 і нижче).

#### **Поведінка на уроці:**

- 5 – сумлінне виконання всіх вимог учителя, дисциплінованість;
- 4 – виконує вимоги вчителя, втім, іноді відволікається від уроку;
- 3 – часто розмовляє з товаришами, не зібраний;
- 2 – на уроці скутий, напружений, відповідає мало;
- 1 – виконує вимоги вчителя частково, відволікається, розмовляє;
- 0 – переважають ігрові інтереси, на уроці часто займається сторонніми справами.

#### **Поведінка на перерві:**

- 5 – висока ігрова активність, з радістю бере участь в ігрових справах;
- 4 – малий рівень активності, віддає перевагу заняттям в класі з кимсь одним з дітей;
- 3 – активність дитини обмежується заняттями типу: виконує домашнє завдання, миє дошку, прибирає клас;
- 2 – не може знайти собі жодного заняття, переходить з однієї групи дітей до іншої;
- 1 – пасивний, уникає інших;
- 0 – часто порушує норми поведінки.

#### **Взаємини з однокласниками:**

- 5 – комунікабельний, легко контактує з дітьми;
- 4 – малоініціативний, але легко вступає у контакт, якщо до нього звертаються діти;
- 3 – сфера спілкування обмежена: контактує тільки з деякими дітьми;
- 2 – воліє знаходитися поруч з дітьми, але не вступати з ними в контакт;
- 1 – замкнутий, тримається осторонь від інших дітей, воліє знаходитися один (інші діти байдужі до нього);
- 0 – часто проявляє негативізм, агресію по відношенню до інших дітей, постійно свариться та ображає їх (інші діти його не люблять).

### **Ставлення до вчителя:**

- 5 – проявляє дружелюбність по відношенню до вчителя, намагається йому сподобатися, після уроків часто підходить до вчителя, спілкується з ним;
- 4 – цінує гарну думку вчителя про себе, намагається виконувати всі його вимоги, за необхідності сам звертається до нього за допомогою;
- 3 – старанно виконує вимоги вчителя, але за допомогою воліє звертатися до однокласників;
- 2 – виконує вимоги вчителя формально, не зацікавлений у спілкуванні з ним, намагається бути непомітним;
- 1 – уникає контакту з учителем, при спілкуванні з ним відчуває невпевненість, губиться, говорить тихо, запинається;
- 0 – спілкування з учителем викликає негативні емоції, образу, плач при найменшому зауваженні.

### **Емоційне благополуччя:**

- 5 – гарний настрій, часто посміхається;
- 4 – спокійний емоційний стан;
- 3 – епізодичний прояв зниженого настрою;
- 2 – переважають негативні емоції: тривожність, страх, образливість, роздратування;
- 1 – окремі депресивні прояви, плач без будь-яких причин, агресивні реакції (часто свариться з дітьми, підвищує голос);
- 0 – переважання депресивного настрою, агресія (спалахи гніву, злості) проявляється у відносинах з дітьми (може вдарити, зламати що-небудь, вчинити бійку) та у відносинах з вчителями.

**Перелік речень до методики «Метод незакінчених речень»**

Ставлення до школи:

Коли я думаю про школу, ...  
Коли я йду до школи, ...  
Коли лунає дзвоник, ...  
У школі найбільш за все я боюся ...  
Я навчаюсь у школі для того, щоб ...  
У школі мені більш за все не подобається ...

Ставлення до навчальної діяльності:

Коли в нас контрольна, ...  
Коли я відповідаю біля дошки, ...  
Коли я отримую двійку, ...  
Коли мене викликають відповідати, ...  
Коли закінчуються уроки, я ...  
Коли я виконую домашнє завдання, ...

Ставлення до вчителя:

Коли я бачу вчителя, ...  
Коли вчитель задає питання, я ...  
Коли я розмовляю з учителем, я...  
Мені не подобається, коли учитель ...  
Я вважаю, що вчителі ...  
Я б хотів, щоб наш учитель ...

Ставлення до однокласників:

Я вважаю, що мої однокласники ...  
Коли я спілкуюсь зі своїми однокласниками, я ...  
Мені не подобається, коли мої однокласники ...  
Коли мене немає в школі, мої однокласники ...  
На перерві мої однокласники...  
Після уроків я зі своїми однокласниками ...

**Анкета шкільної мотивації Н.Г. Лусканової  
(модифікація Є.І. Данілової)**

**Інструкція:** зараз я буду зачитувати питання, які описують ваше відношення до школи. Послухайте їх уважно. До кожного питання пропонується 3 варіанти відповіді. Виберіть той варіант, що вам підходить, і запишіть номер цього варіанта поруч із номером відповідного питання.

1. Як ти почуваєшся в школі?
  - а) мені в школі подобається;
  - б) мені в школі не дуже подобається;
  - в) мені в школі не подобається.
2. З яким настроєм ти йдеш ранком у школу?
  - а) з гарним настроєм;
  - б) буває по-різному;
  - в) частіше хочеться залишитися вдома.
3. Якби тобі сказали, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, як би ти вчинив?
  - а) пішов би в школу;
  - б) не знаю;
  - в) залишився б вдома.
4. Як ти ставишся до того, що у вас скасовують уроки?
  - а) мені не подобається, коли скасовують уроки;
  - б) буває по-різному;
  - в) мені подобається, коли скасовують уроки.
5. Як ти ставишся до домашніх завдань?
  - а) я б хотів, щоб домашні завдання були;
  - б) не знаю, важко відповісти;
  - в) я б хотів, щоб домашніх завдань не було.
6. Хотів би ти, щоб у школі були одні перерви?
  - а) ні, не хотів би;
  - б) не знаю;
  - в) так, я хотів би, щоб у школі були одні перерви.
7. Чи розповідаєш ти про школу своїм батькам або друзям?
  - а) розповідаю часто;
  - б) розповідаю рідко;
  - в) взагалі не розповідаю.

8. Як ти ставишся до свого класного керівника?
- а) мені подобається наш класний керівник;
  - б) не знаю, важко відповісти;
  - в) я б хотів, щоб у нас був інший класний керівник.
9. Чи є в тебе друзі в класі?
- а) у мене багато друзів у класі;
  - б) у мене мало друзів у класі;
  - в) у мене немає друзів у класі.
10. Як ти ставишся до своїх однокласників?
- а) мені подобаються мої однокласники;
  - б) мені не дуже подобаються мої однокласники;
  - в) мені не подобаються мої однокласники.

### **Кількісна обробка результатів:**

- відповідь, яка вказує на позитивне ставлення до школи та навчальних ситуацій, оцінюється 3 балами;
  - нейтральна (середня) відповідь («Не знаю», «Буває по-різному») оцінюється 2 балами;
  - відповідь, яка вказує на негативне ставлення дитини до тієї чи іншої шкільної ситуації оцінюється в 0 балів.
- Максимально можлива оцінка дорівнює 30 балів.

### **Інтерпретація результатів.**

Визначено 5 рівнів шкільної мотивації:

- 5-й рівень (25-30 балів) – максимально високий рівень шкільної мотивації та навчальної активності;
- 4-й рівень (20-24 бали) – добра шкільна мотивація;
- 3-й рівень (15-19 балів) – позитивне ставлення до школи, але школа приваблює здебільшого поза навчальними сторонами;
- 2-й рівень (10-14 балів) – низька шкільна мотивація;
- 1-й рівень (0-10 балів) – негативне ставлення до школи, дезадаптація.



## Вивчення рівня шкільної тривожності Методика Філіпса

**Інструкція:** тест складається з 58 питань. На кожне питання потрібно відповісти «Так» або «Ні». Намагайся відповідати щиро й правдиво, тут немає вірних або невірних, гарних або поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйся. Відповідаючи на запитання, записуй його номер і відповідь «+», якщо згоден з ним, або «-», якщо не згоден.

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель у люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто-небудь із твого класу бив або вдаряв тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб учитель не квапився при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що тобі страшно зробити безглузду помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники глузують із тебе, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять більш низьку оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто в тебе виникає відчуття, що ніхто із твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?

17. Чи важко тобі одержувати такі оцінки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане погано в класі?
19. Чи будуть твої однокласники глузувати з тебе, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, турбуєшся ти про те, чи добре з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений в тім, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі й не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи вірно, що більшість хлопців ставиться до тебе по-дружньому?
25. Чи працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти одержуєш гарні оцінки, чи думає хто-небудь із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими із твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, чи гублять повагу ті з учнів, які не справляються з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе навколишні?

38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи володіють здібні учні якимись особливими правами, яких немає в інших хлопців у класі?
42. Чи зляться деякі із твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще їх?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре ти себе відчуваєш, коли залишаєшся сам на сам із учителем?
45. Чи висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поводження?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?
56. Чи хвилюєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти звичайно, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед всім класом?

## Обробка й інтерпретація результатів

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-е питання школяр відповів «Так», у той час як у ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «ні». Відповіді, що не збігаються з ключем – це прояв тривожності. При обробці підраховується:

1. Загальне число розбіжностей по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність школяра, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, виділених у тексті. Рівень тривожності визначається так само, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) і їх кількість.

Фактори	Номери запитань
1. Загальна тривожність у школі	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45; сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26; сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням друзів	3, 8, 13, 17, 22; сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28; сума = 5
8. Проблеми й страхи у взаєминах з вчителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сума = 8

### Ключ до тесту:

1-	5-	9-	13-	17-	21-	25+	29-	33-	37-	41+	45-	49-	53-	57-
2-	6-	10-	14-	18-	22+	26-	30+	34-	38+	42-	46-	50-	54-	58-
3-	7-	11+	15-	19-	23-	27-	31-	35+	39+	43+	47-	51-	55-	
4-	8-	12-	16-	20+	24+	28-	32-	36+	40-	44+	48-	52-	56-	

«+» - Так; «-» - Ні.

**Вивчення самооцінки та рівня домагань**  
**Методика Дембо-Рубінштейн**  
**(модифікація А.М. Прихожан)**

**Інструкція:** будь-яка людина оцінює свої здібності, можливості, характер і т. ін. Рівень розвитку кожної якості, сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Вам пропонується сім таких ліній. Вони означають:

- 1) здоров'я;
- 2) розум, здібності;
- 3) характер;
- 4) авторитет в однолітків;
- 5) умілі руки;
- 6) зовнішність;
- 7) впевненість у собі.

На кожній лінії рисою (–) позначте, як ви оцінюєте розвиток в себе цієї якості, сторони вашої особистості в даний момент часу. Після цього хрестиком (×) позначте, при якому рівні розвитку цих якостей ви були б задоволені собою або відчували гордість за себе.

Бланк відповідей складається з 7 ліній, висота кожної – 100 мм, з позначенням верхньої, нижньої точок і середини шкали. При цьому верхня та нижня точка позначаються помітними рисками, середина – ледве помітною точкою.

Методика може проводитись як фронтально – з цілим класом (або групою), так і індивідуально. При фронтальній роботі необхідно перевірити, як кожен учень заповнив першу шкалу. Необхідно впевнитися, чи правильно застосовуються запропоновані значки, відповісти на питання, що можуть виникнути в дітей. Після цього школярі працюють самостійно. Час, який відведено на роботу з методикою, включаючи читання інструкції, становить 10 – 12 хвилин.

**Обробка та інтерпретація результатів.**

Обробка проводиться за шістьма шкалами (перша, тренувальна – «здоров'я» – не враховується). Кожна відповідь виражається в балах.

По кожній з шести шкал визначається:

а) рівень домагань – відстань в мм від нижньої точки шкали («0») до значка «×»;

б) висоту самооцінки – від «0» до значка «-»;

в) значення розбіжності між рівнем домагань й самооцінкою – відстань між значками «×» та «-», якщо рівень домагань нижче за самооцінку, він виражається від'ємним числом.

Далі необхідно розрахувати середню величину кожного показника рівня домагань і самооцінки по всім шести шкалам.

### Кількісні характеристики рівня домагань і самооцінки учнів

Параметр	Кількісна характеристика (бал)			завищений
	занижений	реалістичний (адекватний)		
		середній	високий	
Рівень домагань	0 – 60	60–74	75–89	90–100
Рівень самооцінки	0 – 45	45–59	60–74	75–100

**Дельта** = РД – СО:

**0 – 7** – рівень домагань не є стимулом для розвитку, особливо для низької самооцінки;

**8 – 22** – помірна. Учень ставить задачі, які може досягнути, реально оцінює свої можливості.

**> 23** – конфлікт. Низько оцінює себе, а рівень домагань занадто високий..

**Від'ємна дельта** – при низькій самооцінці людина не розвивається.

**Додаток 3**

**Вивчення міжособистісних взаємин учнів в класі**  
**Методика «Соціометрія» Дж. Морено**

Приклад соціоматриці для групи учнів чисельністю  $N$  членів

№	Хто обирає: прізвище досліджуваного ( $j$ -член групи)	Кого обирають ( $i$ -член групи)				Здійснені вибори		Всього
		1	2	3	...	(+)	(-)	
1	А-ов		+	+	-	2	1	3
2	В-ов	+		-		1	1	2
3	П-ко	-	+	-	+	2	2	4
...	.....	...	...	...	...	...	...	...
$N$	Р-ко	-	-	+		1	2	3
Отримані вибори	$R_i^+$	1	2	2	1	6		
	$R_i^-$	2	1	2	1		6	
Всього								12

Примітка: «+» – позитивний вибір; «-» – негативний вибір

Індекс соціометричного статусу  $i$ -го члену групи:

$$C_i = \frac{R_i^+ - R_i^-}{N-1},$$

де  $C_i$  – соціометричний статус  $i$ -члену групи,  $R_i$  – кількість отриманих  $i$ -членом виборів,  $N$  – число членів групи.

**Величини обмеження соціометричних виборів**

Кількість членів групи	Соціометричне обмеження
5-7	1
8-11	2
12-16	3
17-21	4
22-26	5
27-31	6
32-36	7

## Вивчення розумової операції аналізу Тест Ліппмана «Логічні закономірності»

**Інструкція:** проаналізуй кожен з наведених рядів чисел, встанови закономірність його побудови та запиши два числа, які є продовженням кожного ряду.

<i>Ряд чисел</i>	<i>Правильна відповідь</i>
1) 2, 3, 4, 5, 6, 7	8, 9
2) 6, 9, 12, 15, 18, 21	24, 27
3) 1, 2, 4, 8, 16, 32	64, 128
4) 4, 5, 8, 9, 12, 13	16, 17
5) 19, 16, 14, 11, 9, 6	4, 1
6) 29, 28, 26, 23, 19, 14	8, 1
7) 64, 32, 16, 8, 4	2, 1
8) 1, 4, 9, 16, 25, 36	49, 64
9) 21, 18, 16, 15, 12, 10	9, 6
10) 3, 6, 8, 16, 18, 36	38, 76

### Оцінка результатів

Час виконання тесту	Кількість помилок	Бали	Рівень розвитку операції аналізу
2 хв. та менше	0	5	Дуже високий рівень
2 хв. 10 с. – 4 хв. 30 с.	0	4	Добрий рівень, вище за середній
4 хв. 35 с. – 9 хв. 50 с.	0	3+	Добра норма
4 хв. 35 с. – 9 хв. 50 с.	1	3	Середня норма
2 хв. 10 с. – 4 хв. 30 с.	2-3	3-	Низька норма
2 хв. 10 с. – 15 хв.	4-5	2	Нижчий за середній
10 – 15 хв.	0-3	2+	Дуже низький
Більш ніж 16 хв.	Більш ніж 5	1	Дефект логічного мислення або перевтома



**Вивчення розумової операції абстрагування**  
**Методика «Виділення суттєвих понять»**

**Інструкція:** у кожному рядку ви знайдете одне слово, яке стоїть перед дужками, і далі – **5** слів у дужках. Всі слова, що знаходяться у дужках, мають певне відношення до тих, що стоять перед дужками. Виберіть і підкресліть тільки **2** слова у дужках, які означають те, що слово перед дужками, без них не існує.

1. Сад (рослини, садівник, собака, паркан, земля).
2. Річка (берег, риба, рибалка, тина, вулиця, велосипед).
3. Сарай (сінник, коні, дах, худоба, стіни).
4. Куб (кути, креслення, сторона, камінь, дерево).
5. Ділення (клас, ділене, олівець, дільник, папір).
6. Кільце (діаметр, алмаз, прохання, круглість, печатка).
7. Читання (очі, книга, картинка, друк, слово).
8. Газета (правда, додатки, телеграми, папір, редактор).
9. Гра (карти, гравці, штрафи, покарання, правила).
10. Війна (аероплан, гармати, битви, рушниці, солдати).

**Обробка та інтерпретація результатів**

За кожне правильно визначене одне слово у рядку нараховується 1 бал, за правильне визначення обох слів – 3 бали.

Рівні розвитку операції абстрагування:

- 0 – 15 балів – низький рівень;
- 16 – 28 балів – середній рівень;
- 29 – 33 бали – високий рівень.

## Вивчення розумової операції узагальнення Методика «Виключення слів»

**Інструкція:** три з чотирьох слів у кожному рядку є в якійсь мірі однорідними поняттями і можуть бути об'єднані за загальною для них ознакою, а одне слово не відповідає цим вимогам і має бути виключено. Підкресли слово, яке не підходить за змістом до цього ряду. Виконувати завдання потрібно швидко і без помилок.

1. Книга, портфель, чемодан, гаманець.
2. Піч, гасниця, свічка, електроплитка.
3. Годинник, окуляри, ваги, термометр.
4. Човен, тачка, мотоцикл, велосипед.
5. Літак, цвях, бджола, вентилятор.
6. Метелик, штангенциркуль, ваги, ножиці.
7. Дерево, етажерка, мітла, вилка.
8. Дідусь, вчитель, тато, мама.
9. Іній, пил, дощ, роса.
10. Вода, вітер, вугілля, трава.
11. Яблуко, книга, шуба, троянда.
12. Молоко, вершки, сир, хліб.
13. Береза, сосна, ягоди, дуб.
14. Хвилина, секунда, година, вечір.
15. Василь, Федір, Семен, Іванов.

### Обробка та інтерпретація результатів

За кожне правильно виконане завдання нараховуються 1 бал.

Рівні розвитку операції абстрагування:

- 0 – 8 балів – низький рівень;
- 9 – 12 балів – середній рівень;
- 13 – 15 балів – високий рівень.

**Вивчення розумової операції порівняння**  
**Методика «Порівняння понять»**

**Інструкція:** подумай і запиши якомога більше спільних та відмінних рис для кожної пари слів.

*I варіант*

1. Ранок – вечір.
2. Корова – кінь.
3. Льотчик – танкіст.
4. Лижни – ковзани.
5. Трамвай – автобус.
6. Річка – озеро.
7. Велосипед – мотоцикл.
8. Собака – кішка.
9. Ворона – риба.
10. Лев – тигр.
11. Поїзд – літак.
12. Обман – помилка.
13. Черевик – олівець.

*II варіант*

1. Яблуко – вишня.
2. Лев – собака.
3. Ворона – горобець.
4. Молоко – вода.
5. Золото – срібло.
6. Сани – віз.
7. Воробей – курка.
8. Дуб – береза.
9. Казка – пісня.
10. Картина – портрет.
11. Кінь – вершник.
12. Кішка – яблуко.
13. Голод – спрага.

**Обробка та інтерпретація результатів**

За кожен виділений спільну або відмінну рису нараховуються 1 бал.

Рівні розвитку операції абстрагування:

0 – 10 балів – низький рівень;

11 – 24 бали – середній рівень;

Більше 29 балів – високий рівень.

## Вивчення розумових операції та логічного мислення

### Методика «Прості аналогії»

**Інструкція:** подивися, тут написано два слова – «кінь» і «лоша». Який між ними зв'язок? Лоша – дитинча коня. А праворуч (у дужках) теж – одне слово – корова, а після нього – 5 слів на вибір. З цих слів треба вибрати і підкреслити тільки одне, яке також відноситься до слова «корова» як «лоша» до «коня», тобто, щоб воно позначало дитинча корови. Це буде «теля». Отже, потрібно спочатку встановити, як пов'язані між собою слова – ось тут, зліва, а потім встановити такий же зв'язок у дужках справа.

1. Кінь – лоша. (Корова – пасовище, роги, молоко, теля, бик.)
2. Тонкий – товстий. (Потворний – красивий, жирний, брудний, урод, веселий.)
3. Свинець – важкий. (Пух – важкий, перина, пір'я, легкий, курячий.)
4. Ложка – каша. (Вилка – масло, ніж, тарілка, м'ясо, посуд.)
5. Яйце – шкаралупа. (Картопля – курка, город, капуста, суп, лушпиння.)
6. Ковзани – зима. (Човен – лід, каток, весло, літо, річка.)
7. Вуха – чути. (Зуби – бачити, лікувати, рот, щітка, жувати.)
8. Собака – шерсть. (Щука – вівця, спритність, риба, вудки, чешуя.)
9. Пробка – плавати. (Камінь – плавець, тонути, граніт, возити, муляр.)
10. Чай – цукор. (Суп – вода, тарілка, крупа, сіть, ложка.)
11. Дерево – сук. (Рука – сокира, рукавичка, нога, робота, палець.)
12. Дощ – парасолька. (Мороз – палиця, холод, сани, зима, шуба.)
13. Школа – навчання. (Лікарня – доктор, учень, установа, лікування, хворий.)
14. Пісня – глухий. (Картина – кульгавий, сліпий, художник, малянок, хворий.)
15. Ніж – сталь. (Стіл – вилка, дерево, стілець, їжа, скатертину.)
16. Риба – сітка. (Муха – комар, кімната, дзижчати, павутина.)
17. Птах – гніздо. (Людина – люди, пташеня, робітник, звір, будинок.)

18. Хліб – пекар. (Будинок – вагон, місто, житло, будівельник, двері.)
19. Пальто – гудзик. (Черевик – кравець, магазин, нога, шнурок, капелюх.)
20. Коса – трава. (Бритва – сіно, волосся, гостра, сталь, інструмент.)
21. Нога – чобіт. (Рука – калоші, кулак, рукавичка, палець, кисть.)
22. Вода – спрага. (Їжа – пити, голод, хліб, рот, їжа.)
23. Електрика – дріт. (Пар – лампочка, струм, вода, труби.)
24. Паровоз – вагони. (Кінь – поїзд, кінь, овес, віз, стайня.)
25. Алмаз – рідкісний. (Залізо – дорогоцінний, залізний, твердий, сталь, звичайний.)
26. Бігти – стояти. (Кричати – мовчати, повзати, шуміти, кликати, плакати.)
27. Вовк – паща. (Птах – повітря, дзьоб, соловей, яйця, спів.)
28. Рослина – сім'я. (Птах – зерно, дзьоб, соловей, спів, яйце.)
29. Театр – глядач. (Бібліотека – актор, книги, читач, бібліотекар, любитель.)
30. Залізо – коваль. (Дерево – пень, пила, столяр, кора, листя.)
31. Нога – милиця. (Очі – палиця, окуляри, сльози, зір, ніс.)
32. Ранок – ніч. (Зима – мороз, день, січень, осінь, сани.)

### **Обробка та інтерпретація результатів**

За кожне правильно виконане завдання нараховуються 1 бал.

Рівні розвитку операції абстрагування:

- 0 – 5 балів – низький рівень;
- 6 – 23 балів – середній рівень;
- 24 – 32 бали – високий рівень.

**Вивчення ригідності мислення**

**Інструкція:** на бланку є десять завдань, для розв'язання яких потрібно виконати елементарні арифметичні операції. Безпосередньо на бланку записуйте їх послідовно (від 1 до 10). Час розв'язування обмежений.

Завдання

1. Дано три посудини – 37, 21 і 3 л. Як відміряти рівно 10 л води?
2. Дано три посудини – 37, 24 і 2 л. Як відміряти рівно 9 л води?
3. Дано три посудини – 39, 22 і 2л. Як відміряти рівно 13 л води?
4. Дано три посудини – 38, 25 і 2 л. Як відміряти рівно 9 л води?
5. Дано три посудини – 29, 14 і 2 л. Як відміряти рівно 11л води?
6. Дано три посудини – 28, 14 і 2 л. Як відміряти рівно 10 л води?
7. Дано три посудини – 26, 10 і 3 л. Як відміряти рівно 10 л води?
8. Дано три посудини – 27, 12 і 3 л. Як відміряти рівно 9 л води?
9. Дано три посудини – 30, 12 і 2 л. Як відміряти рівно 14 л води?
10. Дано три посудини – 28, 7 і 5 л. Як відміряти рівно 12 л води?

**Обробка результатів**

Задачі 1 – 5 можуть бути розв'язані тільки шляхом послідовного віднімання обох менших чисел з більшого. Наприклад:  $37-21-3-3=10$  (перша задача) або  $37-24-2-2=9$  (друга задача) та ін. Вони мають тільки один розв'язок (тобто їх розв'язання завжди раціонально).

Критерієм же раціональності розв'язання задач 6 – 10 є використання мінімального числа арифметичних дій – двох, одного або ніякого (тобто відразу надається відповідь). Ці задачі можуть бути розв'язані яким-небудь іншим, більш простим способом.

Здача 6 може бути розв'язана так:  $14=10+2+2$ .

Розв'язання задачі 7 взагалі не вимагає обчислень, так як для того, щоб відміряти 10 л води, досить скористатися наявною посудиною в 10 л.

Задача 8 допускає і таке розв'язання:  $12-3=9$ .

Задача 9 може бути розв'язана й шляхом додавання:  $12+2=14$ .

Задача 10 допускає тільки одне, але інше розв'язання:  $7+5=12$ .

За кожне правильно виконане завдання №№ 1-5 нараховуються 1 бал; за кожне правильно виконане завдання №№ 6-10 нараховуються 2 бали.

### **Інтерпретація результатів**

Рівні розвитку ригідності мислення:

0 – 2 бали – низький рівень;

3 – 9 балів – середній рівень;

10 – 15 балів – високий рівень.

## Приклади вправ, які використовуються у вступній частині корекційно-розвивальних занять

### **Вправа 1. «Перехресні рухи».**

Мета: активізація роботи обох півкуль головного мозку, готують його до засвоєння нових знань.

Діти виконують перехресні координовані рухи: одночасно з правою рукою рухається ліва нога. Пересуватися можна уперед, вбік, назад. Одночасно здійснюються рухи очами у всі сторони.

### **Вправа 2. «Сова».**

Мета: створення позитивного настрою, активізація пізнавальних процесів.

Учням пропонується узятися правою рукою за ліве плече та стиснути його. Далі необхідно повернути голову ліворуч так, щоб дивитися назад через плече. Глибоко дихаючи, треба розвести плечі назад та подивитись через інше плече. Після цього треба дати м'язам розслабитися та повторити вправу, тримаючись за плече іншою рукою.

### **Вправа 3. «Ледачі вісімки»**

Мета: активізація структури, що забезпечує запам'ятовування, підвищення стійкості уваги.

Учням пропонується намалювати в повітрі у горизонтальній площині «вісімки» по три рази кожною рукою, а потім повторити ці рухи обома руками.



## Приклади завдань, які використовуються під час реалізації першого блоку занять

### Вправи на знайомство та створення позитивного настрою:

#### **Вправа 1. «Ім'я та епітет».**

Мета: можливість вивчити імена учасників, завдання позитивного настрою, активізація розумової діяльності.

Група сідає в коло. Один з учасників називає своє ім'я та підбирає по відношенню до себе який-небудь епітет – прикметник, який починається з тієї самої букви, що і його ім'я, та позитивно (можливо з перебільшенням) характеризує учня. Другий учасник спочатку повторює ім'я та епітет першого учасника, а потім додає власну комбінацію. Третій повторює обидва варіанти і потім представляється сам. Так відбувається далі по колу. Останній учасник повторює імена та епітети всіх інших учасників, лише після цього називає своє.

#### **Вправа 2. «Асоціація».**

Мета: зняття напруження та тривожності.

Учасники сідають у коло. Один з учнів говорить на вухо своєму сусіду будь-яке слово (іменник), той у свою чергу повинен якнайшвидше сказати на вухо наступному учаснику першу асоціацію з цим словом, другий – третьому і так до тих пір, поки слово не повернеться до першого, який і повідомить його вголос всім учасникам.

### Задачі на активізацію розумової діяльності, завдання мотивації:

1. Микола, Дмитро та Петрик влаштували змагання. Один з хлопчиків розв'язав 12 прикладів, другий – 13, а третій – 14. Скільки прикладів розв'язав кожен хлопчик, якщо Петрик розв'язав прикладів менше, ніж Дмитро, а Дмитро менше, ніж Володя?

2. Летіла зграя гусей: один попереду, а два позаду; один позаду і два попереду; один гусак поміж двома і три в ряд. Скільки всього було гусей?

## Завдання на засвоєння відомостей про поняття:

### **Вправа 1. «Назви суттєві ознаки поняття».**

Мета: розвиток уміння визначати поняття, виділяти в них суттєві ознаки.

Кожному учню по черзі пропонується назвати будь-яке поняття, що відображає предмет, наявний у класі, та визначити його суттєві ознаки. Після того, як учень визначив суттєві ознаки, інші учасники повинні надати оцінку його відповіді: згодні чи не згодні та пояснити: чому.

### **Вправа 2. «Визнач вид поняття».**

Мета: розвиток уміння визначати вид поняття.

У першій частині вправи учням пропонуються різні поняття. Учні повинні визначити, яким це поняття є, конкретним або абстрактним та пояснити: чому. У другій частині вправи кожен учень повинен самостійно підібрати декілька прикладів абстрактних та конкретних понять.

## Приклади завдань, які використовуються під час реалізації другого блоку занять

### Завдання на формування операції аналізу:

#### **Вправа 1. «Назви властивості»**

Мета: розвиток уміння виділяти якомога більше властивостей предметів або явищ.

Завдання складається з декількох частин, поступово ускладнюючись. У першій частині учням пропонується назвати якомога більше властивостей будь-якого предмету, що присутній у класі, вказавши, які з них є суттєвими, а які ні (до цього корисно пригадати, які ознаки предметів називаються суттєвими). Кожен учень повинен обрати для аналізу один предмет, який ще не був обраний іншими учасниками.

Друга частина завдання передбачає виділення властивостей певних понять, які відображають предмети або явища та не представлені на цей момент наочно (поняття пропонує педагог).

У третій частині завдання для аналізу обираються абстрактні поняття, в яких учні так само повинні виділити якомога більше властивостей.

Відповіді учнів обговорюються, вказуються помилки, заохочуються оригінальні відповіді. За наявності часу або при утрудненнях дітей при виконанні вправи її можна повторити декілька разів з іншим набором понять.

#### **Вправа 2. «Причина-наслідок»**

Мета: розвиток уміння аналізувати сутність понять, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Учням пропонується набір з 5 слів, серед яких необхідно виділити два поняття, одне з яких означає причину, а інше – наслідок, тобто те, що відбувається після або в результаті дії цієї причини.

*Набір слів:*

Утворення льоду, північ, мороз, погода, сніг.

Осінь, холод, дерево, листопад, пора року.

Пора року, весна, дерева, літо, танення льоду.

Кипіння води, утворення пари, спека, каструля, сонце.

Радість, плач, пігулка, гра, біль.  
Подарунок, радість, лялька, гра, діти.  
Вода, південь, море, хвилі, вітер.  
Страх, дитина, небезпека, явище природи, будинок.  
Дощ, вода, сніг, сонце, калюжа.  
Сміх, сльози, горе, книга, телевізор.

### Завдання на формування операції синтезу:

#### **Вправа 1. «Складання речень».**

Мета: активізація розумової діяльності, розвиток швидкості, гнучкості, оригінальності мислення; згуртовування колективу, вироблення навичок працювати в команді.

Усі учні діляться на дві команди. Кожній команді пропонується три довільні слова, наприклад «олівець», «ведмідь», «озеро», з яких необхідно скласти якомога більше осмислених речень за встановлений проміжок часу. Виграє та команда, яка складе найбільше таких речень.

У заключній частині заняття підводяться його підсумки. Учасники тренінгу висловлюють свої враження від заняття, пропонують свої побажання та пропозиції.

#### **Вправа 2. «Анаграми».**

Мета: розвиток умінь поєднувати окремі частини у єдине ціле, встановлювати зв'язки та відношення

- 1) ИНСИЯЦ (синиця)
- 2) ДІМЬВЕД (ведмідь)
- 3) ГІРУСН (снігур)
- 4) ОРКАСО (сорока)
- 5) ДУНКОБИ (будинок)

Список анаграм можна доповнювати, підвищуючи або знижуючи складність шляхом збільшення або зменшення кількості букв.

### Завдання на формування операції порівняння:

#### **Вправа 1. Гра «Пошук спільного»**

Мета: розвиток навичок порівнювати поняття, виділяти в них окремі спільні властивості.

Учням пропонуються пари слів, які мало пов'язані між собою. Наприклад: консервна банка та чашка, дерево та будинок, дерево та зошит, крейда та борошно, олівець і вугілля тощо. За 10 хвилин кожен учень повинен написати якомога більше спільних ознак для цих предметів. Особливо цінними вважаються незвичайні відповіді, які дають змогу побачити запропоновані слова у якісно новому вигляді.

Вкрай важливо вислухати всі відповіді дітей. У грі перемагає той, хто запропонує найбільшу кількість виділених ознак.

## **Вправа 2. Гра «Пошук предметів, що мають схожі властивості»**

Мета: розвиток навичок порівнювати поняття, добирати нові поняття за схожими властивостями, виділяти властивості в предметах або явищах.

Учням називається певний предмет або явище, наприклад: бабка, пилосос, потяг, гелікоптер, вентилятор, кавун, лялька, душ тощо. За 5 хвилин учням необхідно написати якомога більше предметів або явищ, як схожі з названим за тими чи іншими властивостями, тобто є їх аналогами.

Називаючи той чи інший предмет, учень повинен вказати, за якою саме властивістю він має схожість з вихідним предметом.

У грі перемагає той, хто назвав найбільше схожих предметів.

**Приклади завдань, які використовуються під час  
реалізації третього блоку занять**

Завдання на формування операції узагальнення:

**Вправа 1. «Підбери спільне поняття»**

Мета: розвиток уміння узагальнювати поняття, надавати визначення поняттям.

Учні пропонуються 10 рядів слів по 6 слів у кожному. Перше слово записано великими літерами. Педагог просить уважно прочитати кожен з рядів та підібрати до слова, записаного великими літерами, таке, яке б було до нього узагальнюючим поняттям.

*Наприклад:*

КОМПАС – стрілка, сторона світу, прилад, напрям, барометр.

РІВНИНА – пагорб, великий простір, поле, трава, річка.

МІСЯЦЬ – зірка, Земля, місяць, ніч, небесне тіло.

ЯЗИК – розміщений в роті, частина тіла, орган почуттів, смак, розмова.

ПОВІСТЬ – літературний твір, роман, історія, письменник, вигадане.

МАТЕМАТИКА – урок, число, наука, іспит, арифметика.

ЖИТО – росте на полі, їжа, зернова культура, колос, крупа.

БЕРЕЗА – дерево, брунька, білий ствол, рослина, росте в лісі.

ВЕСНА – пора року, сонячна погода, зима, відлига, тане сніг.

НІЧ – темрява, час доби, день, доба, коли сплять.

**Вправа 2. «Знайди узагальнююче слово».**

Мета: розвиток уміння узагальнювати поняття, виділяти властивості понять, розвиток уважності.

Учні пропонуються перелік певних понять, в кожному з яких є узагальнююче слово. Завдання учнів – виділити це слово.

*Наприклад:*

1) Зелений, жовтий, помаранчевий, кольори, червоний.

2) Яблуко, груші, фрукти, вишні, персики.

3) Орли, горобці, синиця, птахи, журавель.

4) Трикутники, чотирикутники, шестикутник, п'ятикутник, багатокутник.

## Завдання на формування операції абстрагування:

### **Вправа 1. «Вислови думку іншими словами»**

Мета: розвиток уміння виділяти суттєві ознаки предметів або явищ та відходити від несуттєвих.

Педагог обирає нескладну фразу, наприклад: «Нинішнє літо буде надто спекотним». Учням потрібно запропонувати декілька варіантів висловлення цієї ж думки іншими словами, не повторюючи попереднє формулювання. Важливо слідкувати, щоб не спотворювалась суть висловлювання. Наприклад: «До серпня, мабуть, річки пересохнуть», «Урожай грибів і ягід буде гарним», «Під час канікул, аж до самого вересня, діти зможуть купатися і загоряти».

### **Вправа 2. «Що зайве?»**

Мета: розвиток уміння узагальнювати поняття на основі виділення суттєвих або несуттєвих ознак, встановлювати зв'язки між поняттями.

Учням пропонуються набори з трьох будь-яких слів, з яких необхідно залишити тільки два, що мають певні схожі властивості. Треба знайти якомога більше ознак, що поєднує кожен пару слів, не властивих при цьому зайвому слову.

*Наприклад:*

- 1) птахи, лисиця, огірок;
- 2) собака, помідор, сонце;
- 3) корова, черевики, трава;
- 4) куриця, пшениця, подушка;
- 5) гусак, жаба, водорості;
- 6) вода, вітер, скло.

## Завдання на формування операції класифікації:

### **Вправа 1. «Розташуй слова від часткового через проміжне до загального»**

Мета: розвиток уміння виділяти часткові та загальні поняття, класифікувати їх у певні групи.

Учням пропонується декілька рядів, які складаються з трьох слів. У кожному ряді необхідно переставити місцями слова так,

щоб перше слово було найбільш частковим поняттям, третє – найбільш загальним, а друге – проміжним між ними.

*Наприклад:*

Планета, Земля, небесне тіло;  
Природа, рослини, жива природа;  
Чехов, людина, письменник;  
Меблі, стіл, письмовий стіл;  
Ялинка, хвойне дерево, дерево.

## **Вправа 2. «Класифікуй поняття»**

Мета: розвиток уміння поєднувати поняття у певні класи на основі тих чи інших ознак.

Учням пропонується набір з декількох слів. Необхідно утворити з них якомога більше різних класів.

*Наприклад,* зі слів сонце, собака, стіл, лампа, вікно, чашка, телефон, дзвінок можна утворити такі класи:

- 1) сонце, лампа – світить;
- 2) сонце, стіл, лампа, вікно, чашка, телефон, дзвінок – неживі істоти;
- 3) телефон, дзвінок – дзвонить;
- 4) лампа, телефон – електричні прилади тощо.

Завдання на формування операції конкретизації:

## **Вправа 1. «Загальне та часткове»**

Мета: розвиток уміння конкретизувати загальні поняття, встановлювати логічні зв'язки між поняттями.

Учням пропонується кілька рядів, у кожному з яких розташовано по 5 слів. Серед даних слів необхідно вибрати ті, які відносяться один до одного, як загальне та часткове. Часткових понять може бути декілька.

*Наприклад:*

Бджола, джміль, комаха, мед, крило;  
кукурудза, пшениця, хліб, рослина, початок;  
ніс, людина, дихання, запах, хлопчик;  
вежа, дача, будівля, школа, будувати;  
кішка, хвіст, собака, домашні тварини, нявкати;  
число, дріб, цифра, математика, чисельник;  
рослина, корінь, трава, дерево, тварина.



## **Вправа 2. «Конкретизуй поняття»**

Мета: розвиток уміння наводити приклади загальних понять

Учням пропонуються певні класи понять, наприклад: меблі, тварини, інструменти, будівлі, одяг, геометричні фігури тощо. Дітям необхідно до кожного класу навести якомога більше конкретних прикладів.

**Приклади завдань, які використовуються під час  
реалізації четвертого блоку занять**

1. Всі учні, які навчаються у першу зміну, приходять до школи о 8 годині. Сергій навчається у першу зміну. Коли Сергій приходить до школи?

2. Всі рослини на світлі поглинають вуглекислий газ. Тополя рослина, отже ...

3. Всі відмінники 6-го класу захоплюються шахами. Михайлик не захоплюється шахами, отже ...

4. У П'яточка є три кульки: зелена, червона та синя. Перша кулька не зелена, друга – не синя, третя – не червона. Якого кольору кожна кулька?

5. У пакеті лежать фрукти. Всі, крім двох, – персики. Всі, крім двох, – яблука. Всі, крім двох, – груші. Скільки фруктів у пакеті? Яких?

6. Дві комахи між собою змагаються. Вони біжать від підлоги до стелі, а потім назад. Перша комаха біжить і вгору, і вниз з однаковою швидкістю. Друга комаха біжить вниз вдвічі швидше, ніж перша, а вгору – вдвічі повільніше. Яка з комах перемаже?

7. По стеблині рослини, висота якого 1 м, від землі повзе гусениця. Вдень вона підіймається на 3 дм, а вночі опускається на 2 дм. Через скільки діб гусениця доповзе до верхівки рослини?

**Андрій Олександрович Татьянчиков**

**РОЗУМОВІ ОПЕРАЦІЇ В КОНТЕКСТІ АДАПТАЦІЇ  
УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

Методичні рекомендації педагогічним працівникам  
загальноосвітніх шкіл та практичним психологам

Підписано до друку 28.10.2015 р.  
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 7,25.  
Наклад 100 прим. Зам. № 827.

---

**Видавництво Б.І. Маторіна**

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел.: +38 06262 3-20-99; +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---