

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

## **ЗАВДАННЯ (ДВОХСТОРОННЄ)**

## ЗМІСТ

|   |    |
|---|----|
| <b>ВСТУП</b> .....  | 4  |
| <b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ</b> .....                          | 8  |
| 1.1.Психолого-педагогічне тлумачення самостійності як якості особистості....  | 8  |
| 1.2.Наукове трактування феномену «відповідальності».....  | 13 |
| Висновок до розділу I.....  | 18 |
| <b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</b> .....                                     | 20 |
| 2.1.Характеристика вибірки досліджуваних та етапи дослідження .....   | 20 |
| 2.2.Характеристика основних методик дослідження .....   | 26 |
| 2.3.Аналіз отриманих результатів .....  | 36 |
| Висновок до розділу II .....  | 42 |
| <b>РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ</b> ..... | 43 |
| 3.1.Формування самостійності молодших школярів.....   | 43 |
| 3.2.Психолого-педагогічні умови формування відповідальності молодших школярів.....  | 49 |
| Висновок до розділу III .....   | 55 |
| <b>РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ</b> .....   | 56 |
| 4.1.Безпека життєдіяльності - важливий чинник сталого людського розвитку  | 56 |
| 4.2.Соціально-економічне значення охорони праці .....   | 59 |
| <b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....  | 64 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....   | 66 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....  | 72 |

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Проблема розвитку самостійності та відповідальності в учнів загальноосвітніх шкіл зумовлена новими викликами в суспільстві, які знаходять своє відображення в усіх сферах життя. Зростає активність людей у суспільстві, розширюються можливості взаємодії між особистістю і суспільством та між суспільством і особистістю, стрімко розвиваються соціально-політичні та економічні перетворення, ускладнюються всі соціальні процеси, зростає роль відповідальності за вчинки та поведінку кожного індивіда.

Реформа Нової української школи (НУШ), спрямована на модернізацію освітнього процесу в умовах глобалізації, передбачає, серед іншого, виховання особистості молодшого школяра на основі загальнолюдських цінностей (морально-етичних, соціальних і політичних), зокрема відповідальності.

Поняття відповідальності є багатоаспектним і аналізується різними науками: філософія, психологія, педагогіка, право, соціологія, етика та ін. Відомі дослідники психологи та педагоги різних епох шукали шляхи вирішення проблеми відповідальності. Здебільшого вони розглядали відповідальність як власне певну якість, що входить до базових характеристик особистості, і пов'язували її з розвитком почуття обов'язку. Вплив ідеї гуманізації морального виховання школярів на сучасну освітню діяльність дозволяє поглянути на процес формування відповідальності з нової педагогічної точки зору, пов'язати виникнення цієї категорії з іншими етичними категоріями, виявити нові змістовні навантаження в процесі навчання та нові моделі її формування, розвивати компетентність.

Вивченням сутності самостійності, її природи займалися такі науковці як Г. Балл, В. Безпалько, Л. Венгер, О. Запорожець, Т. Карабанова, О. Кононко, П. Підкасистий, В. Піскун, А. Хрипкова; досліджена структура, співвідношення компонентів феномену самостійності (В. Асін, С. Гончаренко, Т. Гуськова, Г. Година, А. Богуш, Ю. Дмитрієва); також вивчалися методи розвитку

самостійності, умови та етапи (О. Кононко, В. Котирло, Н. Коцур, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Я. Смирнова, Є. Суботський, Т. Титаренко, І. Хювеш та інші); вивчався взаємозв'язок різних психічних процесів з самостійністю (Т. Горбатенко, П. Горностай, Д. Ольшанський, Н. Циркун); вагомість самостійності в адаптації до навчання в школі (Т. Філютіна).

Серед сьогоденних психолого-педагогічних досліджень відповідальність розглядається як морально-етична категорія (Г. Сковорода, Ж. Піаже, Ж.-П. Сартр, Т. Гаєва, С. Єлканов, О. Бондаренко, К. Муздибаєв, Н. Севост'янова та ін.), як певне співвідношення свободи та відповідальності (В. Рубінштейн, А. Плахотний, К. Роджерс та ін.), ряд науковців застосовують системний підхід у вивченні відповідальності (А. Крупнов, В. Прядєін і ін.), розглядаються питання співвідношення соціальної та особистої відповідальності (А. Адлер, Р. Мей, В. Розанова, В. Сахарова, А.Г. Спіркін та ін.), значне місце посідає питання становлення та виховання відповідальності (Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, Ш. Амонашвілі, І. Бех, Т. Колесіна, М. Левківський, Б. Ніколаїчев, Н. Левітов, В. Остринська, М. Савчин, А. Алферова, І. Мар'єнко, Ю. Рева, В. Шаталов та ін.); відповідальність через призму як феномену міжособистісних відносин власне у груповій діяльності описують В. Агєєва, Л. Сухінська.

Взаємозв'язок самостійності та відповідальності у молодших школярів є важливим аспектом їхнього розвитку. Обидва ці поняття взаємопов'язані і взаємозалежні, і їхній розвиток в дитинстві є важливим для становлення особистості.

Самостійність в молодших школярів включає в себе здатність приймати рішення, діяти незалежно, брати відповідальність за свої дії на себе та виконання покладених на них обов'язків. Вона розвивається через навчання школярів самоконтролю, планування та організації своєї роботи, а також через надання їм можливості брати участь у прийнятті рішень.

Відповідальність включає у себе свідоме виконання обов'язків і прийняття на себе наслідків своїх дій. У молодших школярів вона проявляється

у здатності дотримуватись правил, розумінні власних обов'язків та відповідальності за довірені їм завдання. Розвиток відповідальності у дітей відбувається через створення для них стимулюючого середовища, встановлення очікувань і правил, а також через постійне нагадування про важливість виконання обов'язків.

Самостійність та відповідальність взаємодоповнюють один одного. Коли дитина стає більш самостійною, вона бере на себе більшу відповідальність власне за свої дії та рішення. З іншого боку, коли дитина відчуває відповідальність, вона навчається бути більш самостійною у виконанні завдань і вирішенні проблем.

Взаємозв'язок самостійності та відповідальності у молодших школярів сприяє їхньому розвитку як особистості. Він допомагає дітям стати більш самодостатніми, адаптивними та здатними приймати рішення. Це важливі навички, які будуть корисні у подальшому житті дитини.

**Мета дослідження:** виявити взаємозв'язок між самостійністю та відповідальністю у дітей молодшої школи та застосувати отримані результати для їх розвитку як базових якостей особистості.

Відповідно до поставленої мети нашого дослідження пропонуються для вирішення такі **завдання:**

1. Провести теоретико-методологічний аналіз літератури та інших наукових джерел щодо трактування самостійності та відповідальності як базових якостей дітей молодшої школи.

2. Підібрати вибірку досліджуваних та виконати експериментальне дослідження для встановлення взаємозв'язку між самостійністю та відповідальністю у молодших школярів.

3. Запропонувати батькам та вчителям психологічні рекомендації щодо розвитку самостійності та відповідальності у молодших школярів як базових якостей особистості.

**Об'єктом дослідження** є діти молодшого шкільного віку.

**Предметом дослідження** є самостійність та відповідальність як базові якості особистості молодшого школяра.

**Гіпотеза дослідження:** чим більше розвинена самостійність як якість особистості в молодших школярів тим більше в них розвинена відповідальність як якість особистості.

**Методи дослідження:**

1. теоретичні: вивчення наукових матеріалів для уточнення основних понять; аналіз, синтез, порівняння та узагальнення емпіричних результатів;
2. емпіричні: спостереження, інтерв'ю, бесіда, моделювання експериментальних ситуацій, анкетування;
3. статистичні: кількісні методи обробки, статистичний аналіз та інтерпретація, узагальнення експериментальних даних.

**Експериментальна база дослідження:** наше дослідження проводилось в Тернопільському навчально-виховному комплексі «Загальноосвітній школі I-III ступенів-медичному ліцеї № 15», в дослідженні взяло участь 28 учнів 1-3 класу початкової школи.

**Теоретична і практична значущість роботи:** в даній кваліфікаційній роботі вивчено різні підходи до тлумачення самостійності, відповідальності, зокрема розглянуто специфіку розвитку даних якостей особистості у молодших школярів, також експериментально доведено що у дітей молодшого шкільного віку розвиваючи самостійність тим самим будемо розвивати відповідальність як базові якості особистості. Запропоновано психологічні рекомендації розвитку самостійності молодших школярів. Отриманні в ході експериментального дослідження результати можна використовувати для розвитку даних якостей особистості молодшого школяра.

**Структура та обсяг роботи.** Робота складається з вступу, чотирьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 54 найменування та 1 додатка. Робота викладена на 67 сторінках друкованого тексту, вміщує 11 таблиць та 1 рисунок.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

## 1.1. Психолого-педагогічне тлумачення самостійності як якості особистості

Самостійність дітей молодшого шкільного віку привертає все більшу увагу в останні роки. Питання самостійності дітей молодшого шкільного віку вивчали Л. Виготський, В. Іванов, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, С. Рубінштейн тощо. Багато вчених стверджували, що формування самостійності притаманне дітям починаючи з раннього віку. П. Блонський та інші психологи та педагоги стверджували, що самостійність є необхідною складовою частиною організму, що розвивається, і її потрібно розвивати і підтримувати [7, с. 90].

На думку В. Маршицької, передумови розвитку самостійності складаються власне в ранньому віці, але, тільки починаючи з дошкільного віку, саме вона набуває системної структури і може аналізуватися як особистісна якість, а зовсім не просто як нерегулярна характеристика дитячої поведінки [24, с. 241].

Починаючи з шкільного віку самостійність постає відносно стійкою якістю особистості, однак, не всім дітям ще властивою. Розвиток власне самостійності, зрештою як і особистості загалом, визначається цілеспрямованими і своєрідними виховними впливами дорослих. У молодшому шкільному віці воно може відбуватися в продуктивній діяльності і навіть в елементарних формах праці.

У загальноприйнятому сенсі самостійність – це незалежність, здатність і бажання людини діяти або здійснювати вчинки самостійно [17, с. 105]. Самостійність – це об'єктивна потреба і природне бажання дитини. Як ніхто інший, діти виражають своє «Я», утверджуються у власних знаннях і



намагаються переконати дорослих, що вони можуть зробити щось не гірше за інших і довести, що вони можуть зробити це без допомоги інших. Таким чином, діти розглядають виховні впливи дорослих через призму власного життєвого досвіду, відкидаючи або приймаючи їх і вибудовуючи на цій основі свою поведінку. Проблема розвитку самостійності в дітей саме молодшого шкільного віку є однією з найактуальніших у сучасній психології та педагогіці й не втрачає своєї актуальності донині.

Науковці Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв і В. Котирло визначають самостійність як спонтанність, критичність, адекватну самооцінку, почуття відповідальності за власну діяльність і поведінку, підхід до розв'язання будь-якої проблеми чи події без втручання інших, допитливість, кмітливість, мислення. Також описується як загальна якість особистості, на яку вказують гнучкість процесів, незалежність суджень і критичне сприйняття інформації.

М. Лісіна наголошує на взаємозв'язку між самостійністю як особистісною якістю та активною участю думок, почуттів і волі. Цей взаємозв'язок має двоякий характер: власне з одного боку, розвиток процесів мислення, почуттів і волі є передумовою для незалежних суджень і дій. Водночас рішення і дії, ухвалені в контексті самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не тільки до свідомо вмотивованих дій, а й до успішного виконання ухвалених рішень, незважаючи на можливі труднощі [21, с. 3].

Дослідники розглядають самостійність як невід'ємну, інтегровану рису особистості, підкреслюють її роль у поєднанні різних особистісних проявів і часто акцентують увагу на внутрішній мобілізації всіх сил, певних ресурсів і засобів для реалізації обраної людиною програми поведінки без допомоги інших (Г. Беленька, О. Богініч, П. Горностай, О. Денисюк, О. Кононко, Д. Ольшанський та ін.).

Теоретичним підґрунтям вивчення проблеми самостійного навчання є праці педагогів і психологів Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, Н. Менчинської, А. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Ельконін та ін., які

розкривають не лише сутність, а й взаємозв'язок самостійності та активності, яка формується і проявляється в діяльності, а також враховують вплив мотиваційних чинників на характер дитячої самостійності.

Науковці визначають самостійність як одну з характеристик діяльності та акцентують увагу на здатності дитини виконувати діяльність без сторонньої допомоги, пов'язуючи самостійність з набуттям вищого рівня поведінки, що підкріплюється інтересом до змісту діяльності та володінням необхідними вміннями і навичками. Самостійна діяльність дитини відрізняється від несамостійної тим, що зазвичай дозволяє дитині обирати її, планувати поведінку, отримувати задоволення, доводити розпочате до кінця, проявляти ініціативу, працездатність і відповідальність, а також керується складними мотивами.

У працях Д. Ельконіна самостійність розглядається як базова якість особистості, що поєднує в собі інтелектуальні, моральні, вольові та емоційні аспекти людини [10, с. 98].

Аналіз досліджень, проведених науковцями Л. Божович, Н. Ветлугіною, П. Саморуковою, О. Усовою та іншими, дозволяє стверджувати, що різними показниками самостійності є незалежність поведінки та вчинків людини, готовність самостійно здійснювати особисті плани, активно і творчо визначати та вирішувати різноманітні завдання, наполегливість у досягненні мети, здатність контролювати та оцінювати власну поведінку. Звідси підстави для висновку, що самостійність є однією з базових людських якостей і що її можна і потрібно формувати у дітей як старшого дошкільного віку ще до початку шкільного навчання, так і молодших школярів.

У психолого-педагогічній літературі саме поняття «самостійність» розглядається з різноманітних точок зору. Одні дослідники (наприклад, О. Борисова, Т. Конакова, О. Зимоніна, Ю. Демидова, Т. Малова, О. Нохрина) схильні розглядати дитячу самостійність як здатність діяти самостійно, долати практичні перешкоди без допомоги дорослих. В свою чергу інші вважають, що самостійна дитина – це дитина, яка має власну мотивацію і підходить до

навколишньої дійсності з творчої точки зору. Треті вважають, що «самостійна дитина» – це дитина, яка може грати, вчитися і гуляти окремо від дорослих, може відстоювати власну думку в суперечливих ситуаціях, може самостійно оцінювати діяльність і поведінку однолітків, а іноді й дорослих.

На нашу думку, найбільш детально самостійну діяльність проаналізував науковиця І. Зимня. На її думку, самостійна діяльність – це цілеспрямована, внутрішньо вмотивована, сформована самою особистістю в усій сукупності виконуваних дій і модифікована особистістю в процесі та за результатами діяльності. Для здійснення самостійної діяльності необхідний достатньо високий рівень самосвідомості, особистої відповідальності, самодисципліни, рефлексивності, здатності до саморозвитку та самопізнання [22].

Психологічна енциклопедія розкриває самостійність як якість особистості, завдяки якій людина:

- незалежна, може існувати окремо від інших;
- рішуча і самоініціатива;
- здатна діяти без допомоги інших, самостійно [16, с. 301].

На думку Л. Виготського, формування самостійності значною мірою залежить від рівня мислення, сформованості пам'яті, розвитку уваги, мовлення тощо. Це дозволяє дітям підпорядковувати свою поведінку певним завданням, долати труднощі, що виникають, і досягати поставленої мети [10, с. 198].

М. Монтесорі розглядала самостійність і незалежність як біологічні якості людини. Природа надає людині можливості розвиватися, формувати всі необхідні навички, реалізовувати свої здібності та здобувати знання. Усі етапи розвитку дитини, починаючи від оволодіння такими рухами, як перевертання, повзання, сидіння та ходьба, до формування соціальних і комунікативних реакцій та навичок (жести, мова, інтонація, поведінкові аспекти...), виступають кроками дитини до незалежності від дорослих.

І. Кон визначає самостійність як рису особистості. «По-перше, самостійність – це здатність приймати і реалізовувати важливі рішення без будь-якого зовнішнього впливу; по-друге, відповідальність – готовність брати

на себе відповідальність за наслідки своїх дій; по-третє, переконаність у тому, що такі дії є реалістичними, соціально можливими і морально правильними» [27, с. 115].

Науковці зазначають, що самостійність – базова якість людини – розвивається вона поступово та й в значній мірі залежить від умов виховання. Високий рівень самостійності передбачає ініціативність і творчість, а також готовність вирішувати проблеми без допомоги інших, вміння визначати мету діяльності, складати основний план, реалізовувати план і досягати результатів відповідно до поставленої мети. Безсумнівно, досягнення такого високого рівня є кінцевою метою освітньої та виховної діяльності.

На думку Г. Биховець, про дитину шкільного віку можна сказати, що вона є самостійною, якщо вона володіє усіма основними показниками самостійності, ініціативності, рішучості та оптимізму. Якщо хоча б один з них відсутній, було б несправедливо ставити їй високі оцінки. Адже кожна з цих якостей є передумовою розвитку самостійності дитини, і взята окремо вони не можуть гарантувати необхідний рівень власне активності особистості [9, с. 5].

Наприклад, оптимістична і самостійна дитина не обов'язково проявляє цілеспрямованість і творчість у своїй діяльності, а цілеспрямована дитина не обов'язково перебуває під впливом думки інших людей. Науковці зазначають, що про дитину можна говорити як про самостійну, якщо її активність достатньо стійка і вона проявляє її в різних видах діяльності, в різних настроях і в різних ситуаціях (О. Кононко, С. Ладивір, Р. Буре та ін.).

М. Савченко зазначає, що на етапі молодшого школяра на основі концепції самостійності цільовими орієнтирами позначено такі вікові особливості здібностей дитини:

- вміння проявляти ініціативу та самостійність у різних видах діяльності;
- самостійно обирати професії та брати участь у громадській діяльності;
- можливість докладати спонтанних зусиль;
- намагання самостійно давати пояснення природним явищам та поведінці людей;

- здатність приймати рішення самостійно [16, с. 172].

Тому проблема виховання самостійності визнана однією з найважливіших у сучасній психології та педагогіці. Науковці розглядають самостійність як саме морально-вольову якість особистості, що визначається сформованістю цілої сукупності відповідних знань, умінь і навичок, здатністю приймати рішення і діяти без допомоги інших, ставити перед собою мету і знаходити відповідні шляхи її досягнення. Самостійна діяльність дітей є однією з ключових моделей власне в організації освітнього процесу для учнів молодшого шкільного віку.

## **1.2. Наукове трактування феномену «відповідальності»**

У глобальному суспільстві зосередження уваги на елементах, які об'єднують людську спільноту, вимагає звернення до відповідальності як характеристики та фундаментальної цінності людського буття. Тому ознайомлення з трактуванням теми відповідальності різними науковими дисциплінами допоможе краще зрозуміти її зміст та визначити конкретні напрямки її формування.

Етимологія поняття відповідальності досить проста. Воно означає відповідальність за свої дії, за те, що тобі доручено, за свої помилки та їх наслідки, за те, що ти зробив або не зробив. Ми відповідальні не лише за свої рішення та вчинки, але й за свої слова, думки та почуття (свідомі чи несвідомі).

У наукових дослідженнях відповідальність зазвичай визнається як морально-етичні якості людини, які проявляються як здатність брати на себе відповідальність саме за свої вчинки. З педагогічної точки зору важливо також те, що людина є не лише об'єктом, а й суб'єктом відповідальності, оскільки вона виникає в результаті свідомого прийняття рішень.

Для розуміння сутності поняття відповідальності як моральної категорії необхідно розглядати її у взаємозв'язку з іншими особистісними якостями. Така

необхідність пояснюється цілісністю особистості та цілісністю виховного процесу. Виходячи з цих передумов, сьогодні робляться спроби розглянути відповідальність у новому перспективному напрямі теорії виховання. Дослідник Н. Лещук пропонує розглядати це питання в межах смислового поля відповідальності. На його думку, це допомагає встановити глибші зв'язки між такими базовими категоріями, як цінності, відповідальність і свобода.

Свобода і відповідальність – дві взаємозалежні якості, притаманні зрілій особистості. Згідно з останніми дослідженнями в галузі психоаналізу, відповідальність безпосередньо пов'язана зі свободою. Іншими словами, чим більше свободи, власне тим більше відповідальності. Без відповідальності не може бути справжньої свободи і, навпаки, без свободи вибору не можна говорити про особисту відповідальність. Тому ми можемо визначити це поняття так: відповідальність – це характеристика людини, яка означає, що людина несе відповідальність за власний вільний вибір [23].

На думку дослідників, особиста відповідальність визначає соціальну відповідальність, яка формується в результаті розвитку моральних якостей особистості. Умовою соціальної відповідальності є знання норм і передбачення соціальної оцінки своєї поведінки.

На думку дослідниці А. Артамонової, особиста відповідальність має соціальний характер і визначається власне як суспільним характером відносин, так і індивідуальними особливостями та становищем людини в цій системі відносин; І. Іванова зазначає, що соціальна відповідальність відображає соціальну активність у всіх сферах життя і проявляється переважно в різних відносинах, пов'язаних із задоволенням потреб та інтересів суб'єкта. Соціальна відповідальність ніколи не буває персональною і завжди передбачає конкретного носія або суб'єкта.

Суб'єкт діяльності є одночасно і суб'єктом відповідальності [8, с. 29-31].

Бачення соціальної природи відповідальності доповнює академік В. Селіванов, який визначає відповідальність як щире і добровільне визнання необхідності турботи про себе та інших [27].

Уточнюючи понятійний зміст досліджуваної категорії, академік Б. Ніколаїчев пише: «Відповідальність – це здатність реалізовувати моральні цілі на практиці, вміння передбачати можливі негативні наслідки власне своїх дій на основі наявних знань і життєвого досвіду», а мотиви своїх вчинків – це «здатність людини дивитися насамперед на себе, а не на інших чи зовнішні обставини» [35, с. 245]. Отже, бути відповідальною людиною означає вміти передбачати соціальні наслідки своїх вчинків і брати на себе відповідальність за них.

Зарубіжні психологи (наприклад, К. Паттерсон, Д. Гренні) пов'язують феномен відповідальності з почуттям обов'язку. Так, якщо людина бере на себе певні зобов'язання в якійсь сфері, вона є відповідальною. Зобов'язання в професії тягнуть за собою професійну відповідальність [18].

Для більшого наочного відображення, давайте розглянемо порівняльну таблицю класифікації типів відповідальності різними науковцями (див. табл. 1.1) [13; 16; 25].

Таблиця 1.1.

### Класифікації типів відповідальності

| <b>Виконавчі стилі<br/>В. Прядейна</b> | <b>Типи<br/>відповідальності<br/>О. Гролевої</b> | <b>Стадії<br/>формування<br/>відповідальної<br/>поведінки згідно<br/>М. Маршалла</b> | <b>Модуси<br/>відповідальності<br/>особистості<br/>згідно<br/>О. Фіногенової</b> |
|--|--|--|--|
| Відповідальний                         | Оптимальний                                      | Демократія   | Лідер  |
| Виконавчий                             | Виконавчий                                       | Співробітництво<br>або конформізм  | Виконавець   |
| Вольовий                               | Відповідальний                                   |  |  |
| Ситуативний                            | Ситуативний                                      | Булінг   | Прожектор  |
|  | Унікаючий  | Анархія  | Планктон   |

Дитячий психолог Л. Божович також стверджує, що феномен відповідальності є важливою причиною і повинен розглядатися як механізм, за допомогою якого проявляється воля. Іншими словами, ця авторка розуміє

відповідальність як своєрідний каталізатор, що дає можливість виміряти рівень розвитку вольових якостей особистості [6, с. 116-128].

Як визначає цей феномен В. Юркевич, під відповідальністю слід розуміти конструктивну якість волі, що дозволяє планувати свою діяльність, ставити цілі, визначати конкретні кроки для їх досягнення і надалі підпорядковувати свої особисті мотиви, переконання, принципи і моральні категорії діяльності, яка їх реалізує [45]. Таким чином, можна зробити висновок, що відповідальність для автора є елементом інтенціональної сфери, яка безпосередньо пов'язана з плануванням та успішною реалізацією певної діяльності.

У межах цього дослідження цінною є робота Л. Вершиніної, яка визначила відповідальність як концентрацію активності, розумових і чуттєвих компонентів в організації певних кроків для досягнення поставленої мети. При цьому показниками сформованості цієї вольової якості будуть ознаки здатності бачити мету в майбутньому, планувати її поступову реалізацію, проявляти активність у виконанні завдань на шляху до мети, зберігати зацікавленість і мотивацію в досягненні мети, незважаючи на перешкоди. Як видно з цього визначення, автори пов'язують відповідальність безпосередньо з діяльнісним елементом, який передбачає створення та подальшу реалізацію внутрішнього плану дій [13].

В рамках системного підходу варто відзначити роботу І. Куренкова. Він виділяє чотири компоненти відповідальності: когнітивний (відображається в уявленнях про соціальний зміст відповідальності та її реалізацію), мотиваційний (реалізується при мотивації до відповідальної поведінки), афективний (втілюється в переживаннях та емоціях при відповідальній поведінці) та поведінковий (включає особливості розвитку локусу контролю особистості) [17, с. 144].

К. Муздибаєв розглядає відповідальність як результат інтеграції власне усіх психічних функцій особистості (суб'єктивне сприйняття навколишнього світу, оцінка власних значущих ресурсів, емоційне ставлення до прав, вольові



якості), що сприяє подальшому уточненню досліджуваного поняття. До основних характеристик особистої відповідальності він відносить, насамперед, правдивість, пунктуальність і обов'язок, тобто чесність, справедливість і порядність [19, с. 312-334]. Ці риси особистості не можуть бути реалізовані без емоційно-вольових якостей.

На нас також вплинули погляди Л. Жаркової. Вона зазначає, що відповідальність слід розуміти як розвинену здатність самостійно діяти і мислити, спираючись на власні уявлення про характер і зміст діяльності, певні норми і цінності взаємодії людини з навколишнім середовищем. Автор пропонує розуміти відповідальність як розвинену якість особистості, що виражається в здатності планувати і здійснювати позитивні, самостійні дії для досягнення певних цілей. Для успішного формування відповідальності також важливі такі вольові якості, як терпіння, наполегливість і завзятість [23, с. 32-37].

Таким чином, у психологічному підході почуття відповідальності розглядається як вольовий компонент у структурі особистості та передбачає наявність таких якостей, як самостійність та ініціативність у діяльності, вміння долати перешкоди, підтримувати інтерес та активно діяти для досягнення цілей, незважаючи на перешкоди та труднощі, що виникають на цьому шляху. Це означає готовність брати на себе відповідальність у складних життєвих ситуаціях:

- розуміння того, що від тебе вимагається і чого від тебе очікують у тій чи іншій ситуації;
- здатність це зробити (мати необхідний досвід, навички та компетенцію);
- мати звичку або мотивацію робити це.

На соціально-педагогічному рівні відповідальне виховання є і метою, і відображенням морально-духовного розвитку особистості, і показником ефективності освітнього процесу в цілому.

У зв'язку з цим В. Тимофeyчева, яка проводила дослідження, розглядає відповідальність як системну якість особистості та вказує на важливість ролі виховання у процесі формування відповідальності особистості [36, с. 256].

У працях Е. Дюркгейма, дослідника в галузі психології та освіти, підкреслюється важлива роль соціальних чинників, які є колективними уявленнями більшості людей, у формуванні індивідуальних якостей та відповідальності. «У кожному з нас, – пише Дюркгейм, – є дві сутності. Одна сутність складається з усіх психічних станів, які особисто пов'язані з людиною і подіями її особистого життя. Ми можемо назвати її особистою істотою, особистим «Я». Інша – це не наша особистість, а група, до якої ми належимо – система поглядів, почуттів і звичок, що виражають релігійні вірування, моральні переконання, національні та професійні традиції, різноманітні колективні погляди тощо. Сукупність цього становить соціальне буття, соціальне «Я». Мета виховання – сформувати соціальне «Я» в кожному з нас» [18].

## **Висновок до розділу I**

В даному розділі ми проаналізували психолого-педагогічне тлумачення самостійності як якості особистості та наукове трактування феномену «відповідальності», різні підходи науковців до природи цих понять, чинників їх формування.

Проблема виховання самостійності визнана однією з найважливіших у сучасній психології та педагогіці. Науковці розглядають самостійність як саме морально-вольову якість особистості, що визначається сформованістю цілої сукупності відповідних знань, умінь і навичок, здатністю приймати рішення і діяти без допомоги інших, ставити перед собою мету і знаходити відповідні шляхи її досягнення. Самостійна діяльність дітей є однією з ключових моделей власне в організації освітнього процесу для учнів молодшого шкільного віку.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що відповідальність розглядається з двох основних точок зору:

1. відповідальність як об'єктивний контекст – це обов'язок людини робити те, що необхідно, і забезпечувати бажаний результат, коли це передбачає адекватну оплату за виконання або покарання за невиконання. Відповідальність у цьому контексті – це звичка вдумливо брати участь і працювати в будь-якій діяльності, сміливість брати на себе відповідальність і готовність відповідати за результати. Це готовність нести свій тягар.

2. як суб'єктивне переживання, внутрішній стан людини, її почуття. У цьому випадку почуття відповідальності – це готовність відповідати за те, що доручено людині, гордість за свої вчинки або тягар несення відповідальності.

Тому ми вважаємо відповідальність якістю вищого рівня, оскільки вона тісно пов'язана з емоційною складовою людини, її світоглядом та морально-ціннісною базою. Ми визнаємо, що відповідальність фундаментально пов'язана з вольовим елементом особистості людини. Тому ми розуміємо відповідальність як переважно стійку якість, яка проявляється через ситуативний вольовий акт, що свідчить про готовність людини відповідати за свій вибір і вчинки. Ця дія відображає цінності та інші морально-етичні якості людини, такі як правдивість, чесність, почуття справедливості, здатність служити іншим, незважаючи на власні інтереси, емпатія та вміння розрізняти добро і зло.

Отже, інтеграція різних орієнтацій у визначенні змісту поняття «відповідальність» забезпечує цілісний системний підхід для подальшого дослідження особливостей формування цієї якості в молодшому шкільному віці та дає змогу визначити найбільш сприятливі психолого-педагогічні умови для її реалізації в освітньому процесі.

## РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### 2.1. Характеристика вибірки досліджуваних та етапи дослідження

Експериментальною базою нашого дослідження виступив Тернопільський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів-медичний ліцей № 15», в дослідженні взяло участь 28 учнів 1-3 класу початкової школи.

Важливим напрямом проведення нашого емпіричного дослідження було власне встановити взаємозв'язок між самостійністю та відповідальністю учнів молодшої школи, а також визначити чинники які допоможуть розвивати в дітей молодшого шкільного віку даних якостей особистості як базових. Для цього ми наше дослідження проводили у чотири етапи на котрих спочатку встановили рівень розвитку самотності у наших респондентів, потім визначили рівень відповідальності, а потім власне встановлювали взаємозв'язки між розвитком самостійності та відповідальності молодших школярів. Наша гіпотеза полягає в тому, що чим є вищий рівень розвитку самостійності у молодших школярів, тим вищий рівень розвитку їх відповідальності.

На **першому етапі** ми здійснили ґрунтовний теоретичний та методологічний аналіз наукових джерел стосовно трактування науковцями поняття самостійності, шляхів її формування та розвитку. А також підібрали методики для дослідження рівня розвитку самостійності у молодших школярів.

Тут ми використовували цілий комплекс методик для дослідження розвитку самостійності, зокрема розглядали критерії, компоненти та показники відповідно до яких встановлювався рівень розвитку самостійності в учнів власне молодшого шкільного віку. Такими критеріями виступили: можливість дитини цілеспрямовано діяти, вміння як самостійно, так і з допомогою

дорослих долати різного роду труднощі, приймати рішення самостійно, а за допомогою звертатись лише при необхідності, здатність доводити розпочату справу до завершення.

Відповідно щоб об'єктивно дослідити рівень самостійності молодших школярів ми будемо в ході нашого досліджування фіксувати три складові самостійності, а саме когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову. Під когнітивною складовою розуміється елементарна, проста система уявлень молодшого школяра про самостійність, вміння власними силами вирішувати поставленні завдання та не звертатись по допомогу без потреби; під емоційно-ціннісною – усвідомлення важливості самостійності, бажання діяти без допомоги інших, вміння радіти своїм успіхам та самостійним діям; під поведінковою – змога проявляти самостійну поведінку в різних життєвих ситуаціях та видах діяльності відповідно до свого віку (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Характеристика компонентів та показників самостійності у дітей  
молодшого шкільного віку**

| <b>КОМПОНЕНТИ</b>         | <b>ПОКАЗНИКИ</b>  |
|---------------------------|---|
| <b>КОГНІТИВНИЙ</b>        | Має уявлення про самостійність як важливу рису характеру; називає словами, що може робити сама; використовує вислів : «Я сам!»; знає, що самостійним бути добре, за це похвалять батьки і вчителі;<br>розуміє, як себе поводити у знайомій та незнайомій ситуації.  |
| <b>ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ</b> | Позитивно ставиться до своїх самостійних дій; радіє власним успіхам у предметно-практичній діяльності; орієнтується на те, що за самостійні дії хвалять;<br>намагається отримати позитивну оцінку значущих людей;<br>усвідомлює важливість самостійності в житті;<br>виявляє розуміння самоповаги у ситуаціях високих досягнень;<br>може час-від-часу надавати перевагу необхідному, відмовившись від бажаного. |

|              |  |
|--------------|--|
| ПОВЕДІНКОВИЙ | Самостійно займається певною діяльністю упродовж короткого часу;<br>звертається до дорослого за підтримкою у разі об'єктивної необхідності, певний час спроможний обходитися власними силами; під час зіткнення з труднощами поводить адекватно: докладає власних вольових зусиль та просить допомоги;<br>доводить розпочате до кінця; активно наслідую позитивні вчинки та дії;<br>намагається відстояти свої права, захищає власну думку; дотримується норм поведінки. |
|--------------|--|

Відповідно до вивчення кожного з цих компонентів ми підібрали певні вправи що й склало цілий комплекс який дозволить ефективно та об'єктивно дослідити рівень розвитку самостійності дітей, учнів молодшої школи.

Комплекс методик по кожному з компонентів самотності представлений на таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

**Характеристика методів дослідження сформованості самостійності  
молодших школярів**

| КОМПОНЕНТИ         | МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ   |
|--------------------|--|
| КОГНІТИВНИЙ        | Проведення з досліджуваними вправ: «Кольорові кубики» та «Вгадай, що зникло?»                        |
| ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ | Проективна методика «Виключення зайвого слова» та творче завдання «Збери намистинки на ниточку».     |
| ПОВЕДІНКОВИЙ       | Спостереження за поведінкою дітей молодшого шкільного віку, моделювання експериментальних ситуацій . |

Другий етап передбачав дослідження рівня розвитку відповідальності у дітей молодшого шкільного віку.

Відтак, згідно отриманих результатів аналізу феномену «відповідальності» як особистісної якості та для оцінювання кількісно-якісних показників сформованості відповідальності молодших школярів ми також визначили такі критерії, як: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий

або діяльнісний. Звісно, що кожен критерій визначається своїми показниками. В даному випадку ми також хочемо представити у вигляді таблиці певну характеристику компонентів та показників розвитку відповідальності у молодших школярів (див. табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

**Характеристика складових (компонентів та показників) відповідальності у молодших школярів**

| <b>КОМПОНЕНТИ</b>          | <b>ПОКАЗНИКИ</b>  |
|----------------------------|---|
| <b>КОГНІТИВНИЙ</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- розуміння поняття «відповідальність» та її складових;</li> <li>- усвідомлення необхідності тримати відповідь за виконання дорученої справи;</li> <li>- осмислення дорученого завдання (бажання зрозуміти правила, план роботи);</li> <li>- усвідомлення необхідності своєї праці для інших;</li> <li>- розуміння значущості обов'язкового і хорошого виконання доручення.</li> </ul>   |
| <b>ЕМОЦІЙНО- ЦІННІСНИЙ</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>тривога і занепокоєння за якість у процесі або до виконання;</li> <li>- негативні переживання з приводу невиконаного завдання і переживання задоволення при його успішному виконанні;</li> <li>- готовність приймати нові обов'язки;</li> <li>- здатність і готовність долати труднощі.</li> </ul>   |
| <b>ПОВЕДІНКОВИЙ</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>самостійне виконання дорученого завдання (без допомоги і контролю);</li> <li>- якісне виконання роботи (можливе перероблення при невдалому виконанні);</li> <li>- доведення розпочатої справи до кінця;</li> <li>- тимчасове забезпечення діяльності (вчасно приступає і закінчує);</li> <li>- використання максимальної кількості інформативних джерел та засобів для більш якісного виконання діяльності;</li> <li>- добровільність та ініціативність;</li> <li>дисципліна;</li> <li>- здатність відмовитися від розваг заради виконання завдання;</li> <li>- виконання обіцянок.</li> </ul> |

Дослідження К. Климової цінне для нас тим, що в ньому виокремлено такі показники ранніх форм відповідальності у дітей молодшого шкільного

віку:

- Усвідомлення дитиною саме необхідності та важливості виконання діяльності, яка є важливою для інших.

- Характер дій та поведінки, спрямованої на успішне виконання соціально значущої діяльності: вчасний початок діяльності, намагання подолати труднощі та перешкоди, застосування найбільш раціональних способів, доведення завдання до кінця, перероблення роботи в разі недостатнього успіху. Характер діяльності проявляється в безпосередньому виконанні власне суспільно корисної діяльності.

- Емоційне переживання завдання, способу його виконання та результату (дитина радіє, що їй дали це завдання, хвилюється за успіх, задоволена успіхом, пишається результатом, отримує моральне задоволення від усвідомленого успіху, отримує визнання з боку дорослих та однолітків). Емоційні переживання виражаються через міміку, мовлення та загальні емоційні реакції.

- Усвідомлення того, що треба буде відповідати або відзвітувати за виконувану роботу або завдання перед особою, яка попросила їх про це [27].

Звичайно, кожен з наведених вище показників не є об'єктивним мірилом відповідальності, оскільки відображає лише один з аспектів цієї якості. Наприклад, дитина може правильно оцінювати своє ставлення до суспільно важливої діяльності та ставлення до неї інших, але її реальна поведінка може не відповідати цьому ставленню. Або ж дитина може вміти виконувати всі дії та завдання вчасно, але ставитися до них формально. Вона не відчуває морального задоволення від успішного виконання. Їй байдужі наслідки спільної справи і важливість цієї справи для інших. Таким чином, про рівень відповідальності дитини можна говорити лише тоді, коли присутні всі наступні елементи розуміння важливості та необхідності виконання справи, характеру своєї поведінки, емоційного стану та готовності взяти на себе відповідальність за її результат. Рівень розвитку певних якостей є інструментом, який пов'язує якісні та кількісні характеристики досліджуваного явища. Він визначається на основі встановлених критеріїв та показників. Рівень визначається як ступінь,



досягнутий у процесі розвитку, якісний стан або міра розвитку [26]. Оскільки єдиної класифікації рівнів не існує, існує різноманітність у визначенні їх кількості та визначенні. Однак найбільш поширеним є виділення трьох і, меншою мірою, чотирьох рівнів сформованості досліджуваних якостей. Так, визначаючи рівень сформованості соціальної відповідальності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів, дослідники орієнтуються на такі показники, як стійка мотивація поведінки та діяльності, виявлення внутрішніх (самопізнання, самоствердження, самореалізація) та суспільно значущих (міжособистісних) мотивів, стійка система цінностей та виявлення взаємозалежності між власним «Я» та «МИ» суспільства. Учні з високим рівнем соціальної відповідальності із задоволенням виконують службові доручення, беруть активну участь у різноманітних заходах та піклуються про інших. Вони також мають високу здатність до самоаналізу та емпатії і завжди готові прийти на допомогу. Ці учні характеризуються високим рівнем самоорганізації та самоконтролю. Їм притаманна здатність до самокорекції та регулювання власної поведінки, вчинків та емоцій. Така поведінка є свідомою та активною діяльністю. Середній рівень розвитку соціальної відповідальності дітей молодшого шкільного віку дослідники описують як такий, що характеризується вибірковою мотивацією та повним усвідомленням взаємозалежності своїх прав та обов'язків. Однак, на відміну від попередньої групи, вони не мають стійкої шкали цінностей. Вони беруть активну участь у різних видах діяльності, але не цікавляться іншими. Через недостатню особистісну рефлексію та емпатію сфера їхньої філантропічної діяльності обмежується матеріальною допомогою. Недостатня самоорганізація та саморегуляція, не завжди можлива саморегуляція та самоконтроль над своїми діями, поведінкою та емоціями. Цей рівень відповідальності можна умовно назвати недостатнім та ситуативно-позитивною діяльністю.

Відповідно до компонентів відповідальності молодших школярів ми підібрали засоби діагностики з метою встановлення рівня відповідальності учнів молодшої школи (див. табл. 2.4.).

**Характеристика методів дослідження сформованості відповідальності  
молодших школярів**

| <b>КОМПОНЕНТИ</b>  | <b>ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ</b>   |
|--------------------|---|
| КОГНІТИВНИЙ        | Тест «Експрес-діагностика відповідальності»<br>Л.А. Косолапова.   |
| ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ | Багатомірно-функціональна діагностика<br>відповідальності, методика Матюхіної-Ярікової:<br>вивчення самооцінки відповідальності.    |
| ПОВЕДІНКОВИЙ       | Багатомірно-функціональна діагностика<br>відповідальності, методика Матюхіної-Ярікової:<br>вивчення спрямованості відповідальності. |

Детальний опис запропонованих методик проведемо у наступному параграфі.

Власне **третій етап** передбачав співставлення результатів отриманих за запропонованими методиками дослідження самостійності та відповідальності учнів молодшого шкільного віку. На основі отриманих результатів встановлення взаємозв'язку між самостійністю та відповідальністю у молодших школярів.

**На четвертому етапі** розроблено та запропоновано батькам та вчителям психологічні рекомендації щодо розвитку самостійності та відповідальності у молодших школярів як базових якостей особистості.

## **2.2. Характеристика основних методик дослідження**

Для досягнення поставлених у нашому експериментальному дослідженні завдань з врахуванням певної складності та специфіки дослідження в молодших школярів взаємозв'язку самостійності та відповідальності ми підібрали методики які забезпечать проведення найбільш точної та об'єктивної психологічної діагностики. Дані методики є валідними, надійними, а також

апробованими, і вже багато років застосовуються практичними психологами для надання ефективної психологічної допомоги саме з даною віковою категорією. Саме з допомогою них ми зможемо або спростувати або підтвердити гіпотезу нашого дослідження.

На першому етапі для дослідження когнітивної складової сформованості самостійності ми використовували вправу «Кольорові кубики» та «Відгадай, що зникло?».

Першою ми використовували вправу «Кольорові кубики».

Метою у цій вправі є виявлення пізнавальної активності дитини, її самостійності в процесі пізнання; оцінка навичок, видів та особливостей орієнтування за сенсорними критеріями (кольорами).

Тест проводився експериментатором індивідуально та добровільно у звичній для дитини обстановці. Під час тестування експериментатор і дитина мали набір кубиків одного кольору (червоного, та жовтого, синього та зеленого). Експериментатор бере кубик і просить дитину показати такий самий кубик. Завдання виконується однаково з усіма кубиками. Експериментатор по черзі забирає кубик і запитує, якого він кольору. Процедура повторюється з усіма досліджуваними.

Оцінювання відбувається за такими критеріями:

Дитина активна, самостійно показує колір кубиків і правильно їх називає – 2 бали.

Достатньо активна, правильно показує кубик, але плутається в кольорах – 1 бал.

Дитина не активна і не може впоратися із завданням – 0 балів.

Наступною вправою яку ми використали в дослідженні когнітивного компонента сформованості самостійності молодших школярів була вправа «Вгадай, що зникло?».

Тут метою є оцінити розвиток спостережливості, тобто здатності самостійно переміщатися в часі та просторі.

Перед дитиною кладуть шість іграшок, просять назвати їх іменами, дитина заплющує очі, а експериментатор забирає дві іграшки:

«Зараз іграшки пограють з тобою в хованки. Коли ти заплющиш очі, деякі іграшки сховаються. Тоді, коли ти відкриєш очі, скажи мені, якої іграшки не вистачає.

Оцінювання відбувається за такими критеріями:

Дитина пам'ятає дві іграшки, які забрали – 2 бали.

Дитина пам'ятає одну іграшку, яку забрали – 1 бал.

Дитина не назвала ні одної захованої іграшки чи не зрозуміла інструкції – 0 балів.

Отримані дані дозволяють порівняти дані спостережень за здатністю обстежуваного самостійно пересуватися в часі та просторі.

Як і раніше, ця вправа виконувалася індивідуально у звичних для дитини умовах і носила добровільний і доброзичливий характер.

Для дослідження емоційно-ціннісної складової сформованості самостійності ми використовували проєктивну методику «Виключення зайвого слова» та творче завдання «Збери намистинки на ниточку».

В проєктивній методиці «Виключення зайвого слова» експериментатор називав три слова (візьмемо наприклад, собака, сонце, помідор). Учні початкових класів повинні були залишити два слова, що позначають об'єкти, які були схожі в чомусь, і виключити третє зайве слово, що позначає об'єкти, які не мають спільних ознак з першими двома об'єктами. Методика передбачала індивідуальну роботу з учнями середньої школи у звичному для них середовищі.

За допомогою методу проєкції було отримано інформацію щодо оцінки здатності дітей молодшого шкільного віку самостійно встановлювати певні зв'язки між явищами, узагальнювати, класифікувати та порівнювати об'єкти.

Критерії оцінювання.

Дитина проявляє активність і самостійно перераховує дві і більше варіанти, виключаючи зайві слова – 2 бали.

Дитина проявляє високу активність і самостійно перераховує один варіант – 1 бал.

Дитина не активна і не перерахувала жодного варіанту – 0 балів.

Результати кожного тесту оцінюються в балах: 2 бали – найвищий бал; 1 бал – середній бал; 0 балів – найнижчий бал.

У творчому завданні «Збери намистинки на ниточку» індивідуально проводилася гра, спрямована на визначення ставлення дітей до таких вольових якостей, як самостійність, стійкість, сміливість і дисциплінованість. Також діти вчилися порівнювати однакові предмети (намистинки) за кольором методом накладання, щоб мати змогу оцінити наслідки своїх дій, наприклад, «ця намистинка не така, як інші».

Під час індивідуальної роботи дітям молодшого шкільного віку давали картку з зображенням нитки, на яку нанизували намистинку. Нитки з намистинками були надані в різних варіаціях.

Ігрова ситуація: - Хлопчик (дівчинка), у ляльки Каті порвалося намисто. Допоможи їй знову зібрати намистинки.

Під час гри досліджувані вчать орієнтуватися в просторі методом проб. У грі можна використовувати наочні методи, такі як вибір за прикладом, імітація поведінки та спільні дії експериментатора і респондента. Наочні методи слід поєднувати зі словесними інструкціями або словесним описом завдання.

Після виконання завдання експериментатор просить молодших школярів обґрунтувати свій вибір.

Для дослідження поведінкової складової сформованості самостійності ми використовували спостереження та моделювання експериментальних ситуацій.

Це спостереження було спрямоване на визначення самостійності учнів молодшої школи у виконанні завдань, які були для них дещо складними. У фокусі інтересу експериментатора були 28 дітей молодшого шкільного віку.

За кожним досліджуваним спостерігали тричі в різних умовах життя. У результаті було отримано інформацію про 84 акти спостереження. В результаті

були підраховані більш-менш достовірні дані, що вказують на характеристики самостійності у дітей саме молодшого шкільного віку, зокрема, прийняття мети діяльності, сформованість їх мотивації досягнення успіху, вміння долати труднощі, вміння доводити розпочату ними справу до кінця, якісні та кількісні показники власне кінцевого результату та вміння більш-менш об'єктивно оцінювати індивідуальні зусилля, витрачені на досягнення успіху.

З метою отримання достовірних результатів дослідження було проведено спостереження за поведінкою досліджуваних під час виконання практичних завдань у класі і які передбачали практичний результат. Таким чином, з одного боку, у протоколі спостереження фіксували кількість вдалих та невдалих спроб дітей і їхню здатність самостійно виконати завдання, а з іншого - отримували інформацію про те, скільки разів вони зверталися за допомогою до дорослих та вміння ефективно використовувати її під час подальшого пошуку вирішення завдань.

Це дало змогу, по-перше, визначити, чи схильні вони діяти самостійно у складних ситуаціях, а по-друге, порівняти дані про їхнє сприйняття та реальну поведінку.

Моделювання експериментальних ситуацій.

Для з'ясування реальності самостійності серед учнів молодшої школи було змодельовано дві саме експериментальні ситуації. Обидві передбачають виконання досліджуваними конструктивних завдань.

Обидві максимально опираються на можливості дітей саме молодшого шкільного віку і не вимагають спеціальних знань чи навичок.

Характерно, що завдання однаково цікаві як для хлопчиків, так і для дівчаток. Зміст також продуманий до гендерно нейтрального та нейтрального, що сприяє отриманню більш чистих експериментальних даних та рівним можливостям для хлопчиків і дівчаток.

Зокрема, кожне практичне завдання передбачає певну складність і має на меті викликати у дитини притаманну їй поведінку, надати кожній дитині можливість використовувати його індивідуально таким чином, щоб вона могла

діяти на власний розсуд, провокувала її просити про допомогу та досягати більш-менш успіху. Дітей попросили побудувати будинок з різнокольорових пластикових шматочків різних геометричних форм і розмірів. Дорослий ставив перед дитиною плоский пластиковий будиночок-орієнтир і просив дитину розмістити на ньому деталі, а точність розміщення деталей оцінювалася відповідно до того, чи відповідало розміщення деталей цілісній, загальній формі будиночка.

Перше ситуативне завдання передбачало можливість для дитини звернутися за допомогою до дорослого. Фіксували кількість самостійних спроб, їх характер (різноманітні чи одноманітні), тривалість виконання завдання, кількість і характер прохань про допомогу (вербальні, візуальні), а також те, чи очікувала дитина на неї (довші та повільніші рухи, небажання продовжувати виконання завдання, плач, злість). В останню чергу експериментатор запитував дитину, а саме: «Може тобі допомогти?».

Дитина могла відмовитися від допомоги, віддати перевагу емоційній підтримці, наприклад, заспокоєнню або непрямій словесній інструкції, або інструментальній допомозі (дорослий показував приклад з позначеним місцем розташування найбільшої деталі). Кожна наступна інструментальна допомога передбачала детальний опис розташування інших деталей на формі. Таким чином, кількість інструментальних підказок визначалася кількістю деталей, що складають форму.

Друга експериментальна ситуація.

У цьому експерименті досліджувані молодшого шкільного віку мали виконати конструктивне завдання, яке відрізнялося від першого експерименту за змістом, характером взаємодії з дорослими та наданою допомогою. Дітям було запропоновано зробити з білого паперу кролика, намалювати йому очі, ніс, вуса та рот.

Друге завдання, з одного боку, вимагало дотримання певних умов (папір мав бути прямокутним, потім відрізати нижню частину, щоб утворився трикутник, загорнути нижню частину отриманого трикутника, знову скласти

його, щоб отримати два трикутники (вушка кролика) і намалювати очі, ніс, вуса і рот). З іншого боку, це також дало можливість для самостійності та творчості (дизайни кроликів (великий, середній і маленький), можливість бути задоволеним тим, що зроблено, чи переробити роботу, щоб зробити її кращою).

Що фіксувалося в протоколі: прогностична оцінка майбутніх результатів діяльності дітьми молодшого шкільного віку, швидкість включення в виконання завдання (відразу, через певний проміжок часу, після тривалої перерви через відволікання), тривалість виконання завдання, особливості поведінки при виникненні труднощів (справляється самостійно, самостійне прийняття рішення, звернення за допомогою до дорослих), наполегливість поведінки (будь-яким результатом задоволений, досяг високих стандартів якості), кількість поглядів на роботу сусідів, запозичення зразків виконання, оцінка кінцевих результатів.

Під час реалізації програми на констатувальному етапі дослідження було помічено, що добровільні дії індивіда почали визначати напрямок розвитку особистості, що розвивається, і перетворилися на тенденцію до самостійності в різних сферах життя. Це стало можливим завдяки використанню комплексної методики та створенню сприятливих умов для прояву досліджуваними типових ознак самостійності.

Висновок про ступінь розвитку самостійності у дітей саме молодшого шкільного віку було зроблено шляхом порівняння даних, отриманих в результаті практичних спостережень на уроках, індивідуальних тестів, виключення зайвих слів, творчих завдань та виконання двох експериментальних завдань. Дані, отримані за кожною з вищезазначених методик дослідження, представлені в таблицях, які надають інформацію як про кількісні так і про якісні показники самостійності молодших школярів та спрощують процес узагальнення даних.

На другому етапі для дослідження когнітивної складової відповідальності молодших школярів ми використали тест «Експрес-діагностика відповідальності» Л.А. Косолапова [15].



Тест складається з 12 тверджень, які оцінюються від 1 до 7, з яких 1 не відповідає дійсності, а 7 – повністю відповідає дійсності.

Заповнення анкети займає приблизно 10 хвилин. Про рівень відповідальності свідчать такі показники:

- 60-84 бали: високий рівень відповідальності;
- 37-59 балів: ситуативна відповідальність;
- 12-36 балів: безвідповідальний.

Для дослідження емоційно-ціннісної складової відповідальності молодших школярів ми використали методику вивчення самооцінки відповідальності, розроблену М. Матюхіною та С. Яриковою [17], яка дозволяє дослідити, як учні оцінюють свою особисту відповідальність. Інструкція була наступною: «Уважно прочитайте ці твердження і підкресліть те, що стосується вас.

Я дуже відповідальний учень.

Я відповідальний, але не завжди.

Я не дуже відповідальний.

Я безвідповідальний».

Потім вчитель просить дитину пояснити, чому вона обрала саме це твердження. Було помічено, що молодшим школярам досить складно відділити свій конкретний вчинок від загального образу себе в цілому:

«Я відповідальний, бо добре розв'язав домашнє завдання», «Мама похвалила мене вчора, коли я прибрав у своїй кімнаті», «Я безвідповідальний, бо загубив зошит з математики». Дуже рідкісними були відповіді на кшталт: «Я не завжди відповідальний, бо одні справи я виконую так, як потрібно, інші не завше добре».

Вивчення спрямованості особистості. Незаперечним фактом є те, що люди, які схильні брати на себе відповідальність за події у своєму житті, є більш адаптивними, ніж ті, хто схильний покласти всю відповідальність на зовнішні фактори. Хтось почувається господарем власної долі, а хтось воліє «плисти за течією». У першому випадку вся відповідальність за все, що

відбувається в житті людини, заздалегідь приписується її власним здібностям і зусиллям; у другому – відповідальність приписується зовнішнім факторам (іншим людям, оточенню, долі або везінню).

Під різними типами локусу контролю ми розуміємо «рису, яка характеризує схильність особистості приписувати відповідальність за всі результати власної діяльності саме зовнішнім силам (так званий екстернальний чи зовнішній локус контролю) або ж навпаки власним здібностям та зусиллям (так званий інтернальний чи внутрішній локус контролю)».

Для вивчення характеру та спрямованості (внутрішньої-зовнішньої) особистої відповідальності учнів молодших класів можна використовувати методику вирішення уявних експериментальних ситуацій. Дітям пропонується уявити десять конкретних шкільних ситуацій з учнями, які не виконують завдань вчителя та шкільних правил поведінки. Можливі причини невиконання учнями завдань які дають вчителі можна поділити на два типи: 1) коли причиною невиконання є особливість особистості учня (суб'єктивні причини); 2) коли причиною невиконання є інша людина, зовнішня ситуація (об'єктивні причини). Учень повинен проаналізувати запропоновану ситуацію і роз'яснити свій вибір в аналогічній ситуації. Створюючи цю методику, автори виходили з того, що відповідальні учні не будуть звинувачувати інших у ситуації, що склалася, а пояснюватимуть своє невиконання завдання власними суб'єктивними особливостями.

Кожному студенту дається картка з 10 ситуаціями та їхніми можливими причинами. Учням дається наступна інструкція: «Кожен з нас може зіткнутися з такими проблемами, як забути вдома підручник, не виконати важливе завдання або запізнитися на урок. На картках, які вам дали, описано десять таких ситуацій. Уявіть, що це може статися з вами. Поясніть, чому так сталося. Для цього уважно прочитайте два варіанти відповідей, де вказані можливі причини, і виберіть одну з них. Обведіть обрану вами відповідь кружечком» (див. табл. 2.5.).

**Вивчення спрямованості особистісної відповідальності молодших  
школярів**

| № з/п | СИТУАЦІЯ                                | ВІДПОВІДЬ  |
|-------|---|--|
| 1.    | Я не виконав доручення, тому що:        | ✓ я неорганізований;<br>✓ у нас вдома було прибирання.                       |
| 2.    | Я не вивчив вірш, тому що:              | ✓ забув про завдання;<br>✓ не знайшов книги з цим віршем.                    |
| 3.    | Я не виконав свою обіцянку, так як:     | ✓ ходив з батьками в гості;<br>✓ забув про свою обіцянку.                    |
| 4.    | Я відволікався на уроці, тому що:       | ✓ у мене немає посидючості, не вистачає уваги;<br>✓ сусід заважав працювати. |
| 5.    | Я не впорався з контрольною, тому що:   | ✓ погано вивчив правила;<br>✓ сусід просив підказати йому.                   |
| 6.    | Я запізнився на урок, так як:           | ✓ повільно збирався;<br>✓ годинник підвів.                                   |
| 7.    | Я не виконав завдання вчителя, тому що: | ✓ завдання було дуже важке;<br>✓ я не наполегливий.                          |
| 8.    | Я не вирішив задачу, тому що:           | ✓ був неуважним;<br>✓ забув удома ручку.                                     |
| 9.    | Я забув підручник вдома, тому що:       | ✓ я розсіяний;<br>✓ маленький братик або сестричка все перекладає.           |
| 10.   | Я погано поведився на уроці, так як:    | ✓ я не завжди дисциплінований;<br>✓ урок був нецікавий.                      |

При обробці результатів враховується кількість відповідей, що містять суб'єктивні причини кожної ситуації. Таким чином, кожен учень класу може бути оцінений від 0 до 10 балів. Якщо учень набрав від 0 до 4 балів, можна говорити про екстернальний локус відповідальності, якщо від 7 до 10 балів – про інтернальний локус відповідальності, а якщо від 5 до 6 балів – про нейтральний локус відповідальності.

### 2.3. Аналіз отриманих результатів

Результати нашого експериментального дослідження будемо подавати в тій ж послідовності що й проводили його та описували використанні методики.

На першому етапі ми досліджували сформованість самостійності у молодших школярів, а саме когнітивний компонент сформованості самостійності і використали для цього вправу «Кольорові кубики». Підрахувавши після інтерпретації отримані результати за даною методикою ми виявили, що у 32% досліджуваних спостерігається високий рівень сформованості когнітивного компонента, у 57% середній рівень та у 11% наших досліджуваних молодших школярів – низький рівень сформованості когнітивного компонента. В межах цього ж компонента ми використали методику «Відгадай, що зникло?». І отримали дуже схожі результати, що свідчить про об'єктивність нашого дослідження, а саме високий рівень сформованості даного компонента – 34%, середньому рівню відповідає 54%, і високому – 12%.

Як бачимо, для більшості молодших школярів це завдання не було складним, і вони змогли швидко з ним впоратися.

Це свідчить про їх вміння порівнювати, вміння узагальнювати, вміння класифікувати, вміння орієнтуватися за сенсорними критеріями, вміння проявляти самостійність у процесі пізнання.

Дальше ми використали методики для дослідження емоційно-ціннісного компоненту, зокрема, проєктивну методику «Виключення зайвого слова» і отримали наступні результати високий рівень розвитку даного компоненту спостерігається у 30% досліджуваних молодших школярів, середній у 56%, та низький – 14%. Схожі результати ми отримали по цьому компоненту ми і за творчим завданням «Збери намистинки на ниточку». Відповідно – високий рівень 28% досліджуваних, середній – 56% та низький – 16%. Як бачимо результати також підкреслюють об'єктивність дослідження.

Аналіз даних, отриманих за результатами оцінювання здатності учнів молодших класів долати труднощі в процесі досягнення поставлених цілей, виявив такі результати. Загалом близько 56% дітей молодшого шкільного віку мають середній рівень самостійності як базової риси характеру і схильні звертатися по допомогу до дорослих. Високий рівень впевненості в собі виявили 30% дітей, які здебільшого готові покладатися на власні сили, коли стикаються з труднощами. Це свідчить про те, що вони мають досвід самостійної діяльності та звичку покладатися на себе і не перекладати відповідальність на дорослих. З іншого боку, 16% дітей молодшої школи мали низький рівень самостійності як певної вольової якості та можуть не завершувати завдання, коли вони будуть занадто складними (наприклад, втрачали інтерес, злилися, плакали).

Ще один компонент самостійності молодших школярів, поведінковий, ми досліджували за допомогою таких методів як спостереження за поведінкою дітей молодшого шкільного віку та моделювання експериментальних ситуацій. За методом спостереження ми отримали такі результати: високий рівень сформованості поведінкового компонента у 32% досліджуваних, середній рівень сформованості даного компонента – 52%, та низький рівень спостерігається у 16% досліджуваних.

З метою порівняння уявлень наших досліджуваних з їх істинними проявами самостійності, акцентуємо увагу на даних власне трьох спостережень за ними саме під час організованих вчителем занять прикладного характеру та при реалізації двох змодельованих дослідником завдань.

В ході спостережень за проявами власне самостійності досліджуваних молодших школярів у звичайних умовах виховання саме у протоколах фіксувалися: їх прагнення досягти успіху або уникнути невдачі, характер початку роботи (швидко, через деякий час), власне особливості поведінки за умов зіткнення з труднощами (чи мобілізується, чи звертається за допомогою до інших, а може втрачає інтерес і полишає роботу незакінченою), також

емоційні та вербальні реакції саме на кінцевий результат власної праці, та характер самооцінки (адекватна, неадекватна занижена, чи завищена).

Зведені дані отриманих результатів сформованості самостійності молодших школярів представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Зведена таблиця рівнів сформованості самостійності**

| КОМПОНЕНТИ САМОСТІЙНОСТІ                                      | МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ   | РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ |                     |                    |
|---|--|---------------------|---------------------|--------------------|
|   |  | Високий (осіб) / %  | Середній (осіб) / % | Низький (осіб) / % |
| КОГНІТИВНИЙ   | «Кольорові кубики»   | 9/32                | 16/57               | 3/11               |
|   | «Вгадай, що зникло?»                                       | 9/34                | 16/54               | 3/12               |
| ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ  | «Виключення зайвого слова»                                 | 8/30                | 16/56               | 4/14               |
|   | «Збери намистинки на ниточку»                              | 8/28                | 16/56               | 4/16               |
| ПОВЕДІНКОВИЙ  | Спостереження за поведінкою дітей молодшого шкільного віку | 9/32                | 15/52               | 4/16               |
|   | Моделювання експериментальних ситуацій                     | 10/35               | 15/52               | 3/13               |
| Середній показник (осіб)                                      |  | 9                   | 16                  | 3                  |
| Загальний рівень розвитку самостійності молодших школярів у % |  | <b>32</b>           | <b>55</b>           | <b>13</b>          |

Як бачимо з таблиці 2.6. загальний рівень розвитку самостійності молодших школярів становить: високий рівень 32% досліджуваних, середній 55% та низький 13% досліджуваних молодших школярів.

На другому етапі ми проводили дослідження сформованості відповідальності у молодших школярів. Як і на попередньому етапі ми виділили три компоненти відповідальності молодших школярів та підібрали методики для їх дослідження.

Когнітивний компонент відповідальності молодших школярів ми досліджували за методикою «Експрес-діагностика відповідальності» Л.А. Косолапова та отримали наступні результати: 18% досліджуваних учнів показали високий рівень сформованості когнітивного компоненту, 64% –

середній рівень, та 18% низький рівень когнітивного компонента відповідальності.

Наступною для визначення рівня сформованості емоційно-ціннісного компонента ми застосували багатомірно-функціональну діагностику відповідальності, методику Матюхіної-Ярікової: вивчення самооцінки відповідальності. Після проведення інтерпретації даних отримали наступні результати високий рівень сформованості емоційно-ціннісного компонента спостерігається у 25% досліджуваних молодших школярів, середній – відповідно 54% і найменше низький рівень – 21%.

Поведінковий компонент ми досліджували за методикою багатомірно-функціональної діагностики відповідальності, методики Матюхіної-Ярікової: вивчення спрямованості відповідальності. Після проведення методики та інтерпретації результатів ми отримали наступні результати. Високий рівень сформованості поведінкового компонента відповідальності молодших школярів спостерігається у 28% досліджуваних учнів, середній – який складає 61%, і найменше низький рівень сформованості поведінкового компонента у 11% досліджуваних молодших школярів.

Вони схильні звинувачувати зовнішні обставини у своїй неспроможності виконати поставлені завдання і відмовляються брати на себе відповідальність. Прагнення захистити особистий простір проявляється у схильності дітей молодшого віку не завжди бачити власну відповідальність і звинувачувати інших або зовнішні обставини у своїх невдачах. На відповідальну поведінку часто впливає позиція вчителя, яка фіксує його увагу на відповідальній чи безвідповідальній поведінці та спонукає до рефлексії. Рефлексія власної ролі в події є складною і потребує допомоги вчителя.

Хоча діти часто схильні до соціальної мотивації та відчувають позитивні емоції при досягненні результатів і під час навчання, вони виявляються значною мірою пасивними у виконанні завдань, залежними від спрямовуючої ролі третьої особи і не завжди виконують завдання, особливо одноманітні та складні. Результати прикладного дослідження спонукають до подальшого

вивчення найбільш сприятливих умов та інструментів для формування почуття відповідальності в учнів молодшої школи.

Зведені дані отриманих результатів сформованості відповідальності молодших школярів представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Зведена таблиця рівнів сформованості відповідальності**

| КОМПОНЕНТИ<br>ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ                                   | МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ   | РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ   |                        |                       |
|--|--|-----------------------|------------------------|-----------------------|
|  |  | Високий<br>(осіб) / % | Середній<br>(осіб) / % | Низький<br>(осіб) / % |
| КОГНІТИВНИЙ  | «Експрес-діагностика відповідальності»<br>Л.А. Косолапова  | 5/18                  | 18/64                  | 5/18                  |
| ЕМОЦІЙНО-<br>ЦІННІСНИЙ   | Багатомірно-функціональна діагностика відповідальності, методика Матюхіної-Ярікової: вивчення самооцінки відповідальності    | 7/25                  | 15/54                  | 6/21                  |
| ПОВЕДІНКОВИЙ   | Багатомірно-функціональна діагностика відповідальності, методика Матюхіної-Ярікової: вивчення спрямованості відповідальності | 8/28                  | 17/61                  | 3/11                  |
| Середній показник (осіб)   |  | 7                     | 17                     | 4                     |
| Загальний рівень розвитку відповідальності молодших школярів у % |  | <b>25</b>             | <b>61</b>              | <b>14</b>             |

Як видно з узагальнених даних тільки 25% досліджуваних молодших школярів мають сформований високий рівень відповідальності, значна ж частина наших досліджуваних учнів складає середній рівень відповідальності 61%.

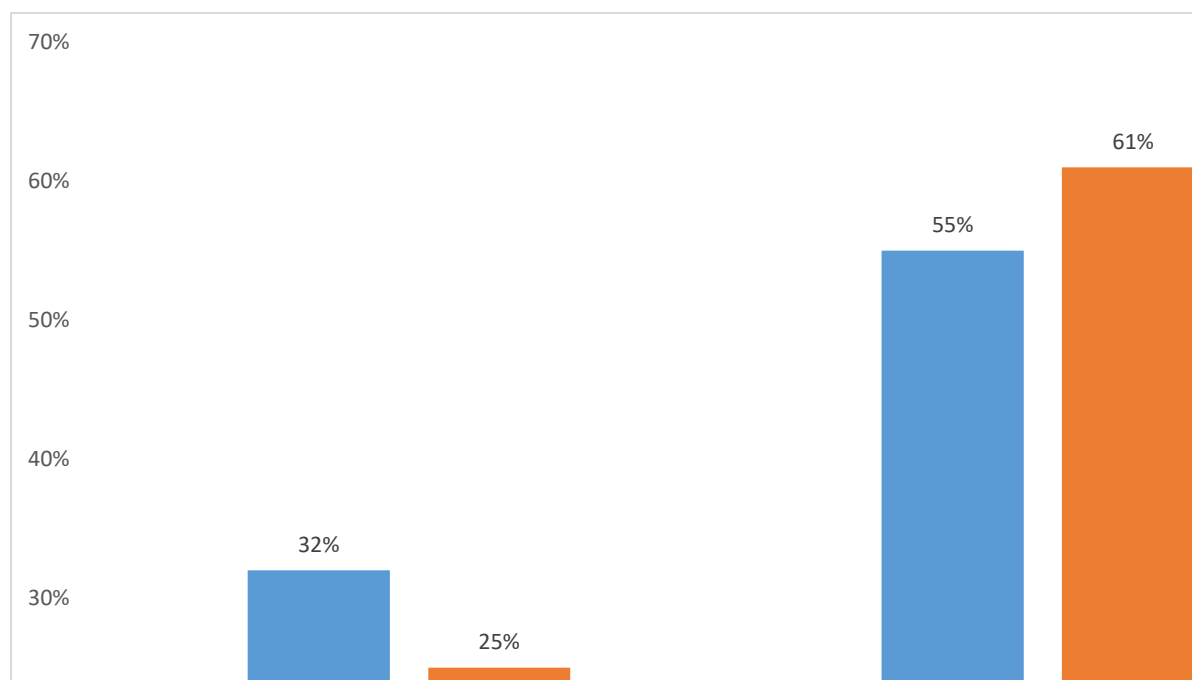
Наступним нашим етапом та завданням було встановити взаємозв'язок між самостійністю та відповідальністю молодшого школяра. Для цього давайте співставимо отримані результати сформованості обидвох цих якостей відповідно до тих компонентів які ми виділили та тих методик за допомогою яких досліджували дане питання (див. табл. 2.8.).



**Рівні сформованості самостійності та відповідальності молодших школярів**

| <b>ЯКОСТІ<br/>ОСОБИСТОСТІ</b> | <b>РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ</b> |            |           |
|-------------------------------|----------------------------|------------|-----------|
|                               | Високий %                  | Середній % | Низький % |
| Самостійність                 | <b>32</b>                  | <b>55</b>  | <b>13</b> |
| Відповідальність              | <b>25</b>                  | <b>61</b>  | <b>14</b> |

Як видно з даної таблиці результати сформованості самостійності та відповідальності притримуються певної тенденції і не мають сильного розходження. Для більш наочного відображення даних результатів зобразимо їх на рисунку 2.1.



*Рис. 2.1. Рівні сформованості самостійності та відповідальності молодших школярів*

Як відображено на рисунку, найбільше виражений серед досліджуваних молодших школярів середній рівень сформованості відповідальності, а найменше, низький рівень самостійності. Проаналізувавши бланки відповідей достеменно прив'язуючи до конкретного учня молодшої школи та співставивши їх з отриманими загальними результатами по нашій вибірці,

можемо констатувати що наша гіпотеза підтвердилась. І дійсно, чим більше розвинена в молодшого школяра самостійність як якість особистості, тим більше в них розвинена і відповідальність як якість особистості.

## **Висновок до розділу II**

В даному розділі описано етапи нашого експериментального дослідження, описано базу експериментального дослідження та вибірку досліджуваних. Так на першому етапі ми здійснили ґрунтовний теоретичний та методологічний аналіз наукових джерел стосовно трактування науковцями поняття самостійності, шляхів її формування та розвитку. А також підібрали методики для дослідження рівня розвитку самостійності у молодших школярів.

Другий етап передбачав дослідження рівня розвитку відповідальності у дітей молодшого шкільного віку.

Відтак, згідно отриманих результатів аналізу феномену «відповідальності» як особистісної якості та для оцінювання кількісно-якісних показників сформованості відповідальності молодших школярів ми також визначили такі критерії, як: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий або діяльнісний. Звісно, що кожен критерій визначається своїми показниками.

Власне третій етап передбачав співставлення результатів отриманих за запропонованими методиками дослідження самостійності та відповідальності учнів молодшого шкільного віку. На основі отриманих результатів встановлення взаємозв'язку між самостійністю та відповідальністю у молодших школярів.

На четвертому етапі розроблено та запропоновано батькам та вчителям психологічні рекомендації щодо розвитку самостійності та відповідальності у молодших школярів як базових якостей особистості, що буде представлено в наступному розділі кваліфікаційної роботи.

## **РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

### **3.1. Формування самостійності молодших школярів**

Нова школа – це не життєвий простір, де дитину готують до життя, а це простір де вона проживає його повною мірою. Власне для цього все функціонування навчального закладу будується таким чином, щоб максимально сприяти становленню особистості саме як будівника і проектувальника особистого життя, гармонізації та гуманізації відносин між учнем і вчителем, школою і сім'єю, виходячи з ідеї фундаментальної цінності дитини та свідомого вибору нею індивідуального життєвого шляху.

Зрозуміло, що звичайні школи, як заклади початкової освіти, можуть і повинні реалізовувати зміст, спрямований на розвиток самостійності дітей, оскільки вони мають для цього конкретні та об'єктивні компетенції. «Мета школи – навчити дітей жити, розуміти життя і знаходити в ньому своє місце. Щоб досягти цього, необхідно розвивати самостійність дитини» (процитуємо Софію Русову).

Розглянемо зміст самостійності, як ключової особистісної якості.

У своїй практиці вчителі початкових класів можуть вкладати в поняття «самостійність» різний зміст. А саме: прагнення досягти чогось самостійно, не звертаючись за допомогою, вміння долати труднощі в процесі досягнення мети, схильність до прояву ініціативи і творчості, бажання діяти автономно і окремо від інших, вміння відстоювати свої претензії і критично оцінювати свої дії.

Якщо поняття «самостійність» зводиться педагогами до однієї з перелічених характеристик, то воно стає спрощеним і схематичним, вичищаючи таку важливу характеристику, як складність. Також недоцільно надумано розширювати це поняття, що може призвести до підміни змісту

самостійності іншими неспецифічними поняттями. Тому важливо чітко визначити природу цього поняття та обмежити кількість його складових. Це означає, що всі складові мають становити необхідний мінімум, тобто найменший набір лідерських якостей учня, і достатнім є об'єднання всіх складових в єдине ціле, що охоплює найважливіші, найтипівіші та найпростіші прояви самостійності.

З цих позицій стає зрозумілим зміст цього складного утворення. Під самостійністю слід розуміти загальну характеристику діяльності дітей молодшого шкільного віку, що виявляється в незалежності (здатності досягати поставлених цілей самостійно, без прямого зовнішнього керівництва чи допомоги), креативності (схильності виконувати власну роботу, проявляти творчість та оригінальність) і критичності (вмінні аналізувати ситуації і результати роботи та оцінювати їх, виокремлюючи переваги і вказуючи на недоліки).

Які ж шляхи формування власне самостійності молодших школярів?

Проблема сьогодення полягає в тому, щоб забезпечити вчителів методиками відбору та реалізації обраного науковцями змісту освіти в реальному освітньому процесі з урахуванням як інтересів і здібностей, так і творчої індивідуальності особистості. Формування власне самостійності в учнів молодшої школи залежить від використання відповідних методів і прийомів навчання:

– Проблемне навчання (PBL) – це створення проблемних ситуацій та активна, самостійна діяльність учнів для їх вирішення. Це призводить до повного засвоєння і закріплення наукової позиції та стимулює творче мислення.

– Групові (колективні) методи навчання. Це така організація навчального процесу, за якої засвоєння знань відбувається в процесі спілкування між студентами в групі. Групові форми навчання сприяють формуванню комунікативних навичок і стимулюють розумову активність.

– Ігрові технології навчання. Процес організації ігрової технології, який передбачає залучення учнів до навчальних ігор, дає їм можливість самовизначення та розвиває їхні творчі здібності.

– Проектна технологія навчання. Суть цього методу полягає в досягненні дидактичних цілей через детальну розробку навчальних проблем, які повинні завершитися реальними практичними результатами (проектами).

– Інтерактивне навчання – це особлива форма організації пізнавальної діяльності, спрямована на створення комфортних, практичних умов навчання, за яких учні відчувають себе успішними та інтелектуально компетентними.

– Прийоми (технологія) формування критичного мислення. Параметрами критичного мислення є особистісне ставлення до предмета, аргументовані висновки, логічність викладу, вміння змінювати позиції на основі контраргументів, здатність до формування власної точки зору та вирішення проблем.

Розглянемо рівні розвитку самостійності.

Поділ учнів на групи за ступенем самостійності вимагає точної інформації про повноту, обсяг і стабільність самостійності.

Вчителі можуть називати самостійністю в молодших класах поведінку та діяльність учня, яка характеризується повноцінною активністю, що містить всі основні елементи самостійності, творчості та критичності одночасно. Однак кожен з цих елементів є важливим і не вичерпує змісту поняття «самостійність». Зрештою, не всі самостійні учні є творчими, і не всі ініціативні учні є критичними та самокритичними. Тому неможливо оцінити цю важливу якість у учня-початківця, якщо відсутня хоча б одна з цих складових.

Для того, щоб визначити ступінь автономії учня, вчителям потрібно подивитися на ситуацію, в якій кожен школяр досягнув здатності поводитися самостійно, проактивно і критично. Важливо, щоб учні не обмежувалися поведінкою, яка не є для них складною. Для того, щоб сферу самостійності можна було вважати достатньо широкою, вчителі мають зазначити, що учні

демонструють самостійність, творчу ініціативу та критичність у широкому діапазоні видів діяльності, як цікавих, так і нецікавих для них.

Рівень розвитку самостійності для кожного учня визначається тим, наскільки сильно чи слабо розвинена здатність учня проявляти самостійність, ініціативність і критичність у своїй діяльності та поведінці.

До найвищих рівнів відносять учнів, чия поведінка та діяльність демонструє найвищий ступінь розвитку основних ознак самостійності. Такі учні майже завжди можуть відстоювати свою думку, обґрунтовувати свої рішення з посиланням на кінцеві результати своєї роботи, завжди здійснюють логічні дослідницькі дії і звертаються за допомогою до дорослих лише в разі крайньої необхідності. Це ініціативні діти, які завжди доводять розпочате до кінця, оптимістично ставляться до труднощів і докладають максимум зусиль для досягнення поставлених цілей. Ці учні впевнені у власному успіху. Вони дуже вимогливі до результатів своєї праці та праці своїх товаришів. Кількісний склад цієї групи в середньому становить 20-30 відсотків.

До групи достатнього рівня належать учні, самостійність, творча ініціатива та критичність яких є більш стійкими, ніж у попередній групі. Ці учні можуть бути оптимістичними, захопленими та ініціативними або, навпаки, апатичними та підконтрольними дорослим. На початку своєї роботи вони часто впевнені в успіху, але здаються, коли стикаються з перешкодами. Дуже креативні учні часто більш критичні, ніж самокритичні. Вони легко отримують допомогу від вчителів. Частка таких учнів у класі може становити 30-40 відсотків.

До групи середнього рівня належать учні, які поводяться досить послідовно в різних обставинах і видах діяльності. Ці діти досить пасивні, прагнуть до високих досягнень, звикли робити необхідний мінімум і не схильні до ризикованої поведінки. Вони також менш організовані, більш відкриті до допомоги і більшість з них не мають завищених очікувань щодо себе. Самокритичність цих школярів не сприяє високим очікуванням. Ця група становить близько 30-40 відсотків.

Ядро групи складають учні найнижчих класів з найнижчим (початковим) рівнем самостійності, творчої ініціативи та критичності. Вони не знають, як виконувати свою роботу без допомоги і керівництва дорослих. Вони невпевнені в собі і задовольняються виконанням вимог вчителів. Ці діти звикли до шаблонних рішень, потребують готових прикладів для наслідування і завжди віддають перевагу добре знайомій роботі та спланованому порядку дій. Вони потребують репетиторства та керівництва. Вони не можуть оцінити власну роботу і не здатні виносити критичні та обґрунтовані судження. Ця група становить близько 10 відсотків і викликає найбільше занепокоєння у вчителів.

Більшість дослідників притримуються такої класифікації рівнів сформованості самостійності (див. табл. 3.1.)

Таблиця 3.1.

### Класифікації рівнів сформованості самостійності

| <b>Рівні сформованості самостійності</b> | <b>Характеристика самостійності представників кожного рівня</b>   |
|--|---|
| Високий                                  | Прагне досягти успіху. Робить оптимістичні прогнози щодо результатів своєї діяльності. Швидко включається у роботу. Діє цілеспрямовано, наполегливо. Характеризується стійкою тенденцією до самостійної поведінки. Мобілізується на долання труднощів, звертається до дорослого за допомогою лише в разі необхідності, доцільно її використовує. Доводить розпочате до кінця. Висловлює більш-менш об'єктивні судження щодо якості кінцевого результату та вкладених в його досягнення особистих зусиль.  |
| Середній                                 | Прагне досягти успіху, проте не може обґрунтувати свої високі очікування або задовольняється ухильною відповіддю. Береться за роботу не одразу. Діє цілеспрямовано і наполегливо на початку діяльності. Після зіткнення з труднощами уповільнює темп своїх дій, відволікається на стороннє, очікує від дорослого передчасної допомоги, легко звертається за нею. За підтримки дорослого намагається довести розпочате до кінця. Оцінюючи якість кінцевого результату, видає бажане за реальне, уникає необхідності оцінити його та власні зусилля об'єктивно. Характер вольової поведінки значною мірою визначається складністю завдання, настроєм, ситуацією.  |
| Низький                                  | Прагне не стільки досягти успіху, скільки уникнути невдачі та негативних оцінок дорослого. Здебільшого прогнози щодо майбутнього результату своєї діяльності песимістичні, очікування низькі, стан тривожний. Повільно включається в роботу, діє невпевнено. Часто вдивляється в обличчя дорослого, очікуючи допомоги та підтвердження правомірності своїх дій. Боїться труднощів. Зіткнувшись з ними, втрачає інтерес до виконуваного завдання, може залишити його незавершеним. Підтримка дорослого збільшує тривалість роботи. Без прямих підказок та показу способів дій практично не працює. Судження щодо результату цілком залежить від думки дорослого. |

Вимоги до самостійної роботи молодших школярів.

Вчителі дають учням навчально-трудові завдання, які відповідають таким вимогам:

- Завдання має бути об'єктивно складним (ця складність створює труднощі і змушує дитину звертатися за допомогою до дорослого);
- Завдання має надавати можливість учням діяти за зразком (штампом);
- Завдання має передбачати оцінювання зробленого (орієнтуватися на реальні якісні та кількісні показники і висловлювати оцінне судження про кінцевий результат, не чекаючи на оцінку вчителя).

Пропонуючи дітям молодшого шкільного віку виконувати самостійні роботи, слід пам'ятати про такі моменти

- Самостійна робота повинна спиратися на знання, вміння, навички та життєвий досвід дитини і сприяти розвитку її розумової діяльності;
- Вона має бути посиленою і різноманітною за формою та змістом;
- Процес також повинен включати нові елементи;
- Самостійна робота повинна сприяти інтегрованому вивченню предмета;
- Має використовувати матеріал різними способами, включаючи порівняння, аналіз, узагальнення, композицію та реконструкцію.

Психолого-педагогічне керівництво самостійною діяльністю учнів молодших класів.

Нижче наведено перелік правил, яких слід дотримуватися, керуючи самостійною діяльністю молодших школярів:

1. ніколи не відмовлятися від допомоги молодшому школяреві, особливо коли вона об'єктивно необхідна, і завжди дотримуватися оптимального обсягу і засобів.
2. вчитель повинен знати про труднощі учня (наприклад, щось забув, не вивчив щось важливе, нервує, не може зосередитися тощо).



3. перш ніж втручатися в діяльність учня, доцільно оцінити, наскільки ця діяльність буде цікавою для нього, чи відповідає вона його нахилам і здібностям.

4. рівень такої допомоги має відповідати віковим та індивідуальним особливостям дитини, а також ступеню сформованості відповідних знань, умінь і навичок.

5. допомога повинна полягати лише в нагадуванні загальних положень, постановці навідних запитань, наданні часткових інструкцій та створенні простих асоціацій. Прямі вказівки або демонстрація методів поведінки повинні бути виключені. Бажано також не втручатися передчасно в роботу новачка. Тільки так діти зможуть навчитися виправляти власні помилки.

6. слід створити всі умови для того, щоб учні молодших класів могли широко використовувати додаткову інформацію.

### **3.2. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності молодших школярів**

Необхідність визначення умов розвитку почуття відповідальності у дітей молодшого шкільного віку залежить від вікових особливостей дитини, якій слід прищеплювати цю якість, а також від наявності низки показників, які, як показують прикладні дослідження, є недостатньо розвиненими у дітей молодшого шкільного віку.

Процес розвитку почуття відповідальності – це комплекс певних заходів і впливів, які вимагають від дітей засвоєння певних теоретичних уявлень про норми і зразки відповідальної поведінки, а потім застосування їх на практиці. Процес формування відповідального ставлення до навчання – це діяльність, організована вчителями та самими учнями для досягнення певних завдань шкільного життя, які постійно змінюються та ускладнюються, і зміст якої визначається єдиною метою: сформувати відповідальне ставлення до навчання.

Отже, відповідальне виховання можна представити як творчий і цілеспрямований процес взаємодії педагогів, учнів і батьків, спрямований на створення оптимальних умов для розвитку цих якостей, процес організації освоєння соціокультурних цінностей суспільства, результатом якого є розвиток особистості та її самореалізація (див. табл. 3.2.)

Таблиця 3.2

**Структурні компоненти відповідальності та їхній прояв у молодших школярів**

| <b>Компонента</b>                            | <b>Розкриття змісту</b>  | <b>Прояв у молодших школярів</b>  |
|--|--|---|
| Інтенція, мотиви                             | Інтенція є характерною особливістю відповідальної поведінки, яка включає в себе спрямованість і наміри суб'єкта. Інтенція, на противагу примусу або маніпуляції, передбачає суто внутрішню детермінацію, в ній також знаходять своє відображення моральні імперативи, мотиви і цілі діяльності суб'єкта. Переважання внутрішньої мотивації визначається як оптимальний тип відповідальності, що характеризується усвідомленням необхідності виконання завдання, розумінням значення своїх дій. | Переважає зовнішня мотивація  |
| Ціль/Мета                                    | Цілеспрямованість, вміння долати перешкоди на шляху до мети, обирати засоби, які слугують її досягненню, та планувати свої дії. Довготривала «вірність» цілі, стійкість та послідовність у її досягненні.  | Молодші школярі вміють розставляти пріоритети, виділяти першочергове від другорядного |
| Рівень свободи (незалежність, самостійність) | Відповідальність характеризується високим ступенем особистої свободи, що передбачає незалежність у судженнях, самостійність у прийнятті рішень та у діях.  | Залежність від оцінки та суджень оточуючих  |
| Рівень саморефлексії, критичності            | Відповідальна поведінка передбачає адекватне сприйняття та усвідомлення ситуації, критичну оцінку власних та чужих можливостей, осмислення причин, умов та наслідків власного вибору, вчинків.   | Низький рівень саморефлексії, відсутність критичності                                 |
| Моральний імператив                          | Наявність чітких морально-етичних орієнтирів, якими людина керується у прийнятті рішень та в своїх діях. Моральні принципи, які відповідають загальнолюдським духовним цінностям (доброта, чесність, милосердя, справедливість).   | Морально-етичні орієнтири задаються ззовні  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| Вольові якості                                   | Готовність тримати відповідь вимагає наявність цілого ряду вольових якостей: наполегливості, старанності, стійкості, витримки тощо.  | Старанність, самостійність, витримка притаманні молодшим школярам  |
| Емоційний інтелект (саморегуляція, самоконтроль) | Передбачає емоційну стриманість на протигагу імпульсивності, вміння керувати емоціями в залежності від ситуації, емоційну реакцію, адекватну ситуації та контексту, в якому людина знаходиться.                                    | Здебільшого низький рівень самоконтролю, імпульсивність, керування емоційним поривом без його усвідомлення; високий рівень емпатії |
| Почуття обов'язку                                | Як писав Ж.-П. Сартр, «коли ми говоримо, що людина відповідальна, то це не означає, що вона відповідальна тільки за свою індивідуальність. Вона відповідає за всіх людей».   | Почуття обов'язку носить більше імітаційний характер, нерозвинуте  |
| Колективізм (співпраця)                          | Особистісна цінність, яка передбачає вміння та бажання жертвувати власними цілями заради спільних цілей, вміння працювати «у команді».   | Залежить від виховання, є індивідуальним і потребує коригування в процесі  |
| Підзвітність                                     | Вміння підкорюватись загальноприйнятим правилам та відповідати перед іншими за власні вчинки, рахуватись з чужими думками та бажаннями, цілями. Усвідомлення можливого покарання в разі невиконання самостійно прийнятого рішення. | Є індивідуальним і піддається вихованню в процесі  |
| Виконання або невиконання дії                    | Відбувається диференціація поняття відповідальності як реалізація дії і безвідповідальності як невиконання дорученої дії. При реалізації дії людина вважається відповідальною.   | Слабкий рівень усвідомлення причиннонаслідкових зв'язків   |
| Психічні функції (уява, увага, пам'ять)          | Базові психічні функції відповідно до вікових норм слугують підґрунтям для формування відповідальної особистості.  | Довільна пам'ять та увага потребують розвитку  |

Під формуванням розуміється вплив факторів навколишнього середовища на особистість дитини, який відбувається як базовий фон життєвої структури дитини. На відміну від виховання, яке є цілеспрямованим процесом, формування є спонтанним і відображає характеристики (прямі та опосередковані) всього середовища, в якому живе дитина, і, зрештою, інші умови існування дитини (генетичні та патологічні). Зокрема, середовище, в якому живе дитина, розглядається як фактор формування, оскільки воно

знаменує собою суспільну свідомість дитини, визначає її багатогранну самооцінку і закладає основи її естетичного почуття. Формування є більш об'єктивним процесом і не існує поза певними умовами. Тому воно не є нейтральним або порожнім; відсутність позитиву передбачає наявність негативу, і навпаки. По суті, формування є функцією життєвого середовища по відношенню до індивіда, але цю функцію можна коригувати або шляхом зміни ситуації, або шляхом зміни ставлення до ситуації, що, в свою чергу, змінює вектор впливу на індивіда. Суб'єктом, який свідомо змінює ситуацію і ставлення, можуть бути інші (в даному випадку освіта) або сама дитина в процесі самовиховання.

В. Новосельцев зазначає, що розвиток почуття цілеспрямованості та відповідальності в молодших школярів призводить до формування таких умінь як: розуміти важливість виконання дорученого завдання; розуміти важливість цього завдання для інших; прагнути до успішного виконання завдання; регулювати свою поведінку і ставлення під час виконання завдання (наприклад, починати вчасно, намагатися долати труднощі, доводити завдання до кінця), виявляти емоційне ставлення до дорученого завдання і якості його виконання, усвідомлювати, що вони повинні брати на себе відповідальність за виконання дорученого їм завдання [29].

Педагогічними умовами, необхідними для формування почуття відповідальності у дітей молодшого шкільного віку, є:

- спрямованість виховного процесу на розвиток особистісних цінностей, що визначають відповідальну поведінку;
- в освітньому середовищі має домінувати емоційний фон доброзичливості, взаєморозуміння та співпраці;
- учні початкової школи повинні добре володіти знаннями, нормами і правилами поведінки, вміти планувати, оцінювати та аналізувати поведінку і ситуації, що характеризують їхні особисті моральні зобов'язання;
- розвиток емоційної сфери та внутрішньої мотивації;
- участь школяра у спільній діяльності групи;

- координація життя і діяльності учнів через організацію учнівського самоврядування; поступовий розвиток почуття відповідальності дитини через систематичну діагностику і корекцію негативного досвіду;

- спільні зусилля батьків і педагогів для розвитку почуття відповідальності дитини.

Важливими умовами, що сприяють формуванню почуття відповідальності в учнів початкової школи, є виконання нестандартних, творчих завдань та можливість ділитися своїми знаннями і досвідом з однолітками, вчителями та батьками.

Окремими факторами формування почуття відповідальності в учнів середньої школи, які не залежать від рівня підготовки учнів, є підвищений рівень соціальної активності, потреба у спілкуванні та прагнення учня до пізнавальної діяльності і творчості.

На думку дослідників і практиків, ефективному формуванню відповідальності сприяє організація навчального процесу з урахуванням інтересів учнів, їхнього прагнення до творчої діяльності та самостійності. Водночас важливою умовою розвитку відповідальності у дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі є успіх у діяльності, яка зміцнює впевненість у собі.

Навчання, спілкування та гра є трьома фундаментальними елементами розвитку дітей віком 6-12 років. Вони формують особистість і впливають на розумовий розвиток дітей. Дослідження Л. Обухової показують, що вольові якості, в тому числі почуття відповідальності, з'являються в молодшому шкільному віці переважно в грі, потім в трудовій діяльності, і лише в третю чергу в навчальній діяльності, коли формується позиція учня. У грі діти спілкуються один з одним, закріплюють набуті навички та знання на практиці, розкривають свій характер [38]. Водночас багато дослідників зазначають, що важливим є синтез форм і методів роботи, що означає необхідність встановлення обов'язків у різних видах діяльності в початковій школі.

На думку В. Селіванова, всі методи і прийоми формування вольових якостей, у тому числі відповідальності, можна класифікувати на чотири основні групи.

Першу групу складають методи, спрямовані на роботу безпосередньо над свідомістю і створення правильних переконань і понять, без яких не може бути правильної дії. До них відносяться пояснення, читання, бесіди і всілякі групові дискусії, в яких найяскравіше виражається критика і самокритика. Всі ці методи можна назвати методами переконання.

До другої групи належать методи, які допомагають людям виробити і застосувати на практиці відповідальну поведінку. Це методи ознайомлення.

Третя група включає в себе ряд методів і прийомів, які спонукають людей збільшувати свої добровільні зусилля і розвивати відповідальність. Це заохочення, вимога і примус.

Четверта група – методи і прийоми тренувальної роботи над собою. Це методи самовиховання [27].

Варто пам'ятати, що ці методи і прийоми є суто інструментальними. Почуття відповідальності може бути сформоване лише тоді, коли воно наповнене соціально значущим змістом. Для розвитку почуття відповідальності діти повинні емоційно переживати доручену їм справу та усвідомлювати важливість і необхідність своєї діяльності власне не тільки для себе, а й для інших.

За результатами проведеного дослідження було визначено такі педагогічні умови формування власне почуття відповідальності саме у дітей молодшого шкільного віку, які відповідають трьом критеріям відповідальності: когнітивному, емоційно-ціннісному та поведінковому критеріям.

Так, першою педагогічною умовою формування почуття відповідальності в учнів основної школи є впровадження ігрових методів навчання, спрямованих на усвідомлення поняття «відповідальність» через встановлення ігрових правил; другою – особистий приклад учителя як умова формування почуття

відповідальності в учнів молодшої школи; третьою – участь учнів молодшої школи в суспільно корисній діяльності, що сприяє їхньому формуванню.

### **Висновок до розділу III**

Якщо поняття «самостійність» зводиться педагогами до однієї з перелічених характеристик, то воно стає спрощеним і схематичним, вичищаючи таку важливу характеристику, як складність. Також недоцільно надумано розширювати це поняття, що може призвести до підміни змісту самостійності іншими неспецифічними поняттями. Тому важливо чітко визначити природу цього поняття та обмежити кількість його складових. Це означає, що всі складові мають становити необхідний мінімум, тобто найменший набір лідерських якостей учня, і достатнім є об'єднання всіх складових в єдине ціле, що охоплює найважливіші, найтиповіші та найпростіші прояви самостійності.

Важливими умовами, що сприяють формуванню почуття відповідальності в учнів початкової школи, є виконання нестандартних, творчих завдань та можливість ділитися своїми знаннями і досвідом з однолітками, вчителями та батьками.

Окремими факторами формування почуття відповідальності в учнів середньої школи, які не залежать від рівня підготовки учнів, є підвищений рівень соціальної активності, потреба у спілкуванні та прагнення учня до пізнавальної діяльності і творчості.

## РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ

### 4.1. Безпека життєдіяльності - важливий чинник сталого людського розвитку

Головним питанням теорії і практики безпеки життєдіяльності є питання підвищення рівня безпеки, що вимагає проведення ідентифікації (виявлення) та оцінювання наслідків негативного впливу небезпек на життєдіяльність.

**Небезпеки** – це явища, об'єкти, процеси, що за певних умов і в певний час здатні завдати шкоди здоров'ю і життю людини або суспільству в цілому.

Потенційними джерелами небезпек є всі об'єкти, системи, предмети, які мають енергію, хімічні та біологічні активні компоненти або властивості, які не відповідають умовам життєдіяльності людини. За своєю природою небезпеки бувають: *потенційні* (приховані), *перманентні* (постійні, безперервні), *тотальні* (загальні, всеохоплюючі). Отже, у світі немає місця і часу, де і коли б людині не загрожували небезпеки. Раніше джерелами небезпек були явища природи, тваринний світ тощо. З часом з'явилися небезпеки, створені самою людиною (антропогенного походження).

Небезпека може завдати шкоду людині лише в тому разі, коли вона *проявляється* (наприклад, наїзд автомобіля на людину). Проявлення небезпеки спричиняє дію окремих факторів, що можуть завдати шкоди.

**Фактор** (лат. *factor* – діючий) – причина, рушійна сила, властивості будь-якого процесу, що визначають його характер чи окремі його риси.

За рівнем негативних наслідків розрізняють шкідливі, небезпечні, уражуючі фактори.

*Шкідливі* фактори можуть викликати захворювання чи зниження працездатності людини як у неприхованій, так і в прихованій формі.



*Небезпечні* фактори викликають за певних умов травми чи раптове погіршення здоров'я (головний біль, погіршення чи втрату зору, слуху, зміну психологічного і фізичного стану і т. ін.).

*Уражуючі* фактори здатні викликати не тільки травми, але й спричинити загибель людини.

Такий розподіл факторів досить умовний, залежно від обставин один і той же фактор може спричинити захворювання, травму чи загибель людини.

Негативні наслідки у разі проявлення небезпеки можливі за таких умов:

- небезпека реально існує;
- людина перебуває в зоні дії окремих факторів;
- людина не має достатньо ефективних засобів захисту або діє неадекватно ситуації.

Прояв небезпек відбувається з певних причин. *Причина* – це збіг обставин, унаслідок яких проявляється небезпека та виникають ті чи інші негативні наслідки: нервові потрясіння, травми, хвороби, що спричиняють інвалідність, а іноді й смерть людини. Таким чином утворюється ланцюг «*небезпека – причина – наслідки*». Розірвавши ланцюг (тобто ліквідувавши причину), можна уникнути проявлення небезпеки і, відповідно, наслідків.

Саме в цьому полягає забезпечення БЖД – недопущення проявлення небезпек з негативними наслідками.

Отже, **БЖД** – такі умови, норми життя та праці людей, параметри навколишнього середовища, за яких з відповідною ймовірністю виключається проявлення небезпек з негативними наслідками.

З метою визначення і спрямування заходів щодо попередження прояву небезпек і зниження розміру негативних наслідків складають таксономію та номенклатуру небезпек.

**Таксономія небезпек** – класифікація та систематизування небезпек за окремими ознаками, наприклад за походженням (природні, антропогенні), за сферою проявлення (техногенні, соціальні, екологічні, побутові, виробничі), за характером дії на людину (механічні, енергетичні, хімічні, біологічні,

психологічні, активні, пасивні), за наслідками дії на людину (захворювання, травми, загибель), за структурою факторів (прості, складні, похідні), за часом проявлення (імпульсивні, кумулятивні).

**Номенклатура небезпек** – перелік назв, термінів, систематизованих за окремими ознаками, наприклад в алфавітному порядку, за ймовірністю проявлення з негативними наслідками та ін. В окремих випадках складається номенклатура небезпек для конкретних об'єктів (підприємств, цехів, професій, місць праці і т. ін.).

Слід підкреслити велике значення людського фактора у виникненні небезпек та їх проявленні у процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Цю взаємодію прийнято визначати формулою (системою) «людина –техніка – середовище» (ЛТС).

Втручаючись у природне середовище та застосовуючи технічні засоби, не завжди враховують негативні наслідки цього: забруднення середовища понад допустимі норми, порушення технологічного процесу, нераціональне використання енергоресурсів тощо.

Уже тепер природа не в змозі нейтралізувати результати антропогенного впливу, що призводить до втрати потрібних компонентів природного середовища або використання деяких з них із невідповідними параметрами, що призводить до зниження рівня безпеки ЖД. Чим вищий рівень безпеки ЖД у суспільстві, тим більше людського ресурсу включається до сфери діяльності, більше залучено засобів виробництва, вищий морально-психологічний стан у суспільстві, і, відповідно, більший національний прибуток, вищий рівень життя людей. Отже, заходи забезпечення БЖД у сучасних умовах становлять один із важливих напрямів діяльності окремої людини і суспільства в цілому в підтриманні сталого розвитку людства.

Людський фактор також виявляється у соціальній сфері. Джерелом окремих небезпек у суспільстві є певні групи людей: наркомани, носії небезпечних хвороб, алкоголіки та ін. Економічна, політична, військова та інші

види діяльності людей призводять чи можуть призвести до воєн, голоду, геноциду та інших негативних наслідків.

На частку діяльності людини припадає від 40 до 80 % причин виникнення небезпек (аварій, катастроф, епідемій тощо). Це ще раз підтверджує аксіому БЖД: будь-яка діяльність людини потенційно небезпечна [3; 7].

#### **4.2. Соціально-економічне значення охорони праці**

Соціальне значення охорони праці полягає у сприянні зростанню ефективності суспільного виробництва шляхом безперервного вдосконалення та покращення умов праці, підвищення його безпеки, зниження виробничого травматизму і захворюваності. Нормалізація умов праці, виключення або зведення до мінімуму рівня професійних захворювань і травматизму дозволяють знизити втрату працездатності й тим самим підвищити продуктивність праці, а також зменшити економічні втрати підприємства, викликані соціальними виплатами на компенсацію втраченого здоров'я працюючих [3; 8].

Таким чином, соціальне значення охорони праці проявляється у впливі на зміну трьох основних показників, що характеризують рівень розвитку суспільного виробництва:

##### **1. Зростання продуктивності праці за рахунок:**

- скорочення внутрішньозмінних простоїв шляхом попередження передчасного стомлення, а також зниження числа або ліквідації мікротравм, обумовлених несприятливими умовами праці. Попередження передчасного стомлення за допомогою раціоналізації умов праці, введення оптимальних режимів праці та відпочинку й інших заходів на підприємствах сприяє збільшенню ефективного використання робочого часу. Цьому сприяє і ліквідація мікротравм, тому що кожна з них супроводжується втратою до 2-х годин робочого часу;

- скорочення цілодобових втрат робочого часу в результаті зниження рівня або ліквідації тимчасової непрацездатності через виробничий травматизм, професійну й загальну захворюваність. Цей показник має важливе значення для промислового виробництва, де кожна травма сьогодні, за даними статистики, супроводжується втратою працездатності в середньому більш ніж на 26 днів.

2. Збереження трудових ресурсів і підвищення професійної активності працюючих за рахунок:

- поліпшення стану здоров'я працюючих і збільшення середньої тривалості їхнього життя шляхом поліпшення умов праці, що також супроводжується збільшенням виробничого стажу працюючих при підтриманні їхньої високої трудової активності;

- підвищення професійного рівня внаслідок зростання кваліфікації і майстерності у зв'язку зі збільшенням виробничого стажу;

- можливості використання залишкової трудової активності, великого практичного досвіду й професійних знань пенсіонерів по старості й інвалідів на доступних для них видах робіт і забезпеченні відповідних їх фізичним можливостям умов праці.

3. Збільшення сукупного національного продукту за рахунок поліпшення зазначених вище показників [5; 135 - 136].

Економічне значення охорони праці визначається ефективністю заходів щодо поліпшення умов і підвищення безпеки праці і є економічним вираженням соціальної значущості охорони праці. У зв'язку з цим економічне значення охорони праці оцінюється зміною соціальних показників за рахунок впровадження заходів щодо поліпшення умов праці. Зокрема, результати охорони праці ведуть до збільшення продуктивності праці, фонду робочого часу, зменшення плинності кадрів, зниження непродуктивних витрат часу й праці, зменшення витрат на пільги та компенсації за несприятливі умови праці, скорочення видатків, пов'язаних з виробничим травматизмом та захворюваністю працівників тощо[2; 8].

1. Підвищення продуктивності праці має досягатися за рахунок:

-збільшення працездатності. Наприклад, на підприємствах одним з основних шкідливих виробничих факторів є надлишки теплоти. Цей фактор, що визначає мікрокліматичні умови праці у робочій зоні, істотно впливає на працездатність й продуктивність праці. При температурі повітря на робочих місцях 26 – 30 °С працездатність людини становить усього 20 - 50% її рівня при температурі 18°С. Для багатьох підприємств також характерні низькі рівні освітленості на робочих місцях через наявність в них однобічного бічного природного освітлення, захаращеності цехів великогабаритним устаткуванням й недостатнім доглядом за освітлювальними пристроями. При незадовільному освітленні (в 2 - 4 рази нижче норми) продуктивність праці знижується на 4 - 8 %, та завдається велика шкода органам зору;

- попередження стомлення. Усяке відхилення умов праці на робочих місцях від санітарно-гігієнічних нормативів змушує організм людини додатково витратити енергію для протидії несприятливому впливу шкідливих виробничих факторів. Так, наприклад, при інтенсивності шуму на робочому місці 90 дБА робітник у середньому витрачає на 20 % більше фізичних зусиль і нервово-психологічного навантаження для того, щоб зберегти рівень виробітку, який він забезпечує при інтенсивності шуму 70дБА, значна шкода завдається органам слуху;

- підвищення ефективності використання устаткування й фонду робочого часу за рахунок зниження внутрішньозмінних простоїв через погіршення самопочуття від умов праці й мікротравм. При комплексному впливі на робітника одночасно декількох шкідливих виробничих факторів. Ці простої можуть становити 20-40% цілодобових втрат, обумовлених виробничим травматизмом і захворюваністю;

- підвищення злагоженості в роботі при нормалізації психологічного клімату внаслідок поліпшення умов праці.

2. Зниження непродуктивних витрат часу й праці. Ці витрати складаються через несприятливі умови праці, обумовлені організацією робочих місць без урахування вимог ергономіки. Звичайно непродуктивні витрати часу й праці, що

збільшують трудомісткість робіт, пов'язані з необхідністю виконання зайвих рухів, фізичних зусиль, нервово-психологічних навантажень, з прийняттям незручних поз внаслідок невдалого розташування органів керування устаткуванням, конструктивного оформлення робочих місць й одержання зайвої інформації.

3. Збільшення фонду робочого часу. Воно має бути отримане за рахунок скорочення цілодобових втрат через неявку на роботу в результаті виробничої травми або захворювання. Умови праці істотно впливають не тільки на професійну захворюваність, але й на виникнення та тривалість загальних захворювань. 25 - 30% загальних захворювань на виробництві пов'язано з несприятливими умовами праці. Результати досліджень свідчать, що перевищення припустимої температури повітря в робочій зоні виробничих приміщень на 1 °С супроводжується збільшенням втрат робочого часу через серцево-судинні захворювання в середньому на 4,1 дні в розрахунку на 100 робітників, а перевищення припустимого рівня шуму на робочому місці на 10-20 дБА збільшує тривалість тимчасової непрацездатності з тієї ж причини в середньому на 2-7 днів на 100 працюючих.

4. Економія витрат на пільги й компенсації за роботу в несприятливих умовах праці. Такі пільги й компенсації, як скорочений робочий день й додаткова відпустка, пов'язані зі значними трудовими втратами й супроводжуються виплатами великих грошових сум за фактично не відпрацьований час. Інші різновиди пільг і компенсацій (підвищені тарифні ставки, пільгові пенсії, лікувально-профілактичне харчування, безкоштовна видача молока) також супроводжуються витратою значних коштів. Створення умов праці, що відповідають вимогам охорони праці, дозволяє повністю або частково скасувати ці пільги й компенсації, що дає значну економію витрат.

5. Зниження витрат через плинність кадрів за умовами праці. Із загального числа осіб, які звільнилися за власним бажанням, близько 21% становлять особи, не задоволені умовами праці. На деяких підприємствах особливо висока плинність кадрів серед зайнятих важкою фізичною працею.

Плинність робочої сили завдає істотної шкоди підприємствам, тому що особи, які звільняються, деякий період часу працюють зі зниженою продуктивністю, а прийняті замість них нові робітники вимагають виробничого навчання. Процес звільнення і наймання також супроводжується витратами коштів. У цілому по народному господарству плинність кадрів завдає значні економічні втрати, тому що кожен, хто звільнився, займаючись працевлаштуванням на нове місце, при переході з одного підприємства на інше в середньому не працює близько одного місяця [8].

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Починаючи з шкільного віку самостійність постає відносно стійкою якістю особистості, однак, не всім дітям ще властивою. Розвиток власне самостійності, зрештою як і особистості загалом, визначається цілеспрямованими і своєрідними виховними впливами дорослих. У молодшому шкільному віці воно може відбуватися в продуктивній діяльності і навіть в елементарних формах праці.

У загальноприйнятому сенсі самостійність – це незалежність, здатність і бажання людини діяти або здійснювати вчинки самостійно. Самостійність – це об'єктивна потреба і природне бажання дитини. Як ніхто інший, діти виражають своє «Я», утверджуються у власних знаннях і намагаються переконати дорослих, що вони можуть зробити щось не гірше за інших і довести, що вони можуть зробити це без допомоги інших. Таким чином, діти розглядають виховні впливи дорослих через призму власного життєвого досвіду, відкидаючи або приймаючи їх і вибудовуючи на цій основі свою поведінку. Проблема розвитку самостійності в дітей саме молодшого шкільного віку є однією з найактуальніших у сучасній психології та педагогіці й не втрачає своєї актуальності донині.

Щоб об'єктивно дослідити рівень самостійності молодших школярів ми в ході нашого досліджування фіксували три складові самостійності, а саме когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінкову. Під когнітивною складовою розуміється елементарна, проста система уявлень молодшого школяра про самостійність, вміння власними силами вирішувати поставлені завдання та не звертатись по допомогу без потреби; під емоційно-ціннісною – усвідомлення важливості самостійності, бажання діяти без допомоги інших, вміння радіти своїм успіхам та самостійним діям; під поведінковою – змога проявляти самостійну поведінку в різних життєвих ситуаціях та видах діяльності відповідно до свого віку.



Згідно отриманих результатів аналізу феномену «відповідальності» як особистісної якості та для оцінювання кількісно-якісних показників сформованості відповідальності молодших школярів ми також визначили такі критерії, як: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий або діяльнісний. Звісно, що кожен критерій визначається своїми показниками.

Проаналізувавши бланки відповідей достеменно прив'язуючи до конкретного учня молодшої школи та співставивши їх з отриманими загальними результатами по нашій вибірці, можемо констатувати що наша гіпотеза підтвердилась. І дійсно, чим більше розвинена в молодшого школяра самостійність як якість особистості, тим більше в них розвинена і відповідальність як якість особистості.

За результатами проведеного дослідження було визначено такі психолого-педагогічні умови формування самостійності та власне почуття відповідальності саме у дітей молодшого шкільного віку, які відповідають трьом критеріям відповідальності: когнітивному, емоційно-ціннісному та поведінковому критеріям.

Так, першою педагогічною умовою формування самостійності та почуття відповідальності в учнів основної школи є впровадження ігрових методів навчання, спрямованих на усвідомлення поняття «відповідальність» через встановлення ігрових правил; другою – особистий приклад учителя як умова формування почуття відповідальності в учнів молодшої школи; третьою – участь учнів молодшої школи в суспільно корисній діяльності, що сприяє їхньому формуванню.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амацьєва О. П., Савченко М. В. Формування базових якостей особистості як складова розвитку життєвої компетентності дошкільника О.П. Амацьєва, Матеріали наукової конференції СДПУ / Укладач В. К. Сарієнко. Слов'янськ, 2008. С. 3-6.
2. Андрусишина Л. До питання про диференційну діагностику в логопсихології. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 4. С. 23-27.
3. Баклан Г. Л. Сучасні засоби розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1 (57). С. 170-177.
4. Басюк Н.А. Розвиток почуття відповідальності в школярів Житомир : ЖПУ імені Івана Франка, 2003. 100 с.
5. Березуцький В. В., Васьковець Л. А., Вершиніна Н. П. та ін. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник / за ред. проф. В. В. Березуцького. Харків : Факт, 2005. 348 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
7. Бегун В. В., Науменко І. М. Безпека життєдіяльності (забезпечення соціальної, техногенної та природної безпеки) : навч. Посібник. Київ : 2004. 328 с.
8. Блажко Л. В. Організаційно-педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання викладачами інститутів післядипломної освіти. URL: <http://tme.umo.edu.Ua/docs/6/11blappe.pdf>. (дата звернення: 08.03.2023).
9. Бойчук Ю. Д., Коваленко В. Є., Туренко Н. М., Хребтова Н. П. Спеціальна та інклюзивна освіта : словник-довідник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. 258 с.
10. Боряк О. Аналіз результатів логопедичного обстеження мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. International

Scientific and Practical Conference “WORLD SCIENCE”. 2016. 2 (6), Vol. 5, pp. 40-44.

11. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика: [монографія]. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
12. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам.-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
13. Гаврилова Н. С. Класифікація порушень артикуляційної моторики. Актуальні питання корекційної освіти. 2016. Випуск № 7. URL: [http://aqce.com.ua/download/publications/44/41 .pdf](http://aqce.com.ua/download/publications/44/41.pdf) (дата звернення: 07.05.2023).
14. Гладуш В. А. Особливості формування іміджу професії корекційного педагога. : Імідж сучасного педагога. Полтава, 2014. № 4 (143). С. 3–7.
15. Голуб Н. М. Використання наочності в логокорекційній роботі з молодшими школярами із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2015. Вип. 10. С. 32-39.
16. Голуб Н. М. Дидактичний матеріал з корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально- методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. Ч. 1. Вид. 1-е. 384 с.
17. Гурлева Т. Виховуємо відповідальність у дошкільників Вихователь-методист дошкільного закладу: спеціаліз. журн. 2012. № 5. С. 19-29.
18. Данілавичюте Е. Методика подолання фонемографічних відхилень у молодших школярів з ДЦП. Теорія та практика сучасної логопедії. 2014. Вип. 1. 168 с.
19. Денисюк О. Роль сім'ї у розвитку самостійності дітей раннього віку. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2008. Вип. 14. С. 63-66.

20. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: навчальний посібник. Рівне: Зелент, 2001. 156 с.
21. Дудник О. Формування відповідальної поведінки молодших школярів у оповіданнях В. Сухомлинського [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29\\_ch1\\_2014/7.pdf](http://dspu.edu.ua/pedagogics/arhiv/29_ch1_2014/7.pdf). (дата звернення: 07.05.2023).
22. Заброцький М. М. Основи вікової психології Тернопіль: Богдан, 2002. 112 с.
23. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2006. 22 с.
24. Загальна психологія / [підручник] / за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
25. Зубенко К. Д. Формування відповідального ставлення до навчання в учнів початкових класів [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: [https://www.academia.edu/36557520/ФОРМУВАННЯ\\_ВІДПОВІДАЛЬНОГО\\_СТАВЛЕННЯ\\_ДО\\_НАВЧАННЯ\\_В\\_УЧНІВ\\_ПОЧАТКОВИХ\\_КЛАСІВ](https://www.academia.edu/36557520/ФОРМУВАННЯ_ВІДПОВІДАЛЬНОГО_СТАВЛЕННЯ_ДО_НАВЧАННЯ_В_УЧНІВ_ПОЧАТКОВИХ_КЛАСІВ) (дата звернення: 17.04.2023).
26. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
27. Канішевська Л. В. Виховання відповідальності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://nauka.udpu.edu.ua/dysertatsiya-27/> (дата звернення: 25.03.2023).
28. Касьянов М. А., Ревенко Ю. П., Медяник В. О. та ін. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. 284 с.
29. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 249 с.

30. Кондратенко Р. В. Різні підходи до визначення змісту та структури відповідальності Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / гол. ред. В. К. Буряк. Кривий Ріг: КДПУ, 2005. Вип. 12. С. 190-198.
31. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-тім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 502 с.
32. Корекційно-розвивальні програми для учнів підготовчого, 1-4 класів з порушеннями розумового розвитку. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2016. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzvnevnavchannya/korekciini\\_programv/7-kor-programi-dlva-ditei-z-rv.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzvnevnavchannya/korekciini_programv/7-kor-programi-dlva-ditei-z-rv.pdf) (дата звернення: 07.04.2023).
33. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. Київ. : КМПУ ім. Б.Грінченка, 2003. 272 с.
34. Ладивір С. О. Психологічні умови реалізації потенційних можливостей дитини Актуальні проблеми психології: зб. наук, праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. 4. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 6. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 84-97.
35. Логопедія. Підручник / за ред. М. К. Шеремет. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 376 с.
36. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ : ДІА, 2016. 308 с.
37. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 502 с.
38. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. П. Миронової.

Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

39. Муздыбаев К. Психология ответственности Київ Либроком, 2016. 418 с.
40. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
41. Новік С. М. Формування відповідальності старших підлітків у фізкультурно-оздоровчих закладах: дис. кандидата педагогічних наук [Електронний ресурс] Полтава, 2016. Режим доступу до ресурсу: <https://nauka.udpu.edu.ua/dysertatsiya-34/> (дата звернення: 23.04.2023).
42. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д, Жук Т. М. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. 128 с.
43. Практикум з психології : навчальний посібник / укладачі : Г. М. Дубчак, Н. Г. Рудюк. Чернівці : Рута, 2006. 360 с.
44. Проскурняк О. І., Коваленко В. Є. Діагностика інтелектуальних порушень: керівництво до проведення психолого-педагогічного обстеження дітей з тотальним психічним недорозвиненням для студентів спеціальності «Спеціальна освіта». Харків, 2016. 128 с.
45. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В. В. Рибалка // Психологія особистісно-орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний посібник. Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 80–90.
46. Рудакова Д. І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів. 2005. № 16-18. 7-13 с.
47. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2007. 160 с.
48. Савченко М. До проблеми визначення структурних компонентів самостійності в дошкільному дитинстві Педагогічні науки. Випуск 58. Частина I. Херсон : Айлант, 2011. С. 153-157.

49. Сак Т. В. Психолого-педагогічні умови реалізації державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. № 29. С. 239-244.
50. Співаковський О. В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально- методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта». Херсон. 2011. 267 с.
51. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів : Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2006. 36 с.
52. Чекаль Л. М. Інновації у роботі вчителя початкових класів. *Виклики і реалії НУШ*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, Україна, 14 квітня 2020 року). Львів : Центр прогресивної освіти «Генезум», 2020. С. 157- 164.
53. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії: навч. посіб. Суми: ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.
54. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник. Київ : Либідь, 2006. 264 с.