

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА

На правах рукопису

УДК 159.942.5 - 053.5(043.3)

Цавалюк Тетяна Олександрівна

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У
МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

дисертація на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук,

професор

Романовська Людмила Іванівна

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП		4-12
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....		13-54
1.1.	Психо-соціальне вираження інтелектуальних почуттів молодших школярів.....	12-25
1.2.	Проблеми формування інтелектуальних почуттів.....	25-31
1.3.	Культура як чинник формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці.....	31-54
РОЗДІЛ ІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ.....		55-100
2.1.	Методологічні засади експериментального дослідження процесу формування інтелектуальних почуттів.....	55-64
2.2.	Дослідження процесу формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці.....	64-90
2.3.	Роль культури у процесі формування інтелектуальних почуттів.....	91-100

РОЗДІЛ III.	РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК	
	ЧИННИКА ВИНИКНЕННЯ ПОЧУТТЯ	
	ЕМОЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ	
	ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ	
	ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ	
	ПОЧУТТІВ.....	101-173
3.1.	Опис формувальних заходів.....	101-133
3.2.	Аналіз результатів формувального експерименту.....	133-160
3.3.	Ефективність впливу соціальної рефлексії на формування інтелектуальних почуттів у процесі спеціально організованої ігрової діяльності.....	160-172
	ВИСНОВКИ.....	173-176
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177-200
	ДОДАТКИ	201-203

ВСТУП

Актуальність теми дисертаційного дослідження. Інтенсивний ритм сучасного шкільного життя вимагає вже на першому, початковому етапі від молодших школярів не тільки високої гнучкості мислення та швидкості протікання розумових процесів, а й кмітливості, вміння планувати, організовувати та контролювати власну діяльність, що, в свою чергу, становить фундамент інтелектуального розвитку дитини даного віку.

Разом з тим, сьогодні діяльність вчителя початкової школи, повинна спрямовуватись не лише на розвиток інтелектуальної сфери молодшого школяра, набуття ним практики читання, рахунку, письма, розвитку мови, а й становлення цих навичок повинно слугувати вирішенню більш широких завдань: формування позитивного ставлення до навчання, розвитку потреби в пізнанні нового, розгортанню пізнавального інтересу, реалізації творчого потенціалу, виникненню та збагаченню інтелектуальних почуттів.

Навчальна діяльність змінює зміст почуттів молодшого школяра й, відповідно, визначає загальну тенденцію їх розвитку – більшу усвідомленість, стриманість, узагальненість. Виникнення інтелектуальних почуттів пов'язане зі збагаченням пізнавального досвіду дитини, формуванням ставлення до навколишнього світу і є важливим завданням, складовою частиною навчальної діяльності. Діти молодшого шкільного віку чутливі до впливів, тому будь-який новий подразник викликає у них негайну реакцію. Вони запам'ятовують факти та явища у подробицях, довго перебувають під впливом яскравого образу, їх переживання відкриті й безпосередні. Інтелектуальні почуття стимулюють інтелектуальний пошук дитини. Із віком їх роль у життєдіяльності дитини зростає. Вони стають основою інтересів школяра, а значить, і життєвих цілей, обумовлюючи не тільки той чи інший рівень навчальної діяльності,

але й процеси пізнання та творчості. До основних інтелектуальних почуттів відносять цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес, здивування, почуття нового, почуття гумору.

Традиційно, проблема інтелектуальних почуттів аналізується у контексті культурних чинників. Із психологічної точки зору культура розглядається нами як загальна картина соціального середовища існування дитини. Вплив культури на формування інтелектуальних почуттів молодшого школяра не може бути однозначним, враховуючи динаміку змін культурного вектора середовища та багат шаровість останнього.

Науковий інтерес до проблеми формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці зумовлений, з одного боку, недостатнім рівнем висвітлення даної проблеми у психологічній літературі, відсутністю одностайності у думках на процес формування інтелектуальних почуттів, зосередженості уваги на окремих характеристиках інтелектуальних почуттів, та оминання питання їх формування у контексті вікових та соціокультурних аспектів, з іншого – невиправданою раціоналізацією навчальної діяльності учня в початковій школі, ситуацією, коли почуття школярів часто залишаються поза увагою вчителів, а емоційні реакції учнів нерідко трактуються як невихованість або як наявність проблем в саморегуляції.

Тому, актуальність даного дослідження пов'язана також з практичною необхідністю використання «емоційного потенціалу» навчального матеріалу та віднайдення тих форм, способів навчання, що не тільки сприятимуть вияву інтелектуальних почуттів, а й створюватимуть підґрунтя для їх збагачення, розгортання та розвитку. Такий підхід повинен спиратися на глибоку теоретичну розробку проблеми формування інтелектуальних почуттів та комплексне вивчення їх психологічних характеристик у молодшому шкільному віці.

Таким чином, психологічна та соціальна значущість визначеної

проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: *«Психологічний супровід формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці»*.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, темами, планами. Тема є частиною фундаментальних науково-дослідних робіт лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0109U000558), «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0114U000602). Тему затверджено на засіданні вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 10 від 22 жовтня 2015 року) та узгоджено у бюро міжвідомчої Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 7 від 27 жовтня 2015 року).

Об'єкт дисертаційного дослідження: процес формування інтелектуальних почуттів молодшого школяра.

Предмет дисертаційного дослідження: соціально-психологічні чинники формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці.

Мета дисертаційного дослідження: теоретично розробити, обґрунтувати та експериментально встановити ефективність впливу соціальної рефлексії на формування інтелектуальних почуттів у процесі спеціально організованого психологічного супроводу формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці.

Гіпотеза дисертаційного дослідження:

а) високий рівень розвитку інтелектуальних почуттів є одним із чинників нормативного вікового розвитку молодших школярів й характерний для дітей, які перебувають у стані емоційної безпеки із

тенденцією до особистісного зростання; показниками особистісного зростання є успішність провідної діяльності (навчальна діяльність), тоді як низький рівень розвитку інтелектуальних почуттів продукує низький рівень особистісного зростання (низька успішність у навчальній діяльності на фоні емоційної незахищеності);

б) соціальна рефлексія виступає чинником виникнення почуття емоційної безпеки у процесі психологічного супроводу формування інтелектуальних почуттів;

в) формуванню інтелектуальних почуттів молодших школярів сприяють спеціально організовані дидактичні ігри з елементами рефлексивного обговорення (категоризація смислів).

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези були визначені такі **завдання**:

1) здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці;

2) розробити модель формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів у контексті соціально-культурного розвитку;

3) експериментально дослідити соціально-психологічні чинники формування інтелектуальних почуттів молодшого школяра;

4) розробити й апробувати програму розвитку рефлексії як чинника виникнення почуття емоційної безпеки у процесі психологічного супроводу формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали:

- концепції вивчення психологічних особливостей молодших школярів (Л.С. Виготський, Н.І. Ганошенко, Д.Б. Ельконін, Т.В. Єрмолова, О.О. Карабанова, О.М. Леонтьєв, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухіна, Л.Ф. Обухова, К.М. Поліванова, А.В. Усова та інші автори) [43, 1, 84, 113, 125, 38, 138, 181];

- дослідження факторів, які впливають на поведінку особистості (М.В. Зінов'єва, М.С. Курек, О.Ф. Лазурський, А.Є. Личко, Б.Ф. Ломов, І.А. Невський, К.К. Платонов, А.В. Разумова, Ю.Т. Рождественський, М.Р. Сідоров, В.Е. Чудновський, Л.В. Яссман та ін.) [70, 107, 117, 118, 147, 156, 169, 200, 210];

- наукові праці у галузі психології інтелектуальних почуттів (О.О. Архипкіна, А.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, О.М. Кузнецова, А.В. Петровський, Т.А. Рібо, С.Л. Рубінштейн, О.К. Тихоміров, Г.О. Фортунатов, Т.Г. Шкатова, П.М. Якобсон) [8, 96, 100, 115, 177, 184];

- роботи науковців, що розкривають характеристику культури із філософської, соціально-психологічної та соціологічної точки зору (М.А. Бердяєв, М.Е. Вебер, Ж.Г. Лебон, Г.М. Маклюєн, Ф.В. Ніцше, П.О. Сорокін, В.Е. Франкл, З.Ш. Фрейд, Е.З. Фромм, К.Г. Юнг, К.Т. Ясперс) [12, 37, 110, 12, 171, 185, 187, 188, 207, 211];

- праці у галузі рефлексії взагалі та рефлексії молодших школярів зокрема (Б.Г. Анан'єв, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, К.Я. Вазіна, А.В. Карпов, Я.П. Кодлюк, І.С. Ладенко, В.О. Лекторський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, І.С. Семенов, В.І. Слободчиков, С.С. Степанов, О.Г. Спіркін, А.В. Хуторський, Г.А. Цукерман, Б.Г. Юдін та ін.) [19, 25, 31, 86, 93, 105, 112, 122, 127, 174, 78, 164, 173, 190, 198, 206].

Для поставлених у дисертації завдань було використано **методи**:

а) *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення;

б) *емпіричні*: тестування, контент-аналіз, експеримент, активні методи соціального навчання, статистичні методи.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у наступному:

1) уточнено психологічний зміст поняття «інтелектуальні почуття»

й виділено полярні категорії у його межах. До останніх відносяться: категорія «почуття ясності / почуття смутності думки» (пов'язана із ситуаціями душевного хвилювання, у яких дитина не може сконцентруватися на відповіді чи прийняти рішення); категорія «почуття подиву / труднощів» (виникає у разі дії нового подразника або неочікуваної появи звичного пояснення досліджуваних фактів); категорія «почуття допитливості / почуття безініціативності» (виникає у разі, коли дитина зустрічається із подразниками, які викликають труднощі або потребують детальної до себе уваги для вирішення чи прийняття того чи іншого рішення); категорія «здивування / незворушність» (характерна для ситуацій, у яких дитина відчуває потребу у пізнанні чогось нового або розширенні меж старого); категорія «почуття сумніву (суперечливість) / почуття впевненості (логічно побудовані висновки)» (властива для ситуацій підвищеного емоційного навантаження);

2) встановлено, що інтелектуальні почуття є чинником соціалізації молодшого школяра. Психологічне підґрунтя останніх становить баланс між культурними смислами. Наявність такого балансу обумовлює формування емоційної безпеки молодшого школяра й стимулює процес особистісного зростання;

3) уточнено вплив культури у її соціально-психологічному аспекті на формування інтелектуальних почуттів. Домінуючою тенденцією вираження культури у свідомості особистості молодшого школяра є культурні смисли. Так, загальнокультурні смисли, які беззастережно приймає дитина на початку її життєвого шляху у подальшому переломлюються через призму сімейних та шкільних (найближчого соціального оточення) й індивідуальних смислів (кінцевий етап перетворення зовнішніх категорій у внутрішні). Досягнення балансу між усіма трьома ключовими показниками смислів сприяє формуванню почуття емоційної безпеки. Відсутність почуття емоційної безпеки –

емоційна незахищеність гальмує особистісне зростання дитини. Так званим лакмусовим папером для оцінки процесу особистісного зростання виступає успішність у провідній діяльності;

4) вперше описаного психологічний зміст етапів формування інтелектуальних почуттів молодших школярів. Так, основними рівнями розвитку інтелектуальних почуттів є: цікавість, допитливість, цілеспрямованість, стійкий інтерес до певної галузі знань, захоплення пізнавальною діяльністю. Ці рівні виділено у відповідності із логікою зростання їх інтенсивності та яскравості переживання інтелектуальних почуттів;

5) поглиблено теоретичні уявлення про чинники формування інтелектуальних почуттів молодших школярів, зокрема, з точки зору факторів культури;

6) виявлено зв'язки між етапом формування інтелектуальних почуттів та почуттям емоційної безпеки / емоційної незахищеності й описано показники поведінкового вираження останньої;

7) розроблено модель формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів у контексті соціально-культурного розвитку. Так, формуванню інтелектуальних почуттів молодших школярів сприяють спеціально організовані дидактичні ігри, спрямовані на категоризацію смислів, які власне є підґрунтям інтелектуальних почуттів засобами рефлексивного обговорення.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання розробленого методичного й діагностичного інструментарію для оптимізації процесу формування і розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів взагалі та попередження виникнення почуття емоційної незахищеності зокрема.

Результати теоретико-прикладного дослідження покладено в основу спецкурсу дисципліни «Педагогічна та вікова психологія» під

назвою: «Психологічний супровід формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці через дидактичні ігри», а також спецкурсу «Дидактична гра як чинник успішності навчальної діяльності молодшого школяра».

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися методологічним обґрунтуванням його вихідних положень, використанням валідних та надійних діагностичних методик, адекватних меті і завданням дослідження; поєднанням кількісного і якісного аналізу емпіричних даних; застосуванням методів математичної статистики із залученням сучасних програм обробки даних; репрезентативністю вибірки.

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 15 наукових роботах, з них: 6 статей у наукових виданнях, включених до переліку фахових видань, затвердженого МОН України, 1 стаття у закордонному періодичному науковому виданні, 8 статей апробаційного характеру.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Генеza буття особистості» (м. Київ, 19-20 грудня 2011 р.), «Творча спадщина В.А. Роменця: сучасний погляд» (м. Київ, 18 травня 2011 р.), «Провідні ідеї в українській психологічній думці: історія та перспективи» (м. Київ, 25 листопада 2011 р.; м. Київ, 21 листопада 2012 р.), «Психологічна, соціальна та художня мотивація творчості Тараса Шевченка» (м. Київ, 26 квітня 2013 р.), «Сучасний навчальний заклад в умовах розвитку демократичного суспільства» (м. Хмельницький, 25 березня 2014.), «Категория «социального» в современной педагогике и психологии» (г. Ульяновск, 2-3 апреля 2014 р.), «Особистість в кризових життєвих обставинах: історія та

сучасність» (м. Київ, 15 жовтня 2015 р.). Також результати дисертаційного дослідження доповідалися на засіданнях лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (2011-2015 рр.). Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес таких вищих навчальних закладів: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (довідка № 354 від 06.10.2015 р.); Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (довідка № 02-н від 10.09.2015 р.).

Структура дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який включає у себе 229 найменувань, із них 16 іноземною мовою та 2-х додатків, розміщених на 3-х сторінках. Робота містить 70 таблиць на 70 сторінках та 18 рисунків, розміщених на 18 сторінках.

Основний зміст роботи викладено на 176-и сторінках. Повний обсяг дисертації включає 203 сторінки.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Психо-соціальне вираження інтелектуальних почуттів молодших школярів

Емоційна сфера є важливою складовою у розвитку молодших школярів. Жодна взаємодія дитини цього віку не буде ефективною, якщо її учасники не здатні, по-перше, «читати» емоційний стан іншого учасника, а по-друге, керувати своїми емоціями.

Розуміння своїх емоцій і почуттів також є важливим моментом у становленні особистості підростаючої людини. Надзвичайна різноманітність емоцій людини пояснюється складністю відносин між предметами її потреб, конкретними умовами виникнення і діяльністю, спрямованою на ці досягнення. До класу емоцій належать: настрої, почуття, афекти, пристрасті, стреси. Це так звані «чисті» емоції. Вони включені у всі психічні процеси і стани людини.

Поняття «почуття» та «емоції» часто вживають як синоніми, але, по суті, вони відрізняються один від одного. Почуття – це більш складне, постійне, стає ставлення людини. Емоції – більш просте, безпосереднє переживання у даний момент [192, 154, 199].

Почуття виражаються у емоціях, але не безперервно і в даний момент можуть виражатися в якомусь конкретному переживанні. Джерело емоцій – об’єктивна дійсність в її співвіднесенні з потребами людини. Те, що пов’язане з прямим або непрямим задоволенням потреб людини – як найпростіших, органічних, так і потреб, обумовлених її суспільним буттям, викликає в неї позитивні емоції (задоволення, радість, любов). Те, що перешкоджає задоволенню цих потреб, викликає негативні емоції (незадоволення, горе, смуток,

ненависть). Емоції – особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відображаються у формі безпосередніх переживань, відчуттів приємного або неприємного, відношенні людини до світу і людей, процесу і результату його практичної діяльності.

Усе нове, що відбувається в житті та діяльності людини сприймається і виражається в нових відчуттях і переживаннях. Формування почуттів є необхідною умовою розвитку людини як особистості. Вони формуються по мірі розвитку індивідуальної свідомості під впливом виховних впливів сім'ї, освіти, культури та інших факторів.

Функції почуттів: мотиваційна – почуття мотивують поведінку; сигнальна – почуття сигналізують людині про потреби значущості об'єктів та спонукають спрямовувати на них діяльність; оціночна – почуття допомагають визначити значущість всього, що відбувається; синтезуюча функція основи образу – відображає різноманітність подразників у вигляді цілих і структурних утворень; експресивна функція – забезпечує невербальну комунікацію [98, 212].

Прийнято виділяти нижчі і вищі почуття: нижчі почуття, пов'язані з задоволенням або незадоволенням фізичних або фізіологічних потреб людини.

Особливу групу почуттів складають вищі почуття: моральні, естетичні, праксичні, інтелектуальні. Вищі почуття відображають духовний світ людини і пов'язані з аналізом, осмисленням та оцінкою того, що відбувається і визначає її особистість.

Етичні або інтелектуальні почуття – це форма переживання цінності або навпаки, неприпустимість інших дій, вчинків, думок, намірів людини з точки зору необхідного від неї ставлення до суспільства, до інтересів суспільства, до норм поведінки, вироблених суспільством. Такі переживання можуть виникнути лише на основі

співвіднесення дій, вчинків людей з нормами, що виражають суспільні вимоги до поведінки людини. Вони залежать від знання норм поведінки, вимог моралі, прийнятої в даному суспільстві, виражають ставлення людини до інших людей. До таких почуттів належать: почуття товариства, дружби, любові, що відображають різний ступінь прихильності до певних людей, потребу в спілкуванні з ними. Ставлення до своїх обов'язків, прийнятих на себе людиною по відношенню до інших людей, до суспільства називається боргом. Недотримання цих обов'язків призводить до виникнення негативного ставлення до себе, що виражається в почутті провини, сорому, докорів сумління. Також до них відносяться почуття жалості, заздрості, ревності і інші прояви ставлення до людини [194, 199].

Естетичні почуття являють собою переживання чого-небудь як прекрасного. У найбільш типовій та яскравій формі вони виникають при сприйнятті творів мистецтва (явищ природи, дії людей, речей). Вони розвиваються в зв'язку з розвитком мистецтва. Саме музика і пробуджує в нас музичне почуття. Ці почуття – це ставлення людини до прекрасного і потворного, пов'язані з розумінням краси, гармонії, піднесеного і трагічного. До них відносяться: почуття гумору, іронія, злість, глузування, сарказм, почуття трагічного, драматичного.

Інтелектуальні почуття у загальному вигляді – різновид вищих почуттів людини. Вони проявляються у процесі пізнавальної діяльності, особливо під час вирішення нових і складних завдань. До інтелектуальних почуттів належать: відчуття нового, допитливість, здивування, подив, задоволення знайденим рішенням, сумнів. Їх предметом є не лише сам процес набуття знань, вирішення завдань, але й їх результат. Найзагальнішими серед інтелектуальних почуттів є любов до істини.

Відтак, стає зрозумілим, що почуття – особлива форма

відношення людини до явищ дійсності, обумовлена їх відповідністю або невідповідністю потребам людини, що відрізняється відносною стійкістю. Завдяки почуттю можна з'ясувати емоційне ставлення людини до тих чи інших речей, визначити її моральні переконання та особливості її внутрішнього світу. Одними із основних у класифікації почуттів є власне інтелектуальні почуття. Значимість інтелектуальних почуттів зумовлена їх домінуючим впливом у процесі засвоєння знань, у навчальній діяльності школярів. Зазвичай ці почуття стимулюють мислення, змушують глибше проникнути у сутність предметів і явищ.

Розвиток інтелектуальних почуттів традиційно відбувається у процесі активної пізнавальної діяльності, на основі інтересу до навчання, предметів, що вивчаються, постановки та вирішення проблемних питань і завдань. Система навчання в школі оціночна, пов'язана із напруженою розумовою роботою, життєвими перспективами, і тому вона постійно підтримує інтелектуальні почуття [64, 194].

Отже, інтелектуальні почуття, пов'язані з пізнавальною діяльністю людини, пізнавальними інтересами, пошуками істини, рішеннями розумової задачі.

Специфічним є розвиток інтелектуальних почуттів у молодших школярів. Молодший шкільний вік психологами характеризується закінченням дошкільного віку. Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра (віковий період від 6-7 до 10-11 років) веде до зміни у провідній діяльності від ігрової до навчальної. Ця діяльність потребує від дитини специфічних знань та навичок, що ґрунтуються на новоутвореннях цього вікового періоду.

Для дітей цього віку характерне збагачення соціальних зв'язків, прагнення до структурування свого психологічного простору, а саме: вибірковість у використанні речей, прикрашання своїх речей тощо,

орієнтування у спілкуванні на зміст не тільки власної Я-концепції, але й концепції іншого. Так, тоді як мислення дошкільника орієнтоване на його індивідуальний досвід взаємодії з людьми та речами, то молодшого школяра орієнтують на наукове мислення, що спирається на загальнокультурні зразки, норми взаємодії з оточуючим світом. Таким чином, поряд із засвоєнням змісту наукових понять дитина оволодіває способом організації нового виду праці – учбової.

Специфіка вищевказаного виду діяльності – учіння заключається у тому, що остання за своєю природою довільна і визначається зовнішніми, ситуативними факторами. Довільність тут розглядається як вміння дитини самостійно оцінювати ситуацію та ставити перед собою цілі і завдання. Але без допомоги дорослого дитина не навчиться управляти собою.

Провідною діяльністю молодших школярів є, як уже було сказано вище, навчання. Навчальна діяльність – це цілеспрямована діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками.

Перейшовши від ігрової до навчальної діяльності, дитина отримала нові вимоги до своєї поведінки. Протиріччя між постійно зростаючими вимогами з боку суспільства і наявним рівнем психічного розвитку зумовлює появу таких новоутворень, як саморегуляція поведінки, довільність дій. Поряд із цим формується внутрішній план дій, виробляється вміння організовувати навчальну діяльність, з'являється усвідомлення власних дій та психічних станів – рефлексія [139, 132, 176].

Систематичне включення дитини до навчальної ситуації сприяє розвитку у неї пізнавального інтересу, прагнення не просто отримати конкретний, частковий результат, але й знайти загальний спосіб отримання всіх однотипних результатів. Це сприяє утриманню уваги

дитини на певному предметі та його частинах, а відповідно, сприяє формуванню довірливості дій.

На початку навчання учень ще по-справжньому не знайомий зі змістом конкретних навчальних предметів, не має пізнавальних інтересів до самого навчального матеріалу. Такі інтереси формуються лише по мірі заглиблення у той чи інший навчальний предмет. Із заглибленням у той чи інший навчальний предмет зростає стійкість та об'єм уваги дитини, збільшується тривалість уваги, зростає довірливість мислення тощо.

Головною особливістю молодших школярів є слабкість довірливої уваги. Можливість вольової регуляції уваги, керування нею у цьому віці обмежена. Важливу роль у становленні такої саморегуляції відіграє оцінювання, а згодом і само оцінювання дій і вчинків. Значно краще у дітей цього віку розвинена мимовільна увага. Початок навчання стимулює її подальший розвиток. Мимовільна увага стає особливо концентрованою і стійкою тоді, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школярів емоційний відгук. Тому важливою умовою організації уваги є наочність навчання, широке використання різних наочних посібників – ілюстрацій, малюнків, плакатів, таблиць тощо.

Мимовільна увага підтримується засобами стимулювання цікавості. Слід мати на увазі, що учнів варто привчати бути уважним по відношенню до того, що не викликає безпосередньої уваги.

Перед дитиною, молодшого шкільного віку стоїть важливе завдання, яке, по суті, визначає успішність протягом усього навчального періоду. Так, вона повинна навчитись дотримуватись не тільки шкільної дисципліни в цілому (новий розподіл часу тощо), але й – розподіляти свою увагу, концентруватись на навчальному матеріалі, переключатись тощо. Для оптимізації цього процесу навчальний

матеріал доцільно подавати у ігровій формі (найбільш прийнятній і зручній), оскільки, саме ця форма була провідною діяльністю минулого вікового періоду, засобами якої опановувались інші види діяльності.

Стійкість уваги дитини підтримується поступовим ускладненням об'єкта сприймання, мислення або почуття. Складний об'єкт, що не відповідає пізнавальним можливостям учнів, швидко викликає втому і знижує увагу до себе. Так, чим меншим є вік дітей, тим більше потрібно дбати про усунення всього, що може відволікати їхню увагу під час уроку (відчинення дверей, шум у коридорі тощо). Різноманітні способи унаочнення, які не вчасно з'являються у полі зору учнів, відвертають їх увагу від того, що говорить учитель. Нестійкість уваги виникає в умовах непосильної, важкої, нецікавої та невмотивованої діяльності. Для молодших школярів до такої діяльності відносять побудову уроку без урахування вікових особливостей.

При прояві в учня нестійкості уваги, варто з'ясовувати причини цього явища, яке може бути зумовлене зовнішніми обставинами, умовами, в яких навчається школяр тощо. У цьому випадку слід дбати про поліпшення умов та методики викладання, тренувати властивості уваги, впливати на особистість школяра з метою підвищення почуття відповідальності та дисциплінованості [98, 5, 163, 220].

На обсяг уваги впливає сутність поставленого завдання. Якщо перед учнем поставити завдання, перевірити самостійно виконану роботу і знайти помилки, то це стимулюватиме його до розширення обсягу уваги. Якщо ж звузити завдання, наприклад, сказати, щоб учень відшукав помилки у певних визначених словах тощо, то він обмежить свою увагу лише словами із заздалегідь визначеним змістом.

Відволікання уваги потрібно відрізняти від переключення. Важче переключити зосереджену увагу від одного об'єкта на інший, коли до

наступного виду діяльності дитина не мотивована, тобто, у неї не виник до неї інтерес. При цьому не рекомендується часто змінювати зміст роботи у процесі навчальної діяльності, якщо це викликає труднощі у школярів, а от під час втоми і одноманітності переключення уваги є корисним і необхідним. Так, для молодших школярів зосередженість уваги може утримуватись на початку навчання 3-5 хвилин, відповідно, вчитель повинен будувати вправи таким чином, щоб уникати втоми дітей, а також сприяти кращому засвоєнню матеріалу. Відповідно для молодших школярів матеріал подається так, щоб розумова робота чергувалась із фізичною (наприклад фізкультурні хвилини, руханки тощо), таким чином, запобігаючи втомлюваності та розсіюванню уваги.

Дитині важко розподілити увагу, коли об'єкти уваги складні для сприйняття, тому розуміння дітьми матеріалу повинно відбуватись на основі уже відомих термінів та понять. Продуктивним, на нашу думку, у цьому випадку є випереджуюче навчання за Л.С. Виготським [83].

Поряд із цим, якщо умови навчання та виховання не враховують індивідуальні особливості дитини, це сприятиме концентруванню її уваги не на навчальному матеріалі, а наприклад, на власному відставанні від інших. Таке відволікання уваги лише заважатиме навчальним успіхам.

Іншою складовою, від якої безпосередньо залежить успіх навчання дитини, вміння зосередити та сконцентрувати увагу на зовнішніх факторах – є умови, що склалися у сім'ї дитини. Так, неповна родина, розлучення, насилля в сім'ї створюють стресову ситуацію для дитини і суттєво впливають на всі компоненти навчання. Так, знервована, втомлена дитина зосереджує свою увагу на власних фізичних чи психічних переживаннях, тоді як навчальна діяльність відходить на другий план, а іноді перетворюється на додатковий

травмуючий фактор, через неуспішність або невстигання у цій сфері життєдіяльності дитини. Тобто сім'я створює соціально-психологічні умови для успішності навчання дитини.

Таким чином, якісні характеристики уваги молодшого школяра знаходяться та проявляються у руслі його провідної діяльності – навчання. Характеристика уваги молодшого школяра являє собою комплекс психологічних, фізіологічних та соціальних утворень, що передують розвитку інтелектуальних почуттів. Провідними причинами, порушення уваги молодших школярів є:

- не врахування вчителями при розробці уроків вікових особливостей дітей цього періоду: одноманітність форм викладення матеріалу; невміння зацікавити учнів новими сторонами виучуваного явища; небажання чергувати інтелектуальні форми роботи на уроці з руховими;

- індивідуальні особливості дітей: сімейна ситуація, у якій опинилася дитина на даний момент; повна чи часткова неготовність до школи у якості несформованості довільності дій; наявність ригідної нервової системи у порівнянні з іншими учнями класу, що потребує більшого часу для зосередження;

- особливості колективу, у якому навчається дитина молодшого шкільного віку: навчання дитини у класі, де відібрано більш розвинених, тобто, підготованих до навчання учнів; неадаптованість до роботи у колективі; несприятливий мікроклімат у класному колективі.

Увага, як уже говорилося вище, є одним із провідних чинників формування інтелектуальних почуттів. Термін «інтелектуальні почуття» виник в концепції інтелектуалізму. Представники цієї школи (Ф.Е. Бенеке, І.Ф. Гербарт, М.В. Дробіш та ін. [53, 79]) включають у сферу психологічного дослідження тільки інтелектуальні почуття, тим

самим як би підкреслюючи їх важливість. Однак ці почуття розглядаються або як особливості відчуттів, або як прояв динаміки уявлень. Характеристика інтелектуальних емоцій міститься у роботі представника англійської емпіричної школи А. Бена. Автор зазначає, що зміст думок людини може носити на собі відбиток почуттів. До класу інтелектуальних він відносить: емоції новизни, здивування, подиву, істини та хибності, а також відчуття внутрішньої узгодженості чи неузгодженості. Так, почуття приємного здивування настає при ототожненні схожого серед різного, емоція істини розглядається як почуття відносини або порівняння. У своєму аналізі інтелектуальних емоцій автор не йде далі опису зовнішніх ознак цих явищ. Слід, однак, звернути увагу на одне цінне зауваження І.О. Васильєва [32], згідно з яким необхідною умовою виникнення інтелектуальних почуттів є активна розумова робота.

Психолог Т.А. Рібо під інтелектуальними почуттями розуміє ті приємні, неприємні або змішані стани, якими супроводжуються розумові процеси. Інтелектуальні почуття можуть бути пов'язані з будь-якою формою пізнання – з сприйняттями, образами, ідеями, роздумами та логічним ходом думки. Рібо вважає, що порядок розвитку емоцій строго залежить від порядку розвитку загальних ідей, тобто еволюція ідей керує еволюцією почуттів [229, 135].

До інтелектуальних почуттів Е.Б. Тітченер [222] відносить тільки переживання деякого логічного результату розумової діяльності – судження. При такому підході вкрай обмежується область інтелектуальних почуттів, оскільки з усієї сукупності їх виділяється тільки одна група, пов'язана із усвідомленим результатом розумового акта. Тому, у область інтелектуальних не потрапляє почуття подиву, тому що воно не пов'язане з переживанням судження «істинного» або «хибного», а є переживанням постановки питання, проблеми.

Ігнорується також почуття здогадки, так як воно пов'язане не із судженням, а з новими неусвідомленими поки ще знаннями. Таким чином, дане трактування перешкоджає вивченню інтелектуальних почуттів.

Особливий зміст вкладає в поняття інтелектуальних почуттів У. Джемс. Автор вважає, що до цих почуттів належать усі ті елементи мислення, які називаються перехідними (транзитивними) або такими, які не є подібними. Наприклад, подібність, імплікація, порівняння, впевненість, сумнів; тисячі відносин, які виражаються такими словами, як «але, якщо, і, чомусь, після, до», а також думки, виражені словами: «майбутнє, минуле, умовний, заперечення, ствердження» тощо. У цих елементах знаходять вираження ті чи інші відтінки відносин між значимими об'єктами нашого мислення, які суб'єкт відчуває, здійснюючи розумовий акт. Почуття, які безпосередньо вплетені у розумовий процес У. Джемс [56] ізолює від органічних основ і розглядає як явища зовсім іншого роду і іншого походження, ніж нижчі емоції. Автор стверджує, що мова йде про те, що тут відбувається просто інтелектуальне сприйняття явищ.

Огляд класичних робіт з психології приводить нас до висновку про те, що в трактуванні інтелектуальних почуттів панувало два основних напрямки – інтелектуальний та дослідницький. Відповідно до першого інтелектуальне почуття розглядається як свідомо оцінка відносин між уявленнями. Про суб'єктивне відношення, про переживання суб'єкта тут немає й мови. Почуття при цьому цілком зводяться до пізнавальних процесів. До такого ж розуміння інтелектуальних почуттів близькі Е.В. Тітченер і У. Джемс [222, 56]. Представниками цього напрямку не була поставлена проблема філо- і онтогенезу інтелектуальних почуттів. Причини виникнення та природа цих почуттів трактувалися досить обмежено. Питання про функції

інтелектуальних почуттів, по суті, не розглядалися.

У руслі дослідницького напрямку природа інтелектуальних почуттів розуміється більш широко. Так, останні можуть бути співвіднесені із будь-якою формою пізнання.

Інтелектуальні почуття рядом авторів пов'язуються із деяким усвідомленим знанням. З цієї точки зору почуття та емоції необхідні для виконання творчої, розумової діяльності. В області філогенезу доводиться положення про те, що розвиток інтелектуальних почуттів є похідним по відношенню до розвитку мислення. Уперше піднімається проблема онтогенезу інтелектуальних почуттів і робиться спроба вирішити її у дусі дослідницького напрямку.

Як вже зазначалося вище, до основних інтелектуальних почуттів відносяться емоційні переживання, пов'язані з розумовою діяльністю: почуття нового, здивування, впевненості в істинності рішення тощо. Їх основою є любов до знань, яка може набувати різноманітних форм і напрямків вираження. Розглянемо їх детальніше. Істина – вищий рівень інтелектуального почуття, вона змушує людину наполегливо працювати, долати труднощі у процесі пізнання, свідомо відмовлятися від інших видів діяльності для того, щоб більше часу залишалось на її пошук.

Багато інтелектуальних почуттів, таких як впевненість, сумнів, затвердження і заперечення, логічний висновок у залежності від обставин, напрямку наших інтересів у даний момент, можуть здаватися як об'єктивними, так і суб'єктивними. Постає питання про те, чи дійсно ці почуття завжди суб'єктивні? Наприклад, естетичні переживання об'єктивуються у прекрасному, відраза у відштовхуючому тощо. Ми говоримо про те, що подія (об'єктивне) є сумним і радісним, ганебним, комічним або неприємним. Так, суб'єктивність або об'єктивність змісту пізнаваного завжди є

результатом вторинного процесу, що залежить від набутого досвіду. Первинно стани свідомості не бувають ні об'єктивними, ні суб'єктивними, тими чи іншими вони стають поступово, по мірі необхідності пристосування до фізичного або соціального оточення [221, 133, 172].

Таким чином, внутрішні почуття є станами, які явно відрізняються від почуттів, які є сутністю установки. Внутрішні почуття інформують нас про певні стани нашого організму так само, як зовнішні відчуття інформують нас про стан навколишнього середовища. Але життєве значення органічних відчуттів ми можемо визначати тільки завдяки існуванню почуттів.

Почуття виражають певним чином відношення між певним об'єктом або ситуацією і нашим добробутом (можна сказати також, що вони виражають нашу установку до ситуації або об'єкта). Фізіологічною основою такого ставлення є сама установка. Почуття – це усвідомлення такої установки. На противагу цьому відчуття презентують тільки об'єкти, по відношенню до яких ми приймаємо установку. Об'єкт, презентований засобами внутрішніх відчуттів, таких як, наприклад, відчуття голоду, спраги, втоми – це наше власне тіло. Але через саме ставлення до свого власного стану наше тіло здатне прийняти певну установку. Вони протистоять один одному так, як реакція протистоїть викликам її об'єкту.

Отже, формування інтелектуальних почуттів пов'язане з розвитком навчальної діяльності молодшого школяра, розширенням пізнавальних інтересів, вирішенням розумової задачі, пошуком істини.

1.2. Проблеми формування інтелектуальних почуттів

Формування інтелектуальних почуттів можливе лише в особистості, яка має певний інтелектуальний рівень, тому велике

значення для розвитку інтелектуальних почуттів набуває освіта, як говорилося у попередньому розділі.

У молодших школярів починають інтенсивно формуватися інтелектуальні почуття. Джерелом формування інтелектуальних почуттів молодших школярів виступає насамперед навчальна діяльність. Активне пізнання в процесі навчальної діяльності пов'язане з подоланням труднощів, успіхами та невдачами, тому виникає ціла гамма почуттів: подив, сумнів, радість пізнання та у зв'язку з ними інтелектуальні почуття, що ведуть до успіху в навчальній діяльності, такі як допитливість, почуття нового. Виникнення інтелектуальних почуттів пов'язане з потребою в пізнанні нового відповідно до пізнавального інтересу [197].

Особлива роль у розвитку інтелектуальних почуттів належить сім'ї. Постійне привчання дітей до інтелектуальних занять сприяє розвитку здібностей дитини, формуванню критичності мислення й почуття емоційної безпеки або небезпеки.

Інтелектуальні почуття розвиваються у молодших школярів поступово. Починаючи із задоволення, яке відчуває школяр, розмірковуючи над розповіддю й закінчуючи почуттям задоволення від виконаного завдання, від вдалого вирішення завдання, що потребує значної розумової напруги. Інтелектуальні почуття у молодших школярів, природно, більше пов'язані з предметами, з наочними образами і уявленнями, ніж з абстрактними думками та ідеями.

Важливий момент у вихованні емоцій і почуттів у молодших школярів – необхідність навчити їх керувати почуттями, підпорядковувати їх розуму і волі, навчити стримувати гнів, бурхливе невдоволення, а іноді і бурхливі веселощі. Це досягається тільки тренуванням та постійними вправами. Зокрема, шляхом вправ розвивається і вдосконалюється почуття обов'язку [208, 57, 162].

Вчитель повинен прагнути до того, щоб діти збагачувалися емоційними переживаннями, які мають позитивне життєве значення. Вироблення почуттів сприяє формуванню більш досконалих відносин людини до навколишнього світу, природи і людського суспільства.

Розвиток інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці традиційно відбувається у контексті пізнавальної діяльності. Радість пізнання нового, здивування й сумнів, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують відкриття дитини, але й викликають їх. Навколишній світ, особливо вабить таємничістю, загадковістю, ставлячи перед дітьми питання й тим самим, стимулюючи до їх вирішення.

Інтелектуальні почуття виражають ставлення людини до своїх думок, процесу та результатів інтелектуальної діяльності. Це почуття подиву, почуття сумніву, почуття впевненості, почуття задоволення. Почуття подиву виникає тоді, коли людина зустрічається з чимось новим, незвичайним, невідомим. Здатність дивуватися – дуже важлива якість, стимул пізнавальної діяльності. Подив породжує питання, на які потрібно знайти відповідь.

Почуття сумніву виникає при невідповідності гіпотез і припущень з деякими фактами і міркуваннями. Воно – необхідна умова успішної пізнавальної діяльності, так як спонукає до ретельної перевірки отриманих даних. І.П. Павлов підкреслював, що для плідної думки потрібно постійно сумніватися і перевіряти себе [215].

Почуття впевненості розвивається від усвідомлення істинності і переконливості фактів, припущень і гіпотез, які з'ясувалися в результаті їх всебічної перевірки.

Результативна робота викликає почуття задоволення. Наприклад, ретельно виконане навчальне завдання, дотепно вирішене завдання викликають в учня почуття задоволення і радості.

Інтелектуальне виховання особистості – фактично реалізація права дитини бути розумною. Порушення цього права занадто дорого обходиться як самій дитині, так і суспільству в цілому. Педагог із великою відповідальністю повинен підходити до організації та вибору змісту шкільної освіти, щоб забезпечити своєчасний інтелектуальний розвиток дитини.

Своєчасний рівень розвитку інтелекту дітей шкільного віку багато в чому гальмується наступними чинниками: декларативністю знань, запропонованих дітям; великою кількістю занять і відсутністю зв'язків між ними, що не дає можливості дитині поміркувати про почуте, «вжитися» в матеріал і перевести знання у практичну площину; немає чітко вираженої системи в подачі знань, частіше педагог йде по шляху збільшення кількості знань, а не по дорозі їх розширення, концентрації навколо найбільш значущих аспектів, «ядра» знань; рідкісним використанням активних форм пізнання дітей: експериментування, моделювання, елементарних дослідів, самостійного збору інформації тощо.

Продумуючи зміст, форми і методи організації пізнавальної діяльності школярів можна знайти резерв вдосконалення інтелектуального розвитку дітей у конкретній віковій групі. Так, пізнавальна діяльність породжує у людини пізнавальні або інтелектуальні почуття. Їх предметом є, як сам процес набуття знань, так і його результат; вершиною інтелектуальних почуттів є узагальнене почуття любові до істини. Серед вищих почуттів важливе місце займають праксичні почуття, пов'язані з діяльністю: працею, навчанням, спортом. До вищих почуттів належать також естетичні почуття, що припускають усвідомлену або неусвідомлену здатність при сприйнятті явищ навколишньої дійсності керуватися поняттями прекрасного. Інтелектуальні, праксичні, естетичні почуття виникають

у єдності з моральними почуттями і збагачуються у зв'язку з ними.

У процесі формування у дітей інтелектуально-пізнавальних умінь вирішуються завдання навчання системі дослідницьких дій, необхідних для самостійного багатостороннього аналізу предметів, вміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати, групувати і аналізувати. Це означає, що акцент шкільної освіти має бути перенесений з засвоєння конкретних знань в тій чи іншій галузі на способи їх отримання і творчого застосування у певній життєвій або навчальній ситуації.

Інтелектуальні почуття виникають у процесі розумової діяльності та пов'язані з пізнавальними процесами, творчістю. Жага знань і нового можуть стати пристрасстю, а радість відкриття – піднятися до рівня афекту. Взагалі виникнення проблеми, пошуки її рішення викликають ті чи інші почуття. У зв'язку із цим, інтелектуальними почуттями є: жага знань, бажання нового, допитливість, радість відкриття, відчуття здивування, сумніву, впевненості у судженнях та ін.

Ці почуття активізують процеси, роблячи їх більш швидкими і інтенсивними. До інтелектуальних почуттів відносять також почуття комічного, гумор, іронію. У почутті гумору проявляється беззлобно-глузливе ставлення до чого-небудь або кого-небудь, а сміх поєднується з симпатією до об'єкту, який його викликав.

Із вступом до школи розвиток емоцій і почуттів переходить на новий, більш високий щабель розвитку. Цілеспрямоване навчання і виховання призводить до того, що почуття стають все більш і більш свідомими, глибокими і керованими. Нове положення, яке займає молодший школяр серед дітей і в сім'ї, обумовлює цілий ряд нових обов'язків і прав, виконання і використання яких супроводжується різними емоційними переживаннями. Вступаючи до школи, дитина

починає носити форму, їй купують портфель, книжки, зошити, вона повинна стежити за своїм розпорядком дня, інакше можна не встигнути виконати домашнє письмове завдання, вивчити вірш. У школі учень стежить за поливанням квітів, старається сумлінно і акуратно виконати доручену йому справу, наприклад, виготовити наочний посібник, випустити стінгазету.

Педагоги починають ставитися до учня як до дорослого члена сім'ї – адже він має справжню, важливу справу (вчення), з яким рахуються всі. Йдучи в школу, учень постійно думає, чи все домашнє завдання він виконав, чи не забув чого вдома. Ці та інші переживання школяра, обумовлені положенням дитини як учня, сприяють формуванню почуття відповідальності тощо.

Для дітей цього віку характерне збагачення соціальних зв'язків, прагнення до структурування свого психологічного простору (речі, які діти заводять для себе, прикрашання своїх речей тощо), орієнтування у спілкуванні на зміст не тільки власної Я-концепції, але й концепції іншого.

Інтелектуальні почуття висловлюють і відображають ставлення до процесу пізнання успішності і неуспішності останнього. У психології виявлено глибокі зв'язки між розумовими та емоційними процесами, що розвиваються у єдності. В процесі пізнання дитина постійно висуває гіпотези, спростовуючи або підтверджуючи їх, шукає найбільш правильні шляхи вирішення проблеми. Пошуки істини можуть супроводжуватися почуттям сумніву – емоційним переживанням співіснування двох або кількох конкуруючих у свідомості суб'єкта думок про можливі способи вирішення проблеми.

Таким чином, інтелектуальні почуття висловлюють і відображають ставлення до процесу пізнання, його успішності та неуспішності. Так, завдяки почуттю подиву людина починає уважно

аналізувати, оцінювати нову ситуацію, орієнтуватися в ній, прагнути до розв'язання виникшого протиріччя. Значущість формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці зумовлена їх домінуючим впливом на процес засвоєння знань у навчальній діяльності школярів. Зазвичай, ці почуття стимулюють мислення, змушують глибше проникати у сутність предметів і явищ.

1.3. Культура як чинник формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці

Оскільки людина є продуктом соціального буття, то є сенс розглянути проблему інтелектуальних почуттів молодших школярів з точки зору культури. Говорячи про значимість терміну «культура» у філософському аспекті, ми розглядаємо дане поняття як складову поняття «цивілізації» в цілому. Відтак, культура характеризує сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії, а також історично набуту сукупність смислів у середині соціуму (А.Л. Кребер та К.К.М. Клакхон) [189].

Соціолог Е.Б. Тейлор [224] характеризує культуру як деяке складне ціле, яке включає у себе знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, звичаї та інші здібності й звички, які набуваються людиною як членом суспільства. Відтак, людина долучаючається до культурних смислів поетапно, переходячи від загальнолюдських (суспільних), сімейних до індивідуальних.

Загальноприйнятими компонентами культури з точки зору Н.Дж. Смелзера є: поняття та концепції, ставлення, цінності та норми.

З точки зору Л.С. Колмагорової культура – складно організована система, що володіє здатністю до самоорганізації у суспільстві. Поряд із цим, Л.Д. Деменіна, Н.А. Лужбіна стверджують про те, що складова частина базової культури особистості як системної характеристики

людини дозволяє їй ефективно самореалізуватися у соціумі та у житті, що сприяє саморозвитку й успішній соціальній адаптації, задоволеності власним життям [95].

Поняття культури у сучасному значенні пов'язане із епохою Просвітництва. Й.Г.Гердер говорить про культуру як вираження повноти буття того чи іншого народу. І. Кант [82] визначає культуру як здатність людини ставити більш високі цілі, ніж цілі, які задаються природою. У тій мірі, в якій людина може поставити вище вказані цілі вона здатна до панування над природою. Ця кантівська думка ґрунтується на двох постулатах філософських роздумів про культуру, характерних для європейської інтелектуальної традиції: погляд на культуру як специфічно людську категорію, яка твориться самою людиною; світ на відміну від природного світу і виділення всередині людської істоти двох складових: культурної, духовної, пов'язаних з свідомістю і моральною волею та природою, відноситься до сфери несвідомих потягів, іррелевантних моральному цілепокладанню.

Однак, ідеально сконструйована і підведена під логіку загальних, незмінних характеристик система уявлень про культуру виглядає не життєздатною, адже сама людина – жива, єдина, унікальна у повноті її життя та різноманітні творчих можливостей, втрачається у трансцендентальному суб'єкті. Цю проблему Г. Зіммель відносить до витоків культури, безпосередньо у первинному моменті її виникнення, і вбачає її сутність у протиставленні природного життєвого ритму, творчої стихії життя процесу упорядкування та створення культурних форм й подальшого оформлення світу культури.

Досліджуючи культуру як семіотичну систему, Ю.М. Лотман виділяє ряд її суттєвих характеристик. Насамперед, культура – це органічне ціле з чітко вираженою структурою, причому кожен елемент цієї структури також є цілим і має свою структуру. Культура – це

динамічна система, вона постійно еволюціонує завдяки перетину різних структурних організацій і безперервного процесу семіозису. Цей процес призводить до збільшення елементів семіосфери, які упорядковуються згідно з існуючими нормами, і у результаті спостерігається поступальний розвиток культури, який піддається прогнозуванню і плануванню. Коли ж структура культури обростає безліччю елементів, то відбувається «вибух» у культурі і виробляються нові принципи підпорядкування. Згадані структурні зміни виводять культуру на новий якісний рівень. Тому можна говорити про культуру, як про свого роду стоп-кадр, штучно «затриману мить між минулим і майбутнім», покликаний зафіксувати статичний стан суспільства в цілому. Зміст зупинки та фіксації культурних шарів полягає в тому, щоб логічно пов'язати минуле і майбутнє, забезпечивши тим самим наступність культурного розвитку.

Підводячи підсумки вищесказаного можна говорити про те, що культура є основою, яка дозволяє людям інтерпретувати свій досвід та спрямовувати свої дії у той час, як суспільство являє собою мережу соціальних стосунків, які виникають між людьми. Засобами культури є мовлення, мислення та символічні значення.

Нами розроблено модель формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів. Розглянемо сутність цієї моделі та представимо її графічне вираження на рис. 1.2.1.

Оскільки ми довели визначальний вплив культури на формування інтелектуальних почуттів, то можемо говорити про найбільш значимі культурні шари, які здійснюють вплив на молодшого школяра. Так, мова йде про загальнокультурні смисли, які першочергово приймає дитина, у подальшому переломлюючись через призму сімейних, шкільних (у значимості найближчого соціального оточення) та індивідуальних смислів (кінцевий етап перетворення

зовнішніх категорій у внутрішні уявлення).

Досягнення балансу між усіма трьома категоріями смислів сприяє формуванню почуття емоційної безпеки. Відсутність емоційної безпеки – емоційна незахищеність гальмує особистісний ріст дитини. Показником особистісного росту виступає успішність у провідній діяльності.

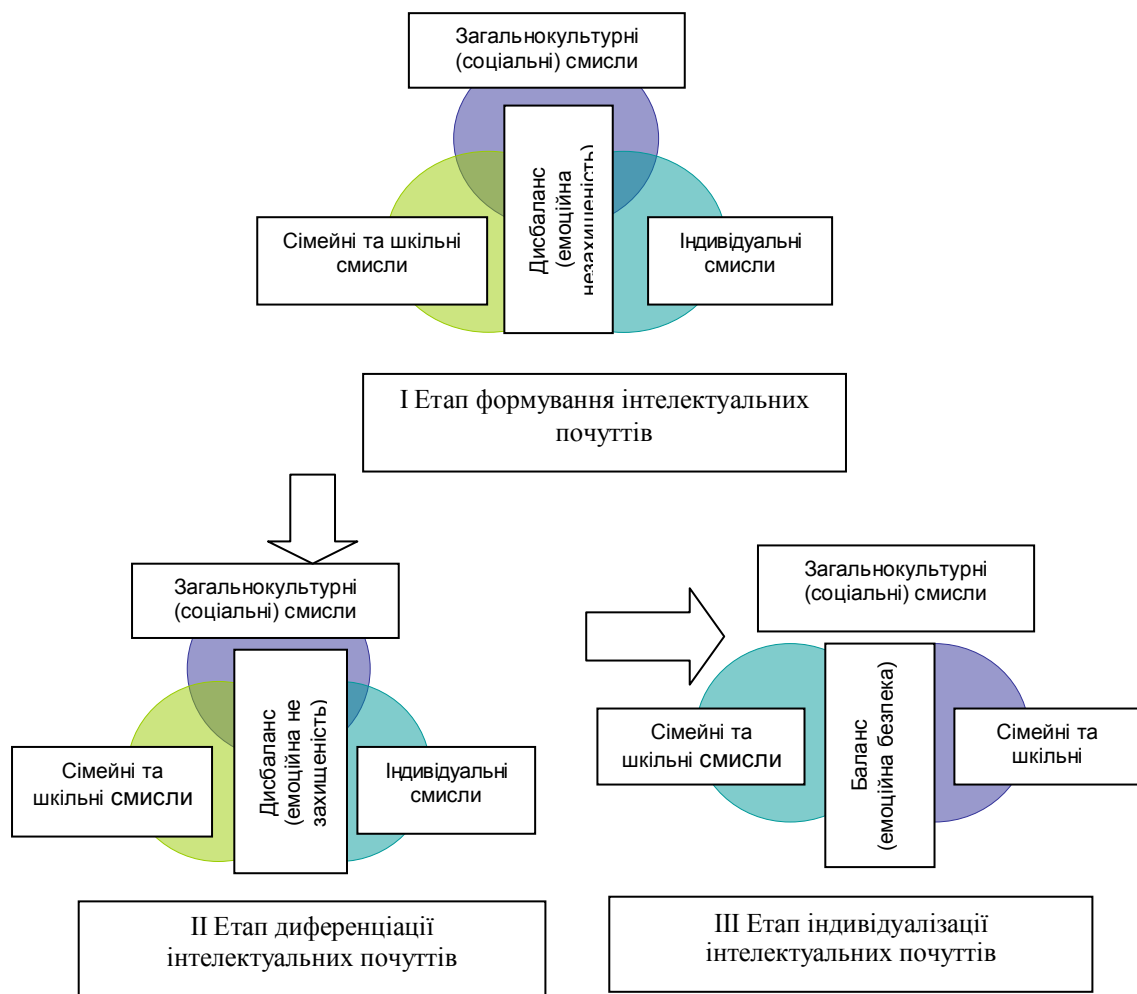


Рис. 1.2.1

Модель формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів у контексті соціально-культурного розвитку

Основними рівнями розвитку інтелектуальних почуттів є: цікавість, допитливість, цілеспрямованість, стійкий інтерес до певної галузі знань, захоплення пізнавальною діяльністю. Кількісні показники

розвитку інтелектуальних почуттів виражають той чи інший етап розвитку інтелектуальних почуттів. Так, чим вищим є кількісний показник розвитку інтелектуальних почуттів, тим вищим є етап розвитку інтелектуальних почуттів. Первинний етап формування інтелектуальних почуттів характеризується власне домінуванням великої кількості осіб із низьким рівнем інтелектуальних почуттів.

Психолог Л.С. Виготський [43] говорить про природний та історико-культурний розвиток психіки й відтак, відводить культурі домінуюче значення у процесі формування тих чи інших почуттів дитини. Відтак, культура виступає чинником формування інтелектуальних почуттів. Слідуючи вищевказаній логіці, у силу вікових особливостей молодшого школяра, можна стверджувати, що формування, у тому числі й інтелектуальних почуттів, можна стимулювати засобами спеціально організованого супроводу.

Сутнісною характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості й / або сім'ї до самодопомоги. Умовно можна сказати, що в процесі психологічного супроводу фахівець створює умови і надає необхідну і достатню підтримку для переходу від позиції «Я не можу» до позиції «Я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами». У останні роки, завдяки старанням відомого московського фахівця М.Р. Битянової і пітерських практичних психологів Р. Бардієра, В. Рамазана і Т. Чередникової [14, 150] широко вживаним стало словосполучення «психологічний супровід». Ідеологія супроводу полягає в тому, щоб не захищати дитину від труднощів, не вирішувати її проблеми замість неї, а створювати умови для здійснення усвідомленого, відповідального і самостійного вибору на її життєвому шляху. Психолог йде поруч з дитиною як друг і помічник. Дитина завжди може звернутися до нього за допомогою, але це не означає, що психолог стане все робити за

нього. Функції психолога в парадигмі супроводу нагадують чимось роботу охоронця. Його і не видно, може бути, поки він не знадобиться. Найчастіше його завдання – це створення сприятливих умов для самостійного рішення дитини.

Психологічний супровід є, по суті, динамічним процесом, який необхідно розглядати як цілісну діяльність психолога, яка містить у собі п'ять взаємопов'язаних компонентів: систематичне відстеження клініко-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини у динаміці її психічного розвитку; створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дитини у соціумі; систематичну психологічну допомогу дитині у вигляді консультування, психокорекції, (психологічної підтримки); систематичну психологічну допомогу батькам і родичам; організацію життєдіяльності дитини у соціумі з урахуванням її психічних і фізичних можливостей.

Супровід розглядається нами як процес, цілісна діяльність психолога, у рамках якої можуть бути виділені три обов'язкових взаємозалежних компонента: систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини і динаміки його психічного розвитку у процесі навчання, створення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, що мають проблеми в психологічному розвитку й навчанні.

В рамках цієї ідеології виявляється можливим обґрунтовано і чітко підійти до відбору змісту конкретних форм роботи і найголовніше – визначити поняття соціально-психологічного статусу школяра. Тобто, психолог отримує можливість відповісти на питання, що саме потрібно знати про школяра для організації умов його успішного навчання і розвитку. У найзагальнішому вигляді соціально-психологічний статус школяра являє собою систему психологічних

характеристик дитини. У цю систему включаються ті параметри його психічного життя, знання яких необхідно для створення сприятливих соціально-психологічних умов навчання і розвитку. В цілому ці параметри можуть бути умовно розділені на дві групи. Першу групу складають особливості школяра. Насамперед, особливості його психічної організації, інтересів, стилю спілкування, ставлення до світу та ін. Їх потрібно знати і враховувати при побудові процесу навчання і взаємодії. Другу групу складають різноманітні проблеми або труднощі, які виникають в учня у різних сферах його шкільного життя і внутрішньому психологічному самопочутті у шкільних ситуаціях. Їх необхідно знаходити і коригувати у процесі роботи для визначення оптимальних форм супроводу.

У організаційних питаннях особливо яскраво проявляється психотехнічний потенціал ідеї супроводу, так як з'являється можливість вибудувати поточну роботу психолога як логічно продуманий, осмислений процес, що охоплює всі напрямки і учасників внутрішшньої взаємодії. Цей процес спирається на ряд важливих організаційних принципів, що стосуються побудови шкільної психологічної практики. До них відноситься системний характер щоденної діяльності шкільного психолога, організаційне закріплення (у перспективних і поточних планах роботи педагогічного колективу школи) різних форм співробітництва педагога та психолога у питаннях створення умов для успішного навчання і розвитку школярів, затвердження найважливіших форм психологічної роботи в якості офіційного елемента навчально-виховного процесу на рівні планування, реалізації та контролю за результатами.

Психолог, який працює у руслі даної моделі, отримує можливість професійно визначитися щодо всіх учасників шкільної системи відносин, побудувати з ними успішні відносини. Висловлюючись

традиційною мовою, психолог отримує уявлення про те, хто є і хто не є об'єктом його практичної діяльності. Правда, в рамках нашого підходу більш доречно було б говорити, скажімо, про клієнта шкільної психологічної практики. Що стосується дорослих учасників навчально-виховного процесу – педагогів, адміністрації, батьків, вони розглядаються нами як суб'єкти супроводу, які беруть участь у цьому процесі разом із психологом на принципах співробітництва, особистої та професійної відповідальності. Ми розглядаємо психолога, як частину системи навчання і виховання дітей. Поряд з ним, дитину шляхом розвитку ведуть фахівці різних гуманітарних професій (педагоги, медичні працівники, соціальні педагоги, соціальні працівники) і, звичайно, її батьки. У вирішенні проблем конкретного школяра або при визначенні оптимальних умов його навчання та розвитку, всі зацікавлені дорослі спільно розробляють єдиний підхід, єдину стратегію психолого-педагогічного супроводу.

Діяльність психолога в рамках супроводу передбачає: здійснюваний спільно з педагогами аналіз шкільного середовища з погляду тих можливостей, які вони надають для навчання і розвитку школяра, і тих вимог, які вони пред'являють до його психологічних можливостей і рівня розвитку; визначення психологічних критеріїв ефективного навчання і розвитку школярів; розробку і впровадження певних заходів, форм і методів роботи, які розглядаються як умови успішного навчання і розвитку школярів; приведення цих створюваних умов в деяку систему постійної роботи, що дає максимальний результат.

Таким чином, супровід видається нам надзвичайно перспективним теоретичним принципом, не лише з точки зору осмислення цілей і завдань психологічної практики, розробки конкретної моделі діяльності психолога, яка може бути впроваджена,

але й успішно реалізована не в одиничному авторському виконанні, а як масова технологія роботи.

У сучасній початковій загальноосвітній школі поки мало вивчені педагогічні умови та методи ефективного викладання. Виникає необхідність уточнити причини ситуації та знайти шляхи вирішення. У зв'язку з цим, для проведення всіх загальноосвітніх предметів у початковій школі, ми включили спеціально утворену систему засобів навчально-виховної діяльності.

Виходячи із висновків Б.М. Неменского і А.А. Мелік-Пашаєва [198] про те, що художня діяльність – один із перших і найбільш доступних засобів самовираження і розвитку культури учнів, і що художня діяльність є потужним засобом пізнання і відображення дійсності, ми провели опитування серед молодших школярів.

Педагогічні умови, створені для реалізації потенціалу розвитку культури почуттів та естетичних емоцій молодших школярів, як організований процес, був зосереджений на осмислення і розвиток різних видів образотворчої діяльності та розвиток розуміння складових художньої культури. Основними педагогічними умовами є: дотримання норм, які дозволять активізувати весь навчальний процес молодших школярів. Формування системи різних видів діяльності освітніх технологій, орієнтуючих учнів на сферу становлення ціннісно-сміслових орієнтацій передбачає організацію освітнього простору та художньо-естетичного середовища, створення сприятливих емоційно-художніх умов.

Результативність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від врахування індивідуальних особливостей характеру кожного учня. Останній є стрижнем особистості, одним із важливих показників її індивідуальності. Залежно від обставин властивості характеру виявляються по-різному, інколи можуть бути не помітними

чи змінюватися. Але для зміни психічного складу особистості потрібний тривалий час, систематичний виховний вплив, створення умов, які б унеможливили прояви небажаних рис характеру. Головне і вирішальне значення у перевихованні характеру має діяльність самої особистості, внаслідок якої у неї формуються якісно нові звички. А для цього необхідно виховувати у дітей наполегливе прагнення до самовиховання.

Врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у навчанні та вихованні – це не пристосовування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосовування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до їх індивідуальних особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші умови для розвитку пізнавальних можливостей, активності, здібностей і обдарувань. Такого підходу потребують насамперед діти, які виявляють неадекватну поведінку, обмежені, нерозвинені здібності та мають чітко виражені відхилення у розвитку.

Врахування у навчально-виховному процесі інформаційних сталих індивідуальних якостей дитини не дає бажаних результатів, якщо знехтувати впливом енергетичних сталих індивідуальних, особливо динамізму.

Діюча система навчання й виховання в загальноосвітній школі не сприяє реалізації характерологічних потреб учнів з додатнім динамізмом, а для учнів з великим додатнім динамізмом є цілком не придатною. Цю тезу підтверджують статистично вірогідні негативні кореляційні зв'язки, з одного боку, між показниками динамізму, з іншого – оцінкою вчителем дисциплінованості дитини та оцінками цього успішності з різних предметів.

Таким чином, кількість інформації, що надається дитині, має

залежати насамперед від її розвитку, переважаючий вид інформації – від таланту, а спосіб її передавання – від динамізму, толерантності й податливості. Реалізований у такий спосіб педагогічний процес є ефективним, тому що спонукає дитину до самостійного й добровільного навчання, враховуючи її здібності й захоплення, бажання й потреби. Такий навчально-виховний процес є найбільш гуманним проти інших, тому що забезпечує пристосування педагогічних впливів до сталих індивідуальних рис особистості дитини. Якщо зазначені впливи вдосконалюють при цьому змінні якості особистості, то створюються умови для її оптимального розвитку.

У традиційній психології прийнято вважати, що усі риси особистості як ті, що визначають її спрямованість, так і ті, що забезпечують її інструментами реалізації цієї спрямованості піддаються формуванню.

Традиційна школа протягом століть з необґрунтованою впевненістю намагається трактувати дитину, як об'єкта абсолютно пластичного. При цьому відбувається неприховане нівелювання особистостей: усі учні трактуються однаково; усім учням подається та сама інформація; до усіх учнів ставляться однакові вимоги; до всіх учнів стосуються однакові стимули. Це спричиняє появу в більшості дітей нудьги, небажання вчитися, а то й відрази до навчання. Натомість педагогічні впливи, узгоджені зі сталими індивідуальними рисами особистості учня, викликають у нього задоволення і схвалення. Вони спонукають його діяти добровільно, охоче, без жодного примусу, реалізуючи внутрішні потреби і переконання. До цього додаються почуття самореалізації, емоційне піднесення, ентузіазм. Стимули, які враховують сталі індивідуальні риси особистості, – це найефективніший спосіб заохочення людей до запланованих дій;

результати ж цих дій перевищують сподівання.

Сьогодні значення науково доведених психологією положень про розвиток молодшого школяра у процесі навчання занижене. Досі основний наголос в організації навчання робиться на «проходження» матеріалу. Має місце спрощене розуміння педагогами розвитку учня як оволодіння ним певним обсягом знань, умінь і навичок.

Загальним недоліком існуючої психології є прагнення замінити найскладніший і багатоаспектніший механізм загального, трудового, індивідуального, соціального розвитку дітей повідомленням їм готових освітніх і технічних знань та виробленням деяких систем навчальних умінь.

Навчальний процес недостатньо враховує власні цілі і пізнавальні запити учня, ставлячи його в залежне положення «учня». Він не забезпечує учневі можливості самостійно вибрати цікаві для себе завдання, вчитися знаходити гіпотезу рішення, планувати його виконання, здійснювати це рішення і розвивати здатність контролювати самого себе під час виконання завдань.

У навчальних закладах замість об'єднання всіх педагогів у справі розвитку особистості учня, культивується ізоляція навчальних предметів, навчання розділене жорсткими рамками і конкретними задачами кожного навчального часу.

Традиційний навчальний процес у школі, в силу своєї поурочної роздрібненості, недостатньо сприяє активізації мислинневої діяльності учнів, хоча ядром особистості є розвинене мислення. Крім того, надмірна кількість стандартних тренувальних задач замість комплексних, творчих, враховуючих індивідуальні особливості молодших школярів, спрощує мислинневі потенції, різко обмежує стимулюючий розвиток середовища, знижує кількість інформації, яка використовується, у зв'язку з цим зменшується різноманітність задач і

збіднюється можливість прояву самостійних творчих запитів учнів.

Існуючі програми, підручники та методичні посібники побудовані за принципом розвитку науки, яка відображається в кожному навчальному предметі, а не за принципом розвитку учнів, які вивчають систему предметів. Тому різко ускладнене використання учнями знань і способів вивчення одного предмета для більш глибокого розуміння іншого, для формування наукової картини світу. Це прямо стосується розриву між теоретичними положеннями загальних навчальних предметів, які вивчають школярі та практичними навчально-трудовими навичками.

Посібники і програми недостатньо націлюють педагогів на управління становленням в учнів таких психічних новоутворень, як розширення і збагачення навчально-пізнавальної мотивації, потреб і здібностей саморозвитку, самоконтролю дій, а також формування творчих мислиннєвих операцій і прийомів, вольових звичок і навичок адекватного ставлення до навколишнього, що визначають, поряд із набутими знаннями, вміннями, розвинену особистість. Психічний розвиток учнів не аналізується. Корекції навчального процесу, який забезпечує підвищення рівня всіх елементів новоутворень, що відображають творчий і соціальний розвиток учнів, немає.

Інтерес учня до якого-небудь навчального предмета, до певної справи або до літератури та мистецтва породжує в нього інтелектуальні та естетичні переживання. Ми вже говорили про важливу роль інтелектуальних почуттів у формуванні пізнавальних потреб дитини, розвитку духовної сфери.

Емоції стимулюють нашу діяльність, посилюють енергію, роблять наше ставлення до навколишнього життя не байдужим. Не було б емоцій, не було б пошуку, подиву, бажання дізнатися нове, познайомитися з незвіданим, тобто людина не розвивалася б

інтелектуально. Викликаються інтелектуальні почуття пізнавальним мотивом. І тому вони супроводжують розумову діяльність на всіх етапах її розвитку. Адже сам процес мислення виникає за необхідності відповісти на питання, вирішити проблему, впоратися із труднощами, з'ясувати не зрозуміле для себе.

Джерелом інтелектуальних почуттів є пізнавальна і навчальна діяльність, самотійна робота над книгою, творча виробнича діяльність, дослідницька думка. Працюючи над книгою, ми відчуваємо радість пізнання; вивчаючи ті чи інші положення, викладені в роботах, які нас цікавлять, але знаючи факти, що їм суперечать, ми сумніваємося у правильності цих положень; проводячи дослідження і зіткнувшись з тими чи іншими труднощами, наполегливо будемо знову і знову повторювати експерименти. Допитливість, що спонукає глибоко вивчати явище, яке нас цікавить, впевненість у правильності рішення задачі і радість, яку ми при цьому відчуваємо, любов до знань, невдачі, стимулюючі нові пошуки рішення, – далеко не повний перелік складних і дуже необхідних нам в нашому житті почуттів, які ми називаємо інтелектуальними.

Переконаність, впевненість у правильності рішення завжди поєднані з почуттям задоволення, а почуття сумніву змушує знову і знову перевіряти, вирішувати, шукати істину. «Я мислю, – значить, я існую». Цей афоризм Р. Декарта дуже точно відображає значення інтелектуальних почуттів в нашому житті та діяльності. Ми показали значення інтелектуальних почуттів у вихованні дитини, зокрема, засобами гри.

Гра за своєю природою багатофункціональна, вона сприяє вихованню гармонійно розвиненої особистості. Гра здійснює дієвий вплив на формування особистості дитини, сприяє її психологічному розвитку – виховує навички колективіста, розвиває організаторські

здібності, в іграх діти вчаться бути сміливими, спритними, чесними і добрими, в іграх народжуються такі якості, як взаємовиручка, взаємодопомога, чесність та порядність у дотриманні правил. Є ігри, які допомагають розвивати допитливість дітей, тренують пам'ять, увагу, вміння логічно мислити. Розумна, захоплююча гра завжди має більш дієвий вплив, ніж словесні форми виховання і навчання дітей. Дидактична гра (навчальна гра) – це вид діяльності, займаючись яким діти навчаються. Це є затвердженням в педагогічній практиці і теорії, засобом для розширення, поглиблення і закріплення знань. Крім того, дидактична гра являє собою самостійну діяльність, якою займаються діти: вона може бути індивідуальною або колективною. Дидактичні ігри відносяться до виду «ігор за правилами», до яких належать рухливі ігри та ігри, пов'язані з музикою. Саме вони є яскравим прикладом синтезу різних видів педагогічного впливу на учнів: інтелектуального, морально-вольового та емоційного. Дидактичні ігри складаються з ряду елементів: ігрового задуму; дидактичної задачі; ігрової дії; правила.

Ігровий задум та ігрова дія роблять дидактичну гру привабливим, бажаним і емоційним видом діяльності. Ігровий задум буває виражений в самому пізнанні гри та ігрової задачі, шляхом вирішення якої діти починають розуміти практичне застосування одержаних ними знань. Ігровий задум визначає характер ігрової дії, а ігрова дія дає можливість дітям навчатися в той момент, коли вони грають. Правила допомагають направляти ігровий процес. Вони регулюють поведінку дітей і їх взаємини між собою.

Результати гри завжди бувають очевидними, конкретними і наочними. Дотримання правил зобов'язує дітей самостійно виконувати ігрову дію, і разом з тим у них виробляється критерій для оцінки поведінки своїх однокласників і своєї власної. Робота над

дидактичним завданням потребує активізації всієї психічної діяльності дитини. Формуються пізнавальні процеси, мислення, пам'ять, уява. Вдосконалюється розумова діяльність, яка включає у себе проведення різних операцій у їх єдності. Увага стає більш цілеспрямованою, стійкою, і в учня з'являється вміння правильно її розподіляти. Стимулюється розвиток пізнавальних здібностей, спостережливості, кмітливості та допитливості. Дотримання правил, що є результатом інтересу до гри, допомагає вихованню важливих моральних якостей, вольових якостей, таких як організованість, стриманість, доброзичливість, чесність тощо.

У процесі занять дидактичною грою формується вміння працювати самостійно, здійснювати контроль, самоконтроль, узгоджувати свої дії і підкоряти їх.

Труднощі у розробці єдиної класифікації дидактичних ігор, пов'язані з тим, що ці ігри поєднують у собі риси двох видів діяльності. Можна поділити ігри за дидактичним завданням. Теоретично можливе використання ряду інших підстав, пов'язаних із приналежністю дидактичних ігор у сфері навчання, таких, наприклад, як ступінь самостійності учнів, спосіб включення гри в навчальний процес. Кожна з цих підстав дає свій перелік видів дидактичних ігор. У основу класифікації цілком правомірно можуть бути покладені ознаки власне ігрової діяльності: характер сюжету, ролей, правил тощо. В навчанні існує декілька видів дидактичних ігор. Дидактичні ігри розрізняються за змістом навчальної пізнавальної діяльності учнів, за ігровими діями і правилами, за організацією взаємин дітей, за роллю вчителя.

У більшість ігор доцільно вносити елементи змагання, що підвищує активність дітей у процесі навчання. Для проведення змагання вчитель, у таблиці на дошці, зірочками зазначає дружню

роботу команд протягом уроку. Якщо активність та інтерес дітей певної команди слабшає (наприклад, через те, що команда набрала меншу кількість зірочок), учитель повинен запитати будь-якого учня цієї команди, з тим, щоб за правильну відповідь була отримана зірочка. Наприкінці уроку вчитель разом з дітьми, підбиваючи підсумки змагання, звертає увагу на дружню роботу команд, що сприяє формуванню почуття колективізму. Необхідно поставитися з великим тактом до дітей, які допустили помилки. Вчитель може сказати учневі, що він ще не став «капітаном» у грі, але якщо буде намагатися, то неодмінно ним стане. Помилки учнів потрібно аналізувати не в процесі гри, а у кінці, щоб не порушувати враження. До розбору помилок необхідно залучати слабких учнів.

Форма проведення гри може бути різною: колективною, груповою та індивідуальною. Під час пояснення нового матеріалу або при його первинному закріпленні доцільно проводити гру з усім класом. При організації самостійної роботи гра може бути груповою чи індивідуальною. В цьому випадку слід використовувати ігрові картки. У роботі зі слабкими учнями доцільно проводити індивідуальні ігри з роздаватковим матеріалом.

Складність керівництва грою пов'язана із тим, що остання є вільною діяльністю дітей, і вчителю важливо зберегти цю свободу і невимушеність. При використанні ігрових ситуацій вчитель не створює нову гру, а як би запозичує елементи «позашкільного» досвіду дітей. Щоб таке використання було успішним, вчитель повинен добре володіти засобами експресії. Зміна темпу, чергування напруженої роботи і невеликих пауз – хороший засіб для розрядки.

Учитель повинен дуже добре володіти методикою проведення ігрових вправ, чітко представляти їх мету, надавати дітям відносно велику самостійність. Не можна передбачати гру і давати їй свою

оцінку, адже вона може не виправдати надії дітей і викликати зворотну реакцію, а подальші спроби вчителя активізувати увагу учнів аналогічним способом можуть викликати у дітей негативне ставлення до гри. Вводячи ігровий прийом потрібно пам'ятати рівні можливості дітей, які приймають участь у грі. Іноді «дрібниці» можуть стати причиною зародження страху, невпевненості, замкнутості молодшого школяра.

Придумувати нову гру на кожен урок практично неможливо, а часте використання одних і тих же ігор загрожує повною втратою інтересу до них. Як бути? Перш за все, потрібно дуже добре відчувати свій клас, рівень підготовки дітей, їх ставлення до тієї чи іншої запропонованої гри. Деколи на уроці ігрова ситуація складається стихійно і йде від самих учнів.

Можна виділити наступні аспекти розвитку особистості дитини: у грі розвивається мотиваційно-потребова сфера, виникає ієрархія мотивів, де соціальні мотиви набувають важливішого значення для дитини, ніж особисті. Долається пізнавальний і емоційний егоцентризм, дитина, приймаючи роль якого-небудь персонажа, героя тощо, враховує особливості його поведінки, його позицію. Це допомагає в орієнтуванні у взаєминах між людьми, сприяє розвитку самосвідомості та самооцінки.

Розвивається довільність поведінки, розігруючи роль, дитина прагне наблизити її до еталону: відтворюючи типові ситуації взаємовідношення людей в соціальному світі, дитина підпорядковує свої власні бажання, імпульси і діє відповідно до соціальних зразків. Це допомагає дитині усвідомлювати і враховувати норми і правила поведінки.

Розвиваються розумові дії, формується план вистав, розвиваються здібності і творчі можливості дитини. Для використання

дидактичних ігор, характерні наступні етапи: орієнтація (психолог представляє тему, дає характеристику гри, загальний огляд її ходу і правил); підготовка до проведення (ознайомлення зі сценарієм, розподіл ролей, підготовка до їх виконання, забезпечення процедур керування грою); проведення гри (психолог стежить за ходом гри, контролює послідовність дій, надає необхідну допомогу, фіксує результати); обговорення гри (дається характеристика виконання дій, їхнього сприйняття учасниками, аналізуються позитивні й негативні сторони процесу гри, які виникли труднощі, обговорюються можливі шляхи вдосконалення гри, в тому числі зміни її правил).

У якості критеріїв інтелектуального розвитку виступають: самостійність мислення, швидкість і міцність засвоєння навчального матеріалу, швидкість орієнтування при вирішенні нестандартних завдань, вміння відрізняти істотне від несуттєвого, різний рівень аналітико-синтетичної діяльності, критичність розуму, а також темп просування як швидкість формування узагальнення, економічність мислення. Очевидно, що основним критерієм розвитку інтелекту людини є вміння самостійно, творчо вирішувати завдання різного типу, переходячи від репродуктивних до творчих завдань. Істотним показником розвитку інтелекту є рівень рефлексії, тобто ступінь усвідомлення людиною своїх дій, самого себе, свого «Я». Остання обставина стає основним механізмом, що опосередковує різні сторони розвитку особистості, в тому числі й інтелектуального.

Зароджуючись у чуттєвому пізнанні як відчуття, сприйняття, уявлення – мислення виходить за його межі, дозволяючи людині пізнавати те, що не може бути безпосередньо сприйнято органами чуттів. Вихідними операціями, що створюють передумови для інших розумових операцій, є аналіз і синтез. Вони представляють собою продовження того аналізу і синтезу, який має місце у чуттєвому

пізнанні, але набувають тут новий зміст і нові особливості свого здійснення. Аналіз і синтез виступають як дві сторони єдиного процесу пізнання. Будь-який пошук відповіді на запитання, будь-яке рішення задачі вимагає аналізу і синтезу у їх різноманітних зв'язках. Єдність аналізу і синтезу проявляється в порівнянні та систематизації об'єктів.

У мисленні аналіз і синтез переходять в похідні від них операції: абстракцію і узагальнення. Абстрагування – це розумове відволікання одних (істотних) властивостей, зв'язків, відносин предметів (наприклад, форми, величини, кількості предметів) від інших (несуттєвих) їх властивостей, так само як і від самих предметів. Абстрагування готує узагальнення, тобто розумове об'єднання предметів за їх спільними і суттєвими ознаками, розкриття об'єктивних і закономірних зв'язків, загальних і особливих сторін пізнаваних об'єктів, поділ множини на класи, групи з їх істотними ознаками, походженням тощо.

Операції, які передують виникненню розумових дій, як і дії, вони спочатку пов'язані конкретним предметним змістом. Вдосконалюючись, вони звільняються від цієї пов'язаності, формуються в тій чи іншій мірі, завдяки чому полегшується їх застосування в пізнанні нових об'єктів. Формалізації операцій сприяє використання систем спеціальних умовних знаків. Утворюючись на основі слів звичайної мови у зв'язку з потребами різних наук, ці знаки стають носіями певних понять, полегшують оперування ними, дають можливість здійснювати різні перетворення, що ведуть до відкриття нових відносин об'єктів, скорочено фіксувати способи їх виконання (у вигляді формул, схем тощо) і одержувати результати. Абстраговані від конкретного змісту і формалізовані операції можуть передаватися за допомогою комп'ютерів. Розумові операції функціонують у певній

системі, в якій кожній операції відповідає протилежна (оборотність операцій). Послідовність їх виконання зумовлюється пізнавальною метою, яка стоїть перед суб'єктом, його розумовими вміннями і навичками, а також способом керівництва його діяльністю.

Одержувані в процесі мислення пізнавальні результати знаходять своє вираження у формі суджень. У судженнях затверджуються або заперечуються зв'язки, відносини між предметами або явищами, між їх ознаками, виявляється рух мислення від часткового до загального і від загального до приватного, від наслідку до причини (або навпаки), від явища до сутності тощо.

Якщо істинність судження викликає сумнів, мислення набуває форму міркування, спрямованого на підтвердження, доказ або спростування судження шляхом розкриття його підстав, зіставлення з іншими судженнями, правдивість яких уже встановлена. У міркуваннях одні судження виводяться з інших, на основі наявних суджень висловлюються нові, тобто робляться умовиводи. Розрізняють два основних види умовиводів: від приватних випадків до загального висновку (індукція) і від загальних положень до окремих випадків (дедукція). Індукція і дедукція взаємопов'язані, індукція перевіряється дедукцією, а остання в більшості випадків спирається на індуктивні висновки, які виступають в дедуктивних умовиводах, як їх передумови. Співвідношення індукції і дедукції залежить від характеру пізнавальної задачі, на вирішення якої спрямовано мислення, від рівня розвитку суб'єкта. Умовиводи робляться і за аналогією, на основі подібності одних приватних випадків із іншими. Пізнавальна цінність їх залежить від того, наскільки суттєвими є ті подібності об'єктів, на яких ґрунтуються ці умовиводи. У процесі мислення виникають здогадки, гіпотези, передбачаючи відповіді на ті питання, над якими працює мислення людини. Результати цієї роботи

полягають в вигляді узагальнених асоціацій. Актуалізуючись, останні знаходять своє застосування в подальшій розумовій діяльності.

У результаті мислення складаються поняття. Поняття виникають, існують і виражаються у слові, у мові. В процесі індивідуального розвитку людина засвоює поняття, історично сформовані людством.

Засвоєння знань не зводиться до сприйняття і запам'ятовування. Воно потребує розумової діяльності, що відповідає змісту понять. Засвоєння понять – це їх формування у людини в умовах її спілкування з людьми, які вже володіють цими поняттями, у тому числі за допомогою книг, наочних посібників тощо. Воно здійснюється за допомогою дій учнів з навчальним матеріалом, що забезпечують виокремлення і узагальнення істотних властивостей тих об'єктів, які пізнаються ними. Успіх освоєння понять залежить від ряду умов. До них відносяться: чітке виокремлення необхідних і достатніх ознак понять; правильний підбір прикладів, які забезпечують усвідомлення істотного в об'єктах; раціональне поєднання індукції та дедукції, формування узагальнень та застосування їх у подальшій пізнавальній діяльності; використання визначень з метою уточнення сформованих понять; вироблення у молодших школярів прямих і зворотних операцій з поняттями, узагальнених прийомів розумової діяльності; застосування понять під час вирішення пізнавальних і практичних завдань тощо.

Характерні риси мислення виразно виступають у процесі розуміння нових об'єктів. Зрозуміти – означає пізнати суттєве об'єкта, представленого у живому спогляданні, зображенні або словесному описі, віднести його до певного класу чи категорії об'єктів, з'ясувати його внутрішній устрій, походження. Щоб зрозуміти об'єкт, потрібно діяти подумки, а часто і практично, виокремлювати його частини, елементи, властивості, об'єднувати їх, співвідносити їх один з одним,

розкривати зв'язки даного об'єкта з іншими об'єктами. Аналіз, абстракція, синтез, узагальнення виступають тут в їх взаємозв'язку. Розуміння являє собою пізнання нового, невідомого за допомогою старого, відомого. Нова думка може бути зрозуміла, коли вона входить ланкою до складу попереднього досвіду особистості, склалася вже в систему уявлень і понять.

Успіх мислення завжди залежить від попереднього досвіду людини, її знань і умінь, від міри сформованості в неї розумових операцій, її здатності зосереджуватися на проблемі, «тримати її в розумі», наполегливо працювати над нею, долати виникаючі при цьому труднощі.

Висновки до першого розділу

Інтелектуальні почуття у загальному вигляді – різновид вищих почуттів людини, які проявляються у процесі пізнавальної діяльності, зокрема, під час вирішення нових і складних завдань. До основних інтелектуальних почуттів належать: відчуття нового, допитливість, здивування, подив, задоволення знайденим рішенням, сумнів. Їх предметом є як сам процес набуття знань, вирішення завдань, так і їх результат.

У молодшому шкільному віці інтелектуальні почуття розвиваються поступово. Починається із задоволення, яке відчуває школяр, розмірковуючи над прочитаною розповіддю, з почуття задоволення від виконаного завдання, від вдалого вирішення завдання, що вимагає значної розумової напруги. Інтелектуальні почуття у молодших школярів, природно, більше пов'язані із предметами, з наочними образами і уявленнями, ніж з абстрактними думками та ідеями.

Можна говорити про те, що культура є основою, яка дозволяє дитині інтерпретувати свій досвід та спрямовувати свої дії у той час,

як суспільство являє собою мережу соціальних стосунків, які виникають між людьми. Відтак, культура виступає чинником формування інтелектуальних почуттів.

Таким чином, формування інтелектуальних почуттів пов'язане з розвитком навчальної діяльності молодшого школяра, розширенням пізнавальних інтересів, вирішенням розумової задачі, пошуком істини та проходить ряд взаємопов'язаних етапів, що, в свою чергу, обумовлені засвоєнням дитиною соціокультурних смислів.

Зміст дослідження розділу *«Теоретико-методологічні засади дослідження інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці»* представлено у наступних публікаціях:

1. Цавалюк Т.О. Інтелектуальні почуття молодших школярів: теоретико-методологічне дослідження / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – 2015. – Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 15. – 284 с. – С. 242-249 [192]

2. Цавалюк Т.О. Особливості формування інтелектуальних почуттів у старшому дошкільному віці та у молодшому шкільному віці в процесі навчальної діяльності/ Т.О. Цавалюк // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, ПФ «ШВИДКОДРУК», 2015 – № 9 (128) вересень 2015. – 174 с. – С. 153-157 [197]

3. Цавалюк Т.О. Культура як чинник формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том VII. – Екологічна психологія. – Випуск 40. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 222 с. – С. 180-187 [194]

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ

2.1. Методологічні засади експериментального дослідження процесу формування інтелектуальних почуттів

Психодіагностична частина дослідження проводилася в 2013-2014 роках і складалася з трьох етапів. *На першому етапі* аналізувався зміст інтелектуальних почуттів засобами спеціально розробленої нами на основі класифікації І.П. Павлова методики, а також модифікованої нами методики, спрямованої на встановлення культурних, сімейних та особистісних смислів («Методика дослідження системи життєвих смислів» Додаток Б)).

Другий етап передбачав виявлення рівня почуття психологічної безпеки (Методика «Дім, дерево, людина») життєдіяльності, а також загального інтелектуального розвитку засобами методики «Емоційна пам'ять» й вивчення особистісного росту шляхом встановлення актуального рівня досягнень у провідній діяльності (навчальної успішності) (Аналіз продуктів діяльності).

На третьому етапі прослідковується кореляційний взаємозв'язок між високим рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й особистісних смислів і наявністю почуття психологічної безпеки та відповідно успішністю в навчальній діяльності.

Дослідження проводилось на базі загальноосвітніх шкіл № 21 та № 29 м. Хмельницького.

У констатувальному експерименті взяли участь 126 молодших школярів віком від 6 до 8 років. Експериментальна та контрольна групи досліджуваних представлені рівною кількістю учасників (по 63 особи), зокрема, із точки зору вікового та статевого розподілу

досліджуваних.

Репрезентативність вибірки забезпечена тим, що психологічні характеристики молодших школярів, які брали участь у дослідженні, загалом є ідентичними психологічним характеристикам різних категорій молодших школярів. Відповідно отримані результати мають універсальний характер.

Розглянемо детальніше використані методи та методики діагностики у констатувальному дослідженні.

Методика визначення змісту інтелектуальних почуттів на основі класифікації методики І.П. Павлова (Додаток А).

Мета проведення методики: встановлення змісту інтелектуальних почуттів та особливостей їх прояву.

Перед досліджуваними розміщується система стимулювального матеріалу й подається відповідна інструкція.

Інструкція:

«Ми будемо зараз говорити про таку характеристику людини, як інтелектуальні почуття. Інтелектуальні почуття – це почуття, пов’язані з вирішенням тих чи інших теоретичних і практичних завдань, з процесом набуття знань.

Перед вами розміщено бланк із смайликами, які виражають ті чи інші інтелектуальні почуття. Біля кожного із смайликів стоїть порядковий номер.

На листочку перед вами зображено смайлики, які виражають ті чи інші інтелектуальні почуття. Перелік основних інтелектуальних почуттів описано нижче. Спробуйте поставити біля кожного із перелічених інтелектуальних почуттів номер найбільш підходящого на вашу думку під цей опис інтелектуального почуття. При потребі також варто описати відповідь на питання».

На процес випробування відводиться 35-40 хвилин.

Під час передачі оціночного листа випробуваного дослідником останній описує коротко свої відповіді й додає необхідні описи у разі потреби.

Методика дослідження системи життєвих смислів

Мета проведення методики: встановлення якісних та кількісних особливостей культурних, сімейних та особистісних смислів досліджуваних.

Модифікація методики заключалася у зміні умов і інструкції для її проведення. Так, методика проводиться у два етапи за участю дорослого, який пояснює інструкцію досліджуваній дитини та фіксує результати на спеціальному бланку.

Перший етап проведення методики. Інструкція:

«Я прочитаю вам список із тверджень. Це перелік життєвих смислів (цінностей), на які можуть орієнтуватися люди у своєму житті. Виберіть найголовніші із них (Додаток Б)».

Другий етап. Інструкція:

«Вибудуйте, будь-ласка, із вибраних вами цінностей систему, характерну для культурних, сімейних та особистісних смислів людини».

У залежності від отриманої суми рангових значень по кожній з категорій, ми можемо оцінити представленість кожної з категорій у особистій системі життєвих смислів досліджуваних:

18-24 бали – смисли цієї категорії представлені слабо у Вашій системі життєвих сенсів;

10-17 балів – смисли цієї категорії представлені досить у Вашій системі життєвих сенсів;

3-9 балів – смисли цієї категорії домінують у Вашій системі життєвих сенсів.

Тепер на підставі отриманих даних ми можемо побудувати

профілі представленості життєвих смислів, характерні для культурних, сімейних та особистісних категорій життєдіяльності. На горизонтальній осі позначаються категорії життєвих смислів, на вертикальній – отримані бали по кожній з категорій.

Методика дослідження особистості «Дім-дерево-людина»

Мета проведення методики: встановлення рівня психологічної безпеки молодшого школяра.

Інструкція:

«На окремих аркушах послідовно намалюйте: будинок; дерево; людину».

Методика запропонована Дж. Баком в 1948 р. Вибір об'єктів для малювання автор обґрунтовує тим, що вони знайомі кожному обстежуваному, найбільш зручні для малювання і, нарешті, стимулюють більш вільні словесні висловлювання, ніж інші об'єкти. Після закінчення малюнка, проводиться опитування респондента за заздалегіть розробленим планом.

На думку Дж. Бака, кожен малюнок – це своєрідний автопортрет, деталі якого мають особистісне значення. За малюнком можна судити про афективне середовище особистості, її потреби, рівень психосексуального розвитку тощо.

Особливим способом інтерпретації може бути порядок, у якому виконується малюнок будинку, дерева і людини. Якщо першим намальовано дерево, значить, основне для людини – життєва енергія; якщо першим малюється будинок, то на першому місці – безпека, успіх або, навпаки, нехтування цими поняттями.

Р. Бернс при використанні тесту просить зобразити дерево, будинок і людину в одному малюнку, в одній сцені, яка відбувається. Вважається, що взаємодія між будинком, деревом і людиною являє собою зорову метафору. Якщо привести весь малюнок в дію, то цілком

можливо помітити те, що дійсно відбувається в нашому житті.

Особливим способом інтерпретації може бути порядок, в якому виконується малюнок будинку, дерева і людини. Якщо першим намальовано дерево, значить основне для людини життєва енергія. Якщо першим малюється будинок, то на першому місці – безпека, успіх або, навпаки, нехтування цими поняттями.

Окрему увагу у процесі інтерпретації нами підібрано кольоровій гаммі та специфіці розміщення малюнка як основної складової психологічної безпеки молодшого школяра.

Методика діагностики емоційності за В.М. Русаловим

Мета проведення методики: встановлення актуального рівня емоційності досліджуваних.

Даний варіант представляє фрагмент опитувальника формально-динамічних властивостей індивідуальності В.М. Русалова. Автор виділяє три види проявів емоційності: психомоторну, комунікативну та інтелектуальну. Відповідно до цього в методиці є три шкали.

Інструкція:

«Вам пропонується відповісти на ряд питань, спрямованих на з'ясування вашого звичайного способу поведінки. Спробуйте уявити найтипівіші ситуації й дайте першу відповідь, яка прийде вам на розум. Відповідайте швидко і точно. Пам'ятайте, що немає «хороших» і «поганих» відповідей. Поставте хрестик або галочку, яка відповідає твердженню, що найбільш правильно описує вашу поведінку: 1 – не характерно, 2 – мало характерно, 3 – досить характерно, 4 – характерно».

Обробка відповідей:

Перед обробкою необхідно переконатися, що відповіді дані на всі питання. Для підрахунку балів по тій або іншій шкалі використовується ключ. Підрахунок балів проводиться шляхом

підсумовування всіх балів по даній шкалі.

Ключ

Питання 2, 10, 18, 25, 31, 38 служать для перевірки адекватності оцінювання опитуваними своєї поведінки. Випробувані, що набрали по цій шкалі 18 балів і більше, інструкції автора методики, повинні виключатися з подальшої обробки.

Шкала «психомоторна емоційність»: питання 4, 7, 8, 14, 16, 23, 27, 28, 32, 33.

Інтерпретація. По кожній з цих шкал можна набрати від 12 до 48 балів. Низькі значення емоційності перебувають у межах до 25 балів включно, середні – від 26 до 34 балів, а високі – 35 і більше балів.

Підсумовуючи бали за всіма трьома шкалами, отримують величину загальної емоційності. Норма дорівнює від 78 до 102 балів.

Вивчення продуктів діяльності

Мета проведення методики: встановлення рівня успішності навчальної діяльності.

Вивчення продуктів діяльності дитини (письмові роботи, малюнки, ліплення, аплікація тощо). У поєднанні із психолого-педагогічною характеристикою учня, показниками його успішності цей метод дозволяє встановити соціально-психологічні особливості емоційного стану учнів, характер і причини ускладнень у навчанні тощо.

Метод являє собою систему дослідницьких процедур, спрямованих на збір, систематизацію, аналіз та тлумачення продуктів діяльності людини. Центральним моментом структури методу є поняття «продукт діяльності». Методичне визначення даного поняття дещо відрізняється від суто теоретичного його визначення. Так, під продуктом діяльності особистості розуміються реально-практичні та ідеальні за формою прояви активності даної особистості щодо явищ

об'єктивного та суб'єктивного світу. Пізнавальні або перетворюючі за змістом, вони виявляють індивідуальність конкретної людини в кожній з її дій, спрямованих на пізнання або перетворення елементів навколишньої реальності.

Змістовними моментами організації дослідження стануть: на першому етапі – визначення сутності предмету дослідження як продукту специфічної (або універсальної) діяльності особистості та побудова теоретичної моделі цієї діяльності за структурою: зміст та цілеспрямованість діяльності – ситуативна та смислова організація простору діяльності – засобові компоненти діяльності (знаряддя, прийоми, засоби, техніки, технології – реальні та ідеальні) – процесуальне розгортання діяльності – продукт діяльності у його реальному та ідеальному визначенні; на другому етапі – побудова «еталонної моделі» продукту діяльності, що досліджується, та аналітичне зіставлення еталону з реальним, досліджуваним продуктом; на третьому етапі – цикл аналітичних і прогностичних дій щодо предмета свого дослідження та діяльності як цілого; статистичне або проективне тлумачення результатів дослідження; залучення отриманих даних у загальний емпіричний цикл взаємодій дослідника з особистістю – проекція та прогноз формуючих, розвиваючих, стабілізуючих взаємодій тощо.

Продукти діяльності, що підлягають аналізу в психологічному дослідженні, розрізняють також за ознакою «спонтанності – спрямованої їх організації». Таким чином, той чи інший за змістом продукт діяльності особистості може бути одержаний для аналізу в умовах «змодельованої діяльності», яка спеціально організується дослідником. Звичайно, при цьому важливо отримати «чистий» результат, а тому до дій дослідника в умовах ситуації моделювання діяльності ставиться ряд загальних (у дослідницькому плані),

спеціальних (у плані змісту діяльності, що моделюється) умов.

Вивчення продуктів діяльності як метод психологічного дослідження широко використовується як у дослідницькій, так і в прикладній сфері діянь психолога. В кожному конкретному дослідженні метод забезпечується необхідним набором аналітичних процедур з точки зору сутності предмета дослідження та цілей самого дослідження. За певних умов метод може використовуватися як основний у дослідженні, проте найчастіше виступає в психологічному пізнавальному акті як допоміжний.

Мета проведення методики: визначення кореляційного взаємозв'язку між досліджуваними категоріями.

Кореляційним називається дослідження, проведене на утвердження чи спростування гіпотези про статистичний зв'язок між кількома (двома і більше) перемінними. У психології перемінними можуть виступати психічні властивості, процеси та ін.

Кореляційний аналіз – це один з допоміжних методів вирішення теоретичних завдань у психодіагностиці, що включає в себе комплекс статистичних процедур, які широко застосовуються для розробки тестових та інших методик психодіагностики, визначення їхньої надійності, валідності. У прикладних психологічних дослідженнях кореляційний аналіз виступає одним з основних методів статистичної обробки кількісного емпіричного матеріалу.

Нами використано кореляційні дослідження Персона, яке базується на парних вимірюваннях. Інколи індивідуальні учасники експерименту забезпечують пари вимірювань, в інших випадках – логічні пари використовуються у дослідженні, як, наприклад, у випадках, коли предметом є взаємозв'язок або співвідношення, скажімо, між рівнями інтелекту монозиготних близнюків. Обидва близнюки проходять тестування на оцінку рівня їхнього інтелекту і

пари показників, отримані від інших близнюків, порівнюються і встановлюється кореляційний зв'язок.

Якщо в експериментах важливо встановити розбіжності між показниками залежної змінної в різних умовах, то в кореляційних дослідженнях оцінюється зв'язок між змінними. Таким чином, кореляційний метод не потребує розрізнення змінних на незалежні та залежні змінні. Всі змінні, що вивчаються, вважаються рівноцінними.

Пара змінних розглядається як така, що має кореляційний зв'язок, якщо зміни у величинах однієї змінної асоціюються зі змінами у величинах іншої.

Найбільш поширений прийом дає коефіцієнт кореляції, який варіюється між величинами -1.0 і $+1.0$. Математичний знак вказує на напрям кореляційного зв'язку – негативний чи позитивний, від'ємний чи додатний, у той час як величина – на щільність кореляційного зв'язку.

Якщо коефіцієнт кореляції дорівнює 0 , це свідчить про повну відсутність кореляції між змінними. Якщо він наближається до 1 , кореляція є бездоганно високою.

Чим вищим є кореляційний зв'язок між двома змінними, тим вища точність прогнозування коливань однієї змінної залежно від особливостей коливань інших змінних (причому немає значення, який саме тип кореляційного зв'язку вивчається – додатний чи від'ємний).

Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження

Мета: встановлення якісних та кількісних особливостей досліджуваних категорій та порівняння їх із гіпотезою дослідження.

Кількісний, або варіаційно-статистичний аналіз полягає в обчисленні коефіцієнтів правильного розв'язування завдань, частоти повторювання відзначеного психічного явища.

Для порівняння результатів досліджень з різною кількістю завдань або різним кількісним складом групи користуються не абсолютними, а відносними, здебільшого відсотковими, показниками.

Здійснюючи кількісний аналіз результатів дослідження, найчастіше обчислюють середнє арифметичне показників усіх досліджень того чи іншого психічного процесу чи індивідуально-психологічної особливості. Щоб робити висновки про вірогідність середнього арифметичного, обчислюють коефіцієнт відхилень від нього окремих показників.

Чим менші відхилення показників окремих досліджень від середнього арифметичного, тим більш показовим це є для психологічної якості досліджуваної особистості.

Якісний аналіз здійснюється на базі кількісного аналізу, але до нього не зводиться. Якісний аналіз з'ясовує причини високого чи низького рівня показників, залежність їх від вікових та індивідуальних особливостей особистості, умов життя та навчання, стосунків у колективі, ставлення до діяльності тощо.

Таким чином, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження став підставою для психологічної характеристики інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці та окресленню соціально-психологічних чинників її формування та розвитку.

2.2. Дослідження процесу формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета і завдань дослідження була розроблена програма емпіричного дослідження змісту інтелектуальних почуттів, рівнів розвитку інтелектуальних почуттів, соціально-психологічних чинників формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці.

На першому етапі дослідження першочергово нами було встановлено зміст інтелектуальних почуттів засобами описаної у логіці дослідження методики.

У відповідності із логікою дослідження виділено полярні категорії інтелектуальних почуттів, такі як:

- почуття ясності / почуття смутності думки. Традиційно ця категорія інтелектуальних почуттів пов'язана із ситуаціями душевного хвилювання, коли дитина не може сконцентруватися на відповіді чи прийняти рішення (наприклад, ситуація випробовування, неочікуваної зустрічі, образи тощо);

- почуття подиву, коли діє новий подразник або неочікувано з'являється звичний подразник / відчуваємо труднощі у поясненні досліджуваних фактів. Мова йде про ситуації, у яких дитина стикається із подразниками, що визначають труднощі або потребують детальної до себе уваги для вирішення чи прийняття того чи іншого рішення;

- почуття допитливості / почуття безініціативності. Характерне для ситуацій, у яких дитина відчуває потребу у пізнанні чогось нового або розширенні меж пізнання старого й (або) не відчуває такої потреби, перебуваючи у стані пасивності;

- здивування / незворушність. Почуття виражене у ситуаціях підвищеного емоційного навантаження;

- почуття здогадки (приблизні судження) / почуття сумніву (суперечливість) / почуття впевненості (логічно побудовані висновки). Ситуації, характерні для вираження цього почуття традиційно зустрічаються при потребі отримати логічні судження та доводи.

Полярність цих категорій зумовлена варіативністю вибору поведінки досліджуваних. Також, варто відмітити, що основними рівнями розвитку інтелектуальних почуттів є: цікавість, допитливість,

цілеспрямованість, стійкий інтерес до певної галузі знань, захоплення пізнавальною діяльністю. Рівні розвитку інтелектуальних почуттів виділено у відповідності із логікою зростання їх інтенсивності та яскравості переживання інтелектуальних почуттів. Так, перший рівень – цікавість, який поглиблюється до захоплення пізнавальною діяльністю, проходячи усі інші рівні поступово.

Розглянемо отримані нами дані у їх кількісному вираженні (табл. 2.2.1.).

Таблиця 2.2.1

**Розподіл виборів досліджуваних відповідно до категорій
інтелектуальних почуттів
(експериментальна та контрольна групи) у %**

№	Категорія інтелектуальних почуттів			експериментальна група			контрольна група		
1	почуття ясності	почуття смутності думки	-	57	43	-	43	57	-
2	почуття подиву	труднощі у поясненні	-	38	62	-	41	59	-
3	допитливість	безініціативність	-	46	54	-	29	71	-
4	здивування	незворушеність	-	52	48	-	36	64	-
5	почуття здогадки	почуття сумніву	почуття впевненості	33	31	36	12	38	50

Рівні розвитку інтелектуальних почуттів включають у себе такі показники:

- високий показник виражається у домінуванні інтелектуальних почуттів серед мотивуючих факторів поведінки особистості й відтак, високому рівні успішності провідної діяльності;

- середній – характерний для осіб, у яких інтелектуальні почуття перебувають на стадії формування й тому, вони епізодично мотивують поведінку особистості, яка має нестабільні показники успішності провідної діяльності;

- низький показник притаманний для етапу формування інтелектуальних почуттів, якому властива нестабільність та низький рівень успішності провідної діяльності (табл. 2.2.2.)

Таблиця 2.2.2

Розподіл досліджуваних у відповідності із рівнями вираження інтелектуальних почуттів у %

№	Рівні вираження інтелектуальних почуттів	експериментальна група	контрольна група
1	цікавість	18	20
2	допитливість	36	29
3	цілеспрямованість	28	37
4	стійкий інтерес до певної галузі знань	15	9
5	захоплення пізнавальною діяльністю	3	5

Представлений у відсотковому значенні розподіл вираження рівнів інтелектуальних почуттів дає можливість уніфікувати усі робочі показники дослідження.

Згідно із подальшою логікою дослідження представимо графічне вираження результатів цієї складової дослідження (Рис. 2.2.1).

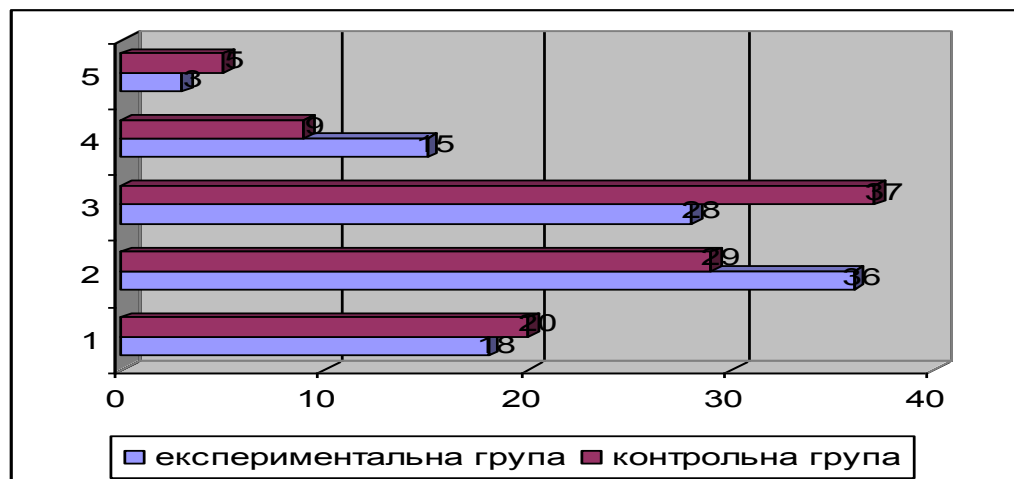


Рис. 2.2.1 Рівневий розподіл досліджуваних показників інтелектуальних почуттів у %

Умовні позначення представлені на рис. 1:

1 – цікавість;

2 – допитливість;

- 3 – цілеспрямованість;
- 4 – стійкий інтерес до певної галузі знань;
- 5 – захоплення пізнавальною діяльністю.

Розвиток інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці пов'язаний зі становленням пізнавальної діяльності. Радість при пізнанні нового, подив і сумнів, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують маленькі відкриття дитини, але і викликають їх. Навколишній світ, природа особливо вабить дитину таємничістю, загадковістю, ставлячи перед нею численні проблеми, які вона намагається вирішити.

Далі нами було встановлено відсоток співпадіння та не співпадіння виборів досліджуваних із описами почуттів та їх первинним значенням, закладеним у розробленій нами методиці (рис. 2.2.2-2.2.3).

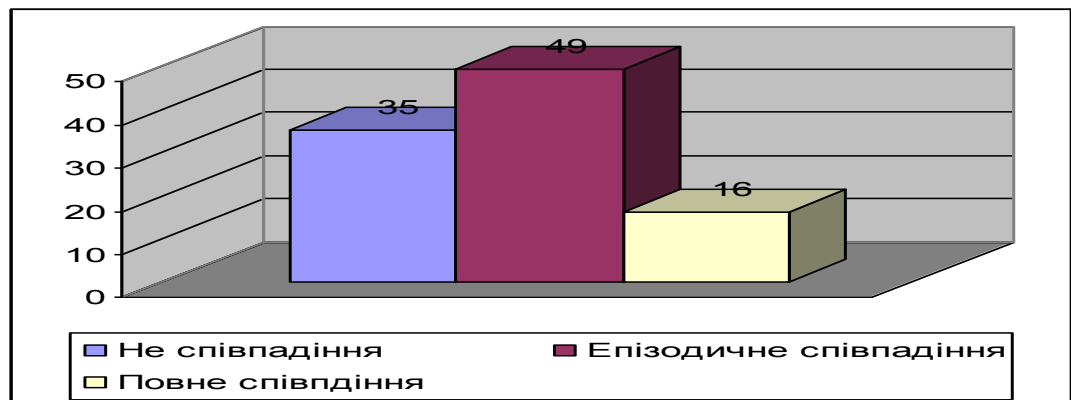


Рис. 2.2.2 Розподіл досліджуваних у відповідності із співпадіннями виборів (експериментальна група)

Число співпадань було вираховане у відсотковому співвідношенні. Так, повне співпадань приймалось нами за сто відсотків, а далі кожен із показників співпадань вираховувався, виходячи із їх кількісних характеристик. Нижче представимо отримані нами результати контрольної групи.

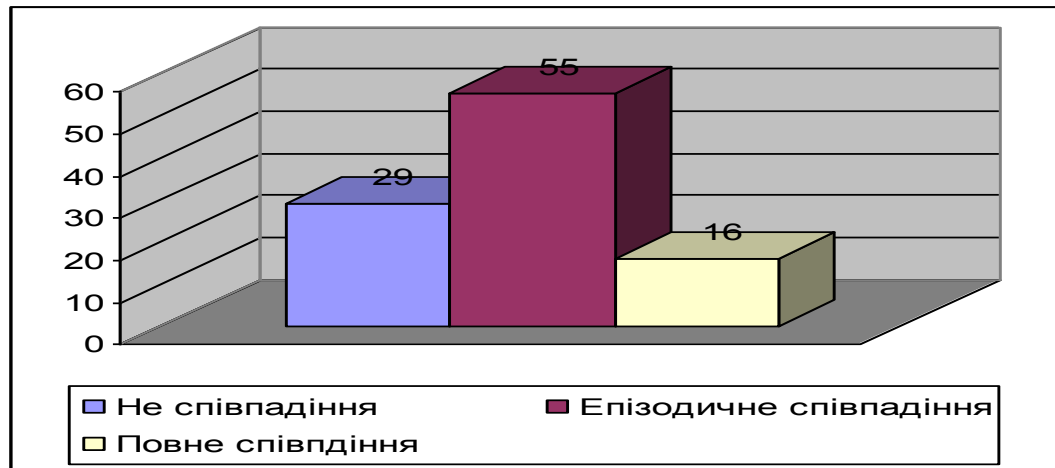


Рис. 2.2.3 Розподіл досліджуваних у відповідності із співпадіннями виборів (контрольна група)

Важливим для розуміння ступеня вираженості співпадіння та не співпадіння виборів досліджуваних із описами почуттів та їх первинним значенням у експериментальній та контрольній групах є їх візуальне вираження (Рис. 2.2.4).

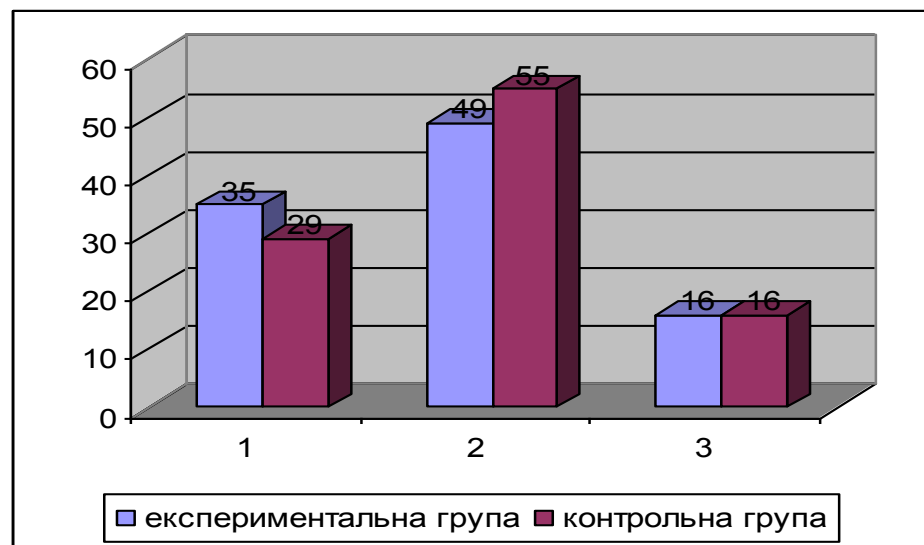


Рис. 2.2.4 Співставлення ступенів вираженості співпадіння та неспівпадіння виборів досліджуваних у експериментальній та контрольній групах

Умовні позначки рис. 2.2.4:

- 1 – неспівпадіння;
- 2 – епізодичне співпадіння;
- 3 – повне співпадіння.

Отримані на цьому етапі результати дослідження дають можливість говорити про те, що інтелектуальні почуття досліджуваних експериментальної та контрольної груп мають головним чином середній рівень співпадань, а також рівень вираженості досліджуваних показників.

Рівень розвитку інтелекту дітей молодшого шкільного віку може гальмуватися наступними факторами: декларативністю знань, запропонованих дітям; великою кількістю занять і відсутністю зв'язків між ними, що не дає можливості дитині поміркувати про почуте, «вжитися» у матеріал і перевести знання у практичну площину; відсутністю чітко вираженої системи подання знань, частіше педагог йде шляхом збільшення кількості знань, а не шляхом їх розширення, концентрації навколо найбільш значущих аспектів, «ядра» знань; низькою частотою використання активних форм пізнання дітей, таких як експериментування, моделювання, елементарних дослідів, самостійного збору інформації тощо.

При цьому необхідним якісним показником подальшого дослідження інтелектуальних почуттів є рівень їх розвитку (Табл. 2.2.3), врахований на основі вищевказаних кількісних значень співпадань.

Табл. 2.2.3

Розподіл досліджуваних експериментальної та контрольної груп у відповідності із рівнем розвитку інтелектуальних почуттів у %

№	Група досліджуваних	рівень розвитку інтелектуальних почуттів		
		високий	середній	низький
1	експериментальна	16	49	35
2	контрольна	16	55	29

Визначено зміст культурних, сімейних та особистісних смислів через використання модифікованої нами «Методики дослідження

системи життєвих смислів». Варто відмітити, що результати дослідження дали можливість диференціювати систему життєвих смислів, яка обумовлює характер інтелектуальних почуттів молодших школярів.

На основі аналізу результатів вказаної методики нами складено табл. 2.2.4-2.2.5.

Таблиця 2.2.4

**Розподіл досліджуваних у відповідності із домінуючою системою життєвих смислів у їх якісному вираженні
(експериментальна група)**

Рівень вираження	Система життєвих смислів		
	загальнокультурні (соціальні) смисли	сімейні та шкільні смисли	індивідуальні смисли
18-24 бали (смисли представлені слабо)	12	36	52
10-17 балів (смисли виражені)	36	41	23
3-9 балів (смисли домінуючі)	57	27	16
Середньостатистичний показник	35	35	30

Система формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів визначається: загальнокультурними, сімейними та шкільними смислами. Так, загальнокультурні смисли, які беззастережно приймає дитина на початку її життєвого шляху у подальшому переломлюються через призму сімейних та шкільних (найближчого соціального оточення) й індивідуальних смислів (кінцевий етап перетворення зовнішніх категорій у внутрішні).

Досягнення балансу між усіма трьома категоріями смислів сприяє формуванню почуття емоційної безпеки. Відсутність емоційної безпеки – емоційна незахищеність гальмує особистісний ріст дитини.

Таблиця 2.2.5

**Розподіл досліджуваних у відповідності із домінуючою
системою життєвих смислів у їх якісному вираженні
(контрольна група)**

Рівень вираження	Система життєвих смислів		
	загальнокультурні (соціальні) смисли	сімейні та шкільні смисли	індивідуальні смисли
18-24 бали (смисли представлені слабо)	17	38	57
10-17 балів (смисли виражені)	37	42	29
3-9 балів (смисли домінуючі)	46	20	14
Середньостатистичний показник	39	33	28

Досліджуючи дане питання ми співвіднесли кількісні показники прояву життєвих смислів у молодших школярів та побудували звідну таблицю отриманих нами результатів показників життєвих смислів (Табл. 2.2.6), що дозволило представити рівень вираженості загальнокультурних, сімейних та шкільних смислів, а саме: смисли представлені слабо, смисли виражені, смисли домінуючі та порівняти дані показники в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 2.2.6

**Співвіднесення кількісних показників життєвих смислів у
експериментальній та контрольній групах**

Рівень вираження	Система життєвих смислів					
	загальнокультурні (соціальні) смисли		сімейні та шкільні смисли		індивідуальні смисли	
	ек-на група	конт- на група	ек-на група	конт-на група	ек-на група	конт-на група
18-24 бали (смисли представлені слабо)	12	17	36	38	52	57
10-17 балів (смисли виражені)	36	37	41	42	23	29
3-9 балів (смисли домінуючі)	57	46	27	20	16	14
середньостатистичний показник	35	39	35	33	30	28

Отримані нами результати були представлені у якості графічного вираження, враховуючи середньостатистичні показники (Рис. 2.2.5).

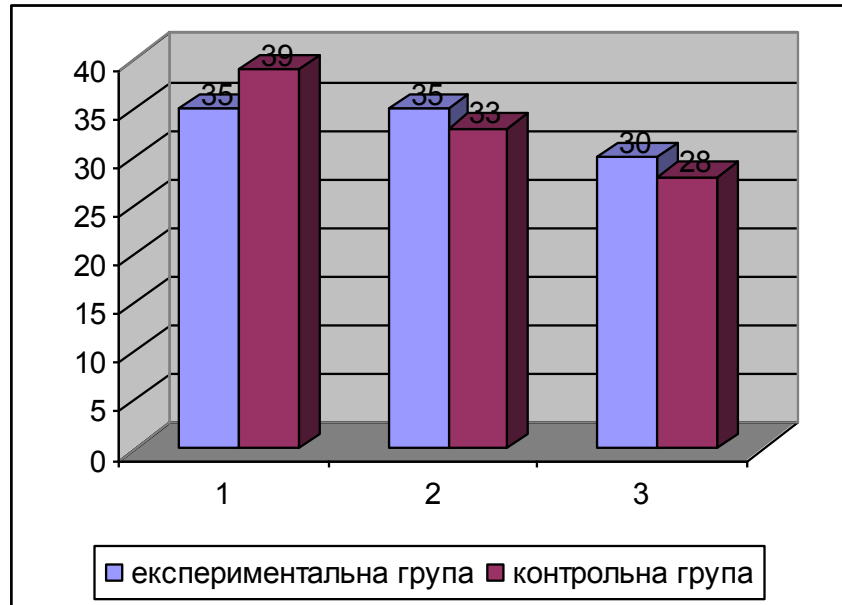


Рис. 2.2.5 Співставлення результатів дослідження у відповідності із домінуючою системою життєвих смислів

(експериментальна та контрольна групи) у %

Умовні позначки рис. 2.2.5:

- 1 – не співпадіння;
- 2 – епізодичне співпадіння;
- 3 – повне співпадіння.

Тепер побудуємо систему домінуючих профілів життєвих смислів, досліджуваних у їх якісному вираженні (табл. 2.2.7-2.2.8). Профілі вибрані згідно із значною їх спільністю й найхарактернішими проявами у життєдіяльності молодших школярів. Існує деяка не значима відмінність між життєвими смислами досліджуваних обох груп. Проте, така відмінність немає якісного вираження.

Також варто відмітити, що досліджувані контрольної та експериментальної груп відрізняються власне подібністю поглядів й, подібністю вихідних позицій у ставленні до проблем інтелектуальних

почуттів та їх вираження.

Таблиця 2.2.7

**Розподіл якісних показників домінуючих профілів життєвих
смислів досліджуваних (експериментальна група)**

Ранги/ бали	Система життєвих смислів		
	загальнокультурні (соціальні) смисли	сімейні та шкільні смисли	індивідуальні смисли
18-24 бали (смисли представлені слабо)	- щоб займати гідне становище у суспільстві; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб відчувати щастя; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб покращувати світ
10-17 балів (смисли виражені)	щоб любити	щоб жити заради своєї сім'ї	щоб реалізувати всі свої можливості
3-9 балів (смисли домінуючі)	- щоб зробити хорошу кар'єру; - щоб відчувати, що комусь потрібен	- щоб любити; - щоб реалізувати всі свої можливості	- щоб допомагати своїм рідним і близьким; - щоб радіти спілкуванню з іншими

Подібність поглядів й подібністю вихідних позицій у ставленні до проблем інтелектуальних почуттів та їх вираження у молодших школярів експериментальної ті контрольної груп ще раз підкреслила необхідність спеціально організованого психологічного супроводу у формування інтелектуальних почуттів.

Отже, ми ще раз підкреслюємо результатами емпіричного дослідження розвитку інтелектуальних почуттів, що домінуючою тенденцією вираження культури у свідомості особистості молодшого школяра є культурні смисли. Так, загальнокультурні смисли, які беззастережно приймає дитина на початку її життєвого шляху у подальшому переломлюються через призму сімейних та шкільних (найближчого соціального оточення) й індивідуальних смислів (кінцевий етап перетворення зовнішніх категорій у внутрішні).

Таблиця 2.2.8

**Розподіл якісних показників домінуючих профілів життєвих
смислів досліджуваних (контрольна група)**

Ранги/ бали	Система життєвих смислів		
	загальнокультурні (соціальні) смисли	сімейні та шкільні смисли	індивідуальні смисли
18-24 бали (смисли представлені слабо)	- щоб займати гідне становище у суспільстві; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб відчувати щастя; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб покращувати світ
10-17 балів (смисли виражені)	щоб любити	щоб жити заради своєї сім'ї	щоб реалізувати всі свої можливості
3-9 балів (смисли домінуючі)	- щоб зробити хорошу кар'єру; - щоб відчувати, що комусь потрібен	- щоб любити; - щоб реалізувати всі свої можливості	- щоб допомагати своїм рідним і близьким; - щоб радіти спілкуванню з іншими

Дослідження показників інтелектуальних почуттів варто співвіднести із системою життєвих смислів молодших школярів (Табл.2.2.9).

Таблиця 2.2.9

**Співвіднесення якісних показників життєвих смислів
молодших школярів та рівнів розвитку інтелектуальних почуттів**

Група	Система життєвих смислів	значення	Рівень розвитку інтелектуальних почуттів		
			високий	середній	низький
експериментальна група	загальнокультурні (соціальні) смисли	35			35
	сімейні та шкільні смисли	35		49	
	індивідуальні смисли	30	16		
контрольна група	загальнокультурні (соціальні) смисли	39			29
	сімейні та шкільні смисли	33		55	
	індивідуальні смисли	28	16		

Відтак, перший етап дослідження дав нам можливість встановити основоположні категорії інтелектуальних почуттів,

важливих для подальшого дослідження.

На другому етапі дослідження встановлено рівень почуттям психологічної безпеки життєдіяльності (Методика «Дім, дерево, людина»), властивого досліджуваним.

Після аналізу результатів проєктивної методики нами виділено три рівні почуття психологічної безпеки (табл. 2.2.10)

Таблиця 2.2.10

Розподіл досліджуваних по відношенню до рівня почуття психологічної безпеки (експериментальна та контрольна групи)%

№	рівень психологічної безпеки	експериментальна група	контрольна група
1	блокуючий рівень	39	34
2	лабільний рівень	21	23
3	стимулюючий рівень	40	43

Рівні почуття психологічної безпеки можна охарактеризувати наступним чином:

- блокуючий рівень або рівень, знаходження на якому гальмує активність дитини. Досліджувані із цим рівнем психологічної безпеки тривожні, легко збудливі, їх рухи скуті, спілкування обмежене навчально-виховною необхідністю; вони легко піддаються навіюванню з боку однолітків;

- лабільний рівень – характерний для школярів із не стійким настроєм, стан збудження може швидко змінюватися на стан байдужості. У спілкуванні вони обережні, проявляють мінімальну активність, часто виражають демонстративність у поведінці;

- стимулюючий рівень почуття психологічної безпеки виражено у стійкій активності дитини, ініціативності, успішній комунікації й навчальній діяльності. Поведінка таких досліджуваних відрізняється виваженістю та об'єктивністю реакцій на оточуючі чинники.

Співставимо отримані нами результати із результатами попереднього етапу дослідження, а саме: співвіднесемо рівні вираження психологічної безпеки із рівнями вираження інтелектуальних почуттів (табл. 2.2.11).

Таблиця 2.2.11

Співвіднесення досліджуваних у відповідності із рівнями психологічної безпеки та вираження інтелектуальних почуттів (експериментальна та контрольна групи) у %

Група	рівень психологічної безпеки	значення	рівень розвитку інтелектуальних почуттів		
			високий	високий	високий
експериментальна група	блокуючий рівень	39			35
	лабільний рівень	21		49	
	стимулюючий рівень	40	16		
контрольна група	блокуючий рівень	34			29
	лабільний рівень	23		55	
	стимулюючий рівень	43	16		

Співставлення досліджуваних контрольної та експериментальної груп у відповідності із рівнями почуття психологічної безпеки представлено у графічному вираженні і загалом демонструє незначні зміни у вираженості блокуючого, лабільного та стимулюючого рівнів психологічної безпеки.

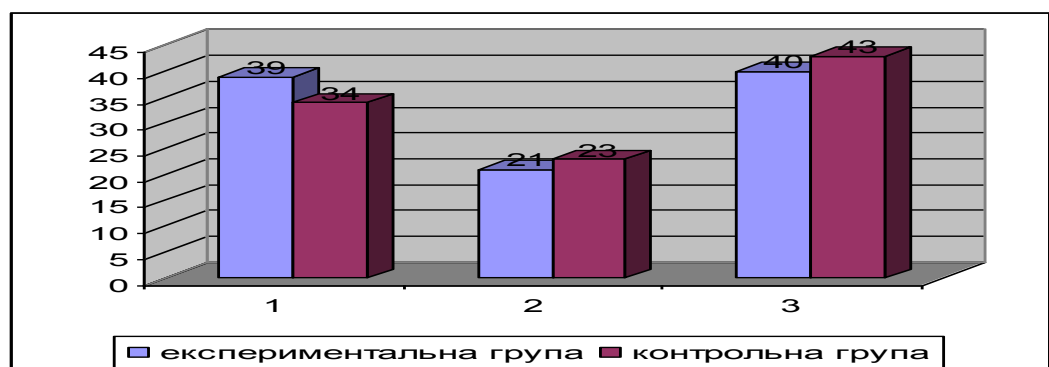


Рис. 2.2.6 Співставлення досліджуваних контрольної та експериментальної груп у відповідності із рівнями почуття психологічної безпеки

Умовні позначки рис. 2.2.6:

1 – блокуючий рівень;

2 – лабільний рівень;

3 – стимулюючий рівень.

Дослідження загального інтелектуального розвитку засобами методики «Емоційна пам'ять». Відобразимо кількісні та якісні показники отриманих нами результатів.

Первинна обробка кількісних показників, методики спрямована на відокремлення не правдивих результатів з метою уникнення хибних якісних висновків дослідження (табл. 2.2.12).

Таблиця 2.2.12

Показники достовірності результатів дослідження емоційної пам'яті досліджуваних експериментальної та контрольної груп

Група	Показники	Значення
експериментальна	об'єктивність оцінок	82
	психомоторна емоційність	71
контрольна	об'єктивність оцінок	79
	психомоторна емоційність	83

Відтак, ми можемо говорити про достовірність отриманих нами результатів й перейдемо до обробки подальших досліджуваних показників. Виразимо результати нашого дослідження у їх кількісному еквіваленті (табл. 2.2.13-2.2.14).

Таблиця 2.2.13

Розподіл досліджуваних у відповідності із показниками емоційної пам'яті (експериментальна група) у %

Рівень почуттям психологічної безпеки	Значення емоційності			
	низькі (до 25 балів включно)	середні (від 26 до 34 балів)	високі (35 і більше балів)	середньостатистичне значення
блокуючий	25	32	37	31
лабільний	61	49	41	50
стимулюючий	9	12	16	12

Перейдемо до розгляду результатів контрольної групи.

Таблиця 2.2.14

**Розподіл досліджуваних у відповідності із показниками
емоційної пам'яті (контрольна група) у %**

Рівень почуття психологічної безпеки	Значення емоційності			
	низькі (до 25 балів включно)	середні (від 26 до 34 балів)	високі (35 і більше балів)	середньостатистичне значення
блокуючий	23	29	27	26
лабільний	54	54	41	50
стимулюючий	19	7	25	51

Порівняємо отримані нами середньостатистичні показники емоційності із показниками рівня вираження інтелектуальних почуттів (таблиця 2.2.15).

Таблиця 2.2.15

**Співставлення середньостатистичних показників емоційності
із показниками вираження інтелектуальних почуттів**

Група	Значення емоційності	показник	рівень розвитку інтелектуальних почуттів		
			високий	високий	високий
експериментальна група	низький	31			35
	середній	50		49	
	високий	12	16		
контрольна група	низький	26			29
	середній	50		55	
	високий	51	16		

Співставлення середньостатистичних показників емоційності із показниками вираження інтелектуальних почуттів продемонструвало нам, що у молодших школярів експериментальної групи та контрольної групи значення емоційності практично однакові, лише ми звертаємо увагу на різницю у прояві високого значення емоційності в контрольній групі.

Тепер ми можемо співставити середньостатистичні показники емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки (рис. 2.2.7).

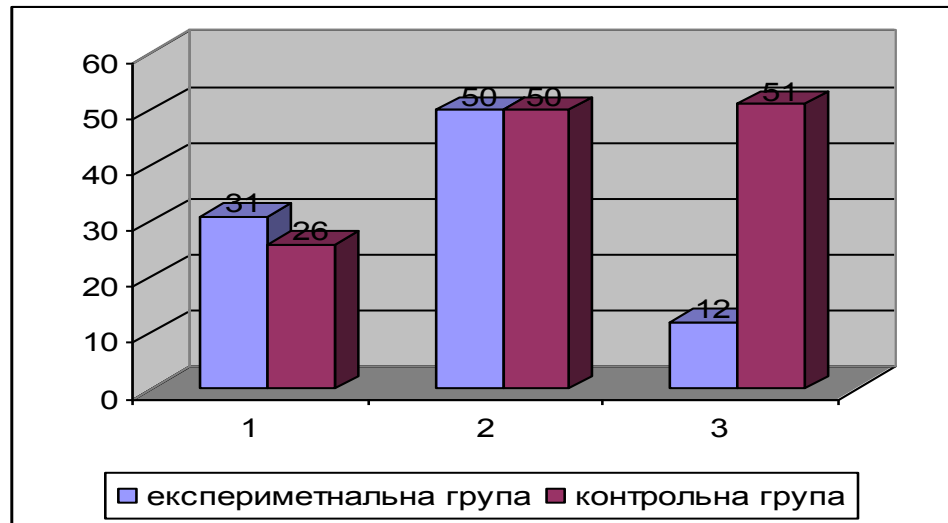


Рис. 2.2.7 Середньостатистичні показники емоційності у співвідношенні із рівнем психологічної безпеки (експериментальна та контрольна групи)

Умовні позначки рис.2.2.7:

1 – блокуючий показник емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки;

2 – лабільний показник емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки;

3 – стимулюючий показник емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки.

Вивчення особистісного росту шляхом встановлення актуального рівня досягнень у провідній діяльності (навчальній успішності) (Аналіз продуктів діяльності). Представимо отримані кількісні результати у вигляді таблиць 2.2.16-2.2.17.

Таблиця 2.2.16

**Розподіл досліджуваних у відповідності із актуальним
рівнем досягнення у провідній діяльності (експериментальна
група) у %**

Рівень почуття психологічної безпеки	Рівень досягнень		
	низький	середній	високий
блокуючий	21	54	25
лабільний	45	38	17
стимулюючий	32	31	38
середньостатистичне значення	33	41	27

Таблиця 2.2.17

**Розподіл досліджуваних у відповідності із актуальним
рівнем досягнення у провідній діяльності (контрольна група) у %**

Рівень почуттям психологічної безпеки	Рівень досягнень		
	низький	середній	високий
блокуючий	28	42	30
лабільний	36	35	29
стимулюючий	32	27	41
середньостатистичне значення	32	35	33

Таким чином, високий рівень розвитку інтелектуальних почуттів є одним із чинників нормативного вікового розвитку молодших школярів й характерний для дітей, які перебувають у стані емоційної безпеки із тенденцією до особистісного зростання; показниками особистісного зростання є успішність провідної діяльності, тоді як низький рівень розвитку інтелектуальних почуттів продукує низький рівень особистісного зростання. Наші уявлення підтверджені результати дослідження у вигляді рис. 2.2.8.

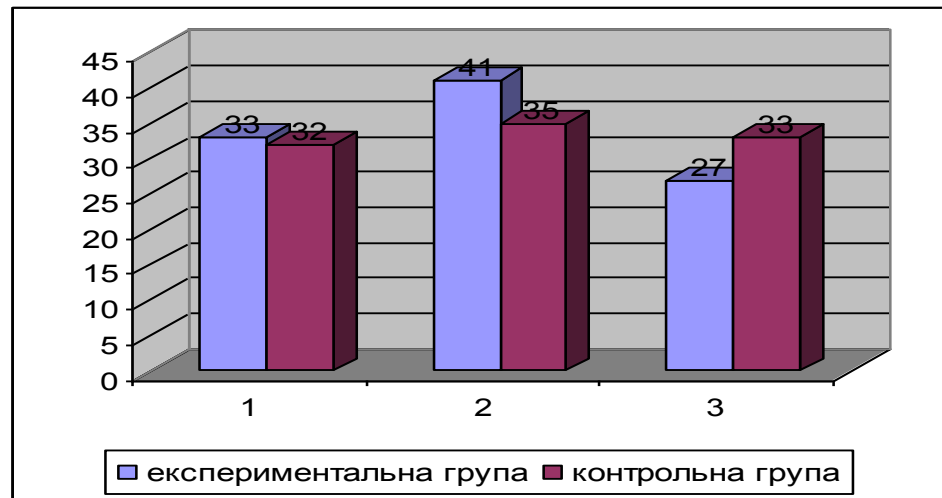


Рис. 2.2.8 Співвіднесення результатів рівня досягнень у провідній діяльності (експериментальна та контрольна групи)

Умовні позначення рис. 2.2.8:

- 1 – низький рівень досягнень;
- 2 – середній рівень досягнень;
- 3 – високий рівень досягнень.

Співвіднесемо отримані нами результати із вираженням інтелектуальних почуттів (табл. 2.2.18).

Таблиця 2.2.18

Співставлення середньостатистичних показників досягнень у провідній діяльності із показниками вираження інтелектуальних почуттів

Група	Рівень досягнень	показник	Рівень розвитку інтелектуальних почуттів		
			високий	високий	високий
експериментальна група	низький	33			35
	середній	41		49	
	високий	27	16		
контрольна група	низький	32			29
	середній	35		55	
	високий	33	16		

Таким чином, отримані на цьому етапі результати дослідження дають можливість говорити про те, що інтелектуальні почуття досліджуваних експериментальної та контрольної груп мають,

головним чином, середній рівень співпадінь, а також кількісний та якісний рівень вираження досліджуваних показників.

На третьому етапі дослідження було прослідковано кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й особистісних смислів експериментальної групи.

Для розрахунку коефіцієнта кореляції за Пірсоном нами використовується наступна формула:

$$r_{XY} = \frac{\text{cov}_{XY}}{\sigma_X \sigma_Y} = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}},$$

де $\bar{X}$ - середнє значення, величини X;

$\bar{Y}$ - середнє значення, величини Y

$$\bar{X} = \sum_{i=1}^m \frac{X_i}{m}; \quad \bar{Y} = \sum_{i=1}^m \frac{Y_i}{m},$$

Таблиця 2.2.19

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	35	35
2	35	49
3	30	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,3$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Таблиця 2.2.20

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	35	35	1.7	1.7	2.9	2.9	2.9
2	35	49	1.7	15.7	26.7	2.9	246.5
3	30	16	-3.3	-17.3	57.1	10.9	299.3
Σ	-	-	-	-	86.7	16.7	548.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = 86.7$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m\sigma_X = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_Y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m\sigma_X = 4,1$$

$$m\sigma_Y = 23,4$$

$$\text{Коефіцієнт кореляції Пірсона: } r_{xy} = 86.7 / (4.1 \times 23.4) = 0,9$$

Кореляційний аналіз – це один з допоміжних методів вирішення теоретичних завдань у психодіагностиці, що включає в себе комплекс статистичних процедур, які широко застосовуються для розробки тестових та інших методик психодіагностики, визначення їхньої надійності, валідності. Нами використано кореляційні дослідження Пірсона, яке базується на парних вимірюваннях.

На третьому етапі дослідження також було прослідковано кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й особистісних смислів експериментальної групи.

Таблиця 2.2.21

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	35	29
2	33	55
3	28	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 32$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Таблиця 2.2.22

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	35	29	3	-4.3	-12.9	9	18.5
2	33	55	1	21.7	21.7	1	470.9
3	28	16	-4	-17.3	69.2	16	299.3
Σ	-	-	-	-	78	26	788.7

$$\text{Розрахуємо } \sum[(X-X_{\text{ср}})(Y-Y_{\text{ср}})]: \sum[(X-X_{\text{ср}})(Y-Y_{\text{ср}})] = 78$$

Розрахуємо $m\sigma_x$ і $m\sigma_y$:

$$m\sigma_X = \sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_Y = \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}$$

$$m\sigma_x = 5,1$$

$$m\sigma_y = 28,1$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = 78/(5,1 \times 28,1) = 0,5$

Тепер знайдемо кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів та рівнем розвитку почуття психологічної безпеки.

Таблиця 2.2.23

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	34	29
2	23	55
3	43	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,3$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Усі необхідні для розрахунку коефіцієнту кореляції проміжні дані та їх суми представлено у таблиці 2.2.24.

Таблиця 2.2.24

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	39	35	1.7	1.7	2.9	2.9	2.9
2	21	49	1.7	15.7	26.7	2.9	246.5
3	40	16	-3.3	-17.3	57.1	10.9	299.3
Σ	-	-	-	-	86.7	16.7	548.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = -299,3$

Розрахуємо $m\sigma_x$ і $m\sigma_y$:

$$m\sigma_X = \sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_Y = \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 151$$

$$m \cdot \sigma_y = 23,4$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = -299,3 / (15,1 \times 23,4) = -0,8$

Контрольна група

Таблиця 2.2.25

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	34	29
2	23	55
3	43	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,3$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Таблиця 2.2.26

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	34	29	0.7	-4.3	-3	0.5	18.5
2	23	55	-10.3	21.7	-223.5	106.1	470.9
3	43	16	9.7	-17.3	-167.8	94.1	299.3
Σ	-	-	-	-	-394.3	200.7	788.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = -394,3$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_X = \sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_Y = \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 14,2$$

$$m \cdot \sigma_y = 28,1$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = -394,3 / (14,2 \times 28,1) = -1$

3. Знайдемо кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів та рівнем розвитку емоційності.

Експериментальна група

Таблиця 2.2.27

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	31	29
2	50	49
3	12	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 31$$

$$\bar{Y} = 31,3$$

Таблиця 2.2.28

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	31	29	0	-2.3	-0	0	5.3
2	50	49	19	17.7	336.3	361	313.3
3	12	16	-19	-15.3	290.7	361	234.1
Σ	-	-	-	-	627	722	552.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = 627$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 26,9$$

$$m \cdot \sigma_y = 23,5$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = 627 / (26.9 \times 23.5) = 1$

Контрольна група

Таблиця 2.2.29

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	26	29
2	50	55
3	51	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 42,3$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Таблиця 2.2.30

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	26	29	-16.3	-4.3	70.1	265.7	18.5
2	50	55	7.7	21.7	167.1	59.3	470.9
3	51	16	8.7	-17.3	-150.5	75.7	299.3
Σ	-	-	-	-	86.7	400.7	788.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = 86.7$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \sigma_x = 20$$

$$m \sigma_y = 28,1$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = 86,7/(20 \times 28,1) = 0,2$

Представимо розрахунки кореляційного взаємозв'язку між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів та рівнем досягнення у діяльності.

Експериментальна група

Таблиця 2.2.31

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	31	29
2	50	49
3	12	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 31$$

$$\bar{Y} = 31,3$$

Таблиця 2.2.32

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	31	29	0	-2.3	-0	0	5.3
2	50	49	19	17.7	336.3	361	313.3
3	12	16	-19	-15.3	290.7	361	234.1
Σ	-	-	-	-	627	722	552.7

2. Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = 627$

3. Розрахуємо $m\sigma_x$ і $m\sigma_y$:

$$m\sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m\sigma_x = 26,9$$

$$m\sigma_y = 23,5$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = 627/(26.9 \times 23.5) = 1$

Контрольна група

Таблиця 2.2.33

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	33	29
2	41	49
3	27	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,7$$

$$\bar{Y} = 31,3$$

Таблиця 2.2.34

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	33	29	-0.7	-2.3	1.6	0.5	5.3
2	41	49	7.3	17.7	129.2	53.3	313.3
3	27	16	-6.7	-15.3	102.5	44.9	234.1
Σ	-	-	-	-	233.3	98.7	552.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = 233.3$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_x = \sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_y = \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 9,9$$

$$m \cdot \sigma_y = 23,5$$

$$\text{Коефіцієнт кореляції Пірсона: } r_{xy} = 233.3 / (9.9 \times 23.5) = 1$$

Прослідковано кореляційний взаємозв'язок між досліджуваними показниками (табл. 2.2.35). Таким чином, можемо говорити про наявність позитивного кореляційного зв'язку між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й особистісних смислів; негативного – між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем розвитку почуття психологічної безпеки; позитивного кореляційного зв'язку між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем розвитку емоційності; позитивного зв'язку між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем досягнення у діяльності.

Таблиця 2.2.35

Розподіл досліджуваних показників кореляційного зв'язку

№	Показники кореляційного зв'язку		
	Група досліджуваних /показник кореляції		Показники
	експериментальна група	контрольна група	
1	-0,7	0,5	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й особистісних смислів
2	-0,8	-0,1	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем розвитку почуття психологічної безпеки
3	1	0,2	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем розвитку емоційності
4	1	1	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем досягнення у діяльності

Отже, ми можемо говорити, що у результаті констатувального дослідження нами встановлено наявність домінуючого позитивного кореляційного зв'язку між кількісними категоріями вивчення: між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем розвитку емоційності, між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем досягнення у діяльності.

2.3. Роль культури у процесі формування інтелектуальних почуттів

Як показав здійснений нами теоретико-методологічний аналіз соціально-психологічних чинників формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці, культура є прямим чинником впливу на формування інтелектуальних почуттів. Відтак, з метою оптимізації вказаного процесу необхідно підтримувати у дитини почуття пізнання, стимулювати допитливість, пробуджувати почуття подиву перед невідомим, вміння побачити нове, бажання розібратися у незрозумілому, а отже, зробити для себе відомим невідоме. Такі почуття надалі будуть стимулювати інтелектуальний пошук дитини [62, 79, 80, 95, 106].

Продумуючи зміст, форми та методи організації пізнавальної діяльності дитини, кожний педагог зможе знайти резерв вдосконалення розвитку інтелектуальних почуттів дітей конкретної вікової групи [119, 192].

Відтак, стає зрозумілим, що смисли пізнавальної діяльності породжують інтелектуальні почуття. Їх предметом є, як сам процес набуття знань, так і їх результат. Вищим проявом інтелектуальних почуттів є узагальнене почуття любові до істини. Серед вищих почуттів важливе місце займають праксичні почуття, пов'язані з діяльністю: працею, наукою, спортом. До вищих почуттів належать також естетичні почуття, які передбачають усвідомлену чи неусвідомлену здатність при сприйнятті явищ навколишньої дійсності керуватися поняттями прекрасного. Інтелектуальні, праксичні, естетичні почуття формуються у єдності з моральними почуттями і збагачуються у зв'язку з ними.

Проте, варто зазначити, що культура, як носій смислів для

дитини відіграє суперечливу роль. З одного боку, вона сприяє закріпленню найбільш цінних і корисних зразків поведінки і передачі їх наступним поколінням, а також іншим групам. Культура підносить людину над світом тварин, створюючи духовний світ, вона сприяє людському спілкуванню. З іншого боку – культура здатна за допомогою моральних норм закріпити несправедливість і заборони, нелюдське поводження. Крім того, усе створене у рамках культури для підкорення природи може бути застосоване з метою знищення людей. Тому важливо вивчити окремі прояви культури, щоб отримати можливість знизити напругу у взаємодії людини з породженою нею культурою.

Уся сукупність культурних смислів є суспільним фактом. Вона охоплює усі уявлення, ідеї, світогляд, переконання, вірування, які активно розділяються людьми й користуються пасивним визнанням і впливають на соціальну поведінку. Культура не просто пасивно «супроводжує» суспільні явища, які протікають якби поза і крім культури, об'єктивно і незалежно від неї. Специфіка культури полягає у тому, що вона представляє у свідомості членів суспільства все і будь-які факти, які є носіями смислів для певної суспільної групи. При цьому на кожному етапі життя суспільства розвиток культури пов'язаний із боротьбою ідей, з їх обговоренням і активною підтримкою, або пасивним визнанням одного з них як об'єктивно правильною. Звернувшись до аналізу сутності культури, необхідно врахувати, по-перше, що культура є те, що відрізняє людину від тварин, культура – це характеристика людського суспільства; по-друге, культура не успадковується біологічно, але передається шляхом обґрунтування певних смислів й навчання.

Той чи інший культурний смисл є спільним для всього людства і не залежить від того, на якому ступені розвитку знаходиться те чи

інше суспільство. Так, кожна дитина отримує харчування від старших за віком, навчається спілкуванню через мову, отримує досвід застосування покарання і винагороди, а також освоює деякі інші найбільш загальні культурні зразки й усвідомлює їх смисли. Разом з тим кожне суспільство дає своїм членам деякий специфічний досвід, унікальні (наприклад, ментальні, національні тощо) культурні зразки, які відрізняють його від інших суспільств. Тому, із смислового соціального досвіду, єдиного для всіх членів даного суспільства, виникає характерна особистісна конфігурація, типова для багатьох членів даного суспільства. Наприклад, особистість, сформована в умовах мусульманської культури, буде мати інші риси, ніж особистість, вихована в християнській країні.

Американська дослідниця К. Дьюбойс назвала особистість, яка володіє загальними для даного суспільства рисами «модальною» (від взятого зі статистики терміну «мода», що позначає собою величину, яка зустрічається найбільш часто в ряду або серії параметрів об'єкта). Під модальною особистістю К. Дьюбойс розуміла найбільш поширений тип особистості, який уособлює певні особливості, властиві культурі суспільства в цілому. Таким чином, у кожному суспільстві можна знайти такі особистості, які втілюють середні загальноприйняті смисли. Модальна особистість втілює у собі всі ті загальнокультурні смисли та цінності, які суспільство прищеплює своїм членам у процесі культурного досвіду. Ці цінності в більшій чи меншій мірі приймаються кожною особистістю даного суспільства [120, 228].

Іншими словами, кожне суспільство розвиває один або декілька базисних особистісних типів, які відповідають культурі цього суспільства. Такі особистісні зразки засвоюються, як правило, з дитинства.

Зупинимося на тому, яким же може бути соціально схвалюваний тип особистості для суспільства. Мабуть, це особистість соціабельна, тобто, така, що легко йде на соціальні контакти, готова до співпраці і володіє при цьому деякими агресивними рисами (тобто здатна за себе постояти) і практичною кмітливістю. Деякі із цих рис формуються на основі прихованих соціальних смислів і ми відчуваємо незручність, якщо ці риси відсутні. Саме тому ми навчаємо своїх дітей говорити «спасибі» і «будь ласка» старшим, вчимо їх не соромитися дорослого оточення, вміти постояти за себе.

Однак, у складних суспільствах дуже важко знайти загальноприйнятий соціальний смисл особистості через наявність у неї великої кількості субкультур. Наше суспільство має багато структурних підрозділів: регіони, національність, рід занять, вікові категорії тощо. Кожен із цих підрозділів має тенденцію до створення власної субкультури з певними особистісними зразками. Ці зразки змішуються з особистісними зразками (індивідуальні смисли), притаманними окремим індивідам, і створюються змішані особистісні типи. Для вивчення особистісних типів різних субкультур слід вивчати кожен структурну одиницю окремо, а потім враховувати вплив особистісних зразків домінуючої культури.

Культура, концентруючи кращий соціальний досвід багатьох людських поколінь, набуває здатності накопичувати знання про світ і тим самим створювати сприятливі можливості для його пізнання й освоєння. Тому, враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що суспільство інтелектуальне настільки, наскільки повно використовує знання, які містяться у культурному генофонді людства. Усі типи суспільства, істотно розрізняються насамперед за цією ознакою. У сфері праці, побуту, міжособистісних відносин культура так чи інакше впливає на поведінку людей і регулює їхні дії і навіть вибір

певних матеріальних і духовних цінностей. Регулятивна функція культури підтримується такими нормативними системами, як мораль і право.

Представляючи собою певну знакову систему, культура припускає знання, володіння нею. Без вивчення відповідних знакових систем оволодіти досягненнями культури неможливо. Тому, мова (усна або письмова) є не тільки засобом спілкування людей, але й носієм культурних смислів. Мова виступає у якості найважливішого засобу оволодіння національною культурою. Специфічна мова (мова жестів, міміки тощо) потрібна для пізнання світу музики, живопису, театру. Наукова мова також має власні знакові системи. Культура як певна система цінностей формує у людини цілком певні ціннісні потреби і орієнтири, перетворювані людиною засобами інтелектуальних почуттів. За їх рівнем і якістю люди найчастіше оцінюють ступінь культурності тієї чи іншої людини. Моральний і інтелектуальний зміст, як правило, виступає критерієм такої оцінки [124, 193, 137, 145].

Специфіка культурного середовища проявляється у організації передачі смислів, які проходячи через здібності людей сприяють формуванню пізнавального стилю особистості, відображенню вимог культури того суспільства, у якому живуть його представники й перетворенню власне суспільних смислів на особистісні. При цьому, критерії оцінки інтелектуальних можливостей людини, сформовані у рамках однієї культури (наприклад, західний еталон), не можна механічно перенести на іншу культуру.

Існування культурно обумовлених властивостей інтелекту не виключає наявності інтелектуальних універсалій, джерело яких – загальні потенційні здібності людей і їх спосіб життя, що обумовлений тими чи іншими смислами. Тобто своєрідністю

інтелектуальної активності представників різних культур є різні вираження універсальних законів побудови системи інтелектуальних почуттів.

Деякі соціокультурні середовища стимулюють інтелектуальний розвиток швидше, раніше і на більш тривалому відрізку людського життя, ніж інші. Рання стабілізація інтелекту у культурно збідненому середовищі означає, що людина не досягає найвищого рівня розвитку своїх пізнавальних можливостей й має низький рівень розвитку інтелектуальних почуттів.

Завдяки засвоєнню вербально-логічних засобів інтелектуальної діяльності індивідуальний досвід заглиблюється у загальнолюдський досвід, що розширює кругозір людини, однак цей процес має і регресивну складову. Наприклад, з підвищенням освіченості у людини часто збільшується кількість оптико-геометричних ілюзій, збіднюється словник найменувань відтінків кольорів. Будучи орієнтованими на безпосереднє відношення до світу, деякі індивіди при сприйнятті геометричних фігур не знайшли жодних ознак відповідності з законами структурного сприймання, описаними в гештальтпсихології. Так, зображений хрестиками трикутник вони називали «зірками», а створений за допомогою точок квадрат – «намистом». На думку Лурії, тенденція доповнювати візуальні структури до завершеної форми є культурним результатом засвоєння геометричних понять.

Відтак, ми можемо говорити про те, що культура – найважливіший засіб розвитку людини як біологічної істоти та найважливіший засіб її соціалізації (з нашої точки зору вершиною соціалізації є індивідуалізація особистісних смислів) розвитку особистості. Культура завжди була націлена на самовдосконалення людини, самовираження і формування особистості. Так. Л. Мемфорд

говорить про те, що людина перш за все є твариною, що творить громадський розум, який керує сам собою й сам себе програмує, є, таким чином, первинним джерелом усіх видів діяльності, насамперед діяльності його власного організму і соціальної організації, у якій цей організм отримує більш повне вираження. Можливо, у цих міркуваннях міститься деяке перебільшення ролі культури у еволюції людини. Однак, слід погодитися із головною думкою Л. Мемфорда, що роль культурно-утворюючої діяльності у розвитку людини ще не вивчена пропорційно її значущості у цьому процесі. Цей факт у повній мірі можна віднести і до ролі інформаційної культури у розвитку людини як біологічної і соціальної істоти [160, 227, 165].

Враховуючи вищевказане, наприклад, інформаційна культура у технократичному варіанті стимулює смислові орієнтації раціоналізму інтелектуальних почуттів. Робота з інформаційною технікою пов'язана із отриманням інформації за допомогою штучної машинної мови. Ця мова володіє більшою точністю порівняно із природною людською мовою, яка містить синоніми та омоніми.

Однозначність штучного мовлення виражає його раціональність, але шкодить емоційності. Людина змушена діяти раціонально, тобто за стандартом, спираючись на досвід і знання, які зібрані та узагальнені тими чи іншими культурними смислами. Людина, яка діє раціонально, повинна бути здатною зафіксувати мету своїх дій і вказати способи досягнення цієї мети.

Спектр думок, яких дотримуються різні дослідники з питання взаємозв'язку культури та інтелекту, майже настільки ж широкий, як і ті уявлення про інтелект, які служать для них основою. Одна, крайня позиція – радикальний культурний релятивізм передбачає, що єдиною підставою для створення валідних описів і оцінок інтелекту є уявлення про когнітивні компетентності. Оскільки, відповідно до

цього погляду, кожна культура має своє власне уявлення про інтелект, яке може бути зрозуміле лише в рамках цієї культури, ніякі крос-культурні порівняння насправді неможливі. Інша крайня позиція характеризується концепцією універсальності: для неї типові положення, висловлені деякими науковцями, згідно з поглядами яких інтелектуальні здібності ідентичні у всіх культурах, а тому не існує проблеми у їх крос-культурних порівняннях. Проміжне положення між цими крайнощами займають теорії, що із різною мірою визнають існування універсальних властивостей інтелекту і можливість крос-культурних порівнянь.

Найбільшого поширенням із цієї точки зору набули теорії, які не стосуються ні радикального культурного релятивізму, ні універсалізму, що описують інтелект як адаптацію. Згідно з ними, головною метою інтелекту є пристосування до життєвого оточення, а форма, яку воно приймає, є функцією культурного середовища. Так, наприклад, У. Чарлсворт описує інтелект як адаптацію до тих вимог, які пред'являє оточення, відзначаючи при цьому, що хоча пристосування є основною метою інтелектуальної активності, складові адаптивної поведінки змінюються у залежності від приналежності до певної культури чи субкультури. Оскільки Р. Стернберг розглядає інтелект як психічну діяльність, що лежить в основі цілеспрямованої адаптації до реального оточення, то його формування пристосоване до власних потреб. Образ думок людини формується у взаємодії з іншими людьми, що належать до тієї ж культури [167, 168, 226].

Як вже говорилося вище, дослідження інтелекту, що базуються на імпліцитному підході, вивчає уявлення і думки про розум і інтелект, яких дотримується представник тієї чи іншої культури.

Висновки до другого розділу

Якісні та кількісні результати констатувального дослідження дають нам можливість говорити про наявність позитивних кореляційних взаємозв'язків між показниками розвитку інтелектуальних почуттів та особистісних смислів.

Отже, культура й особистість знаходяться у найтіснішому внутрішньому зв'язку. Існує обернений зв'язок – вплив особистості на культуру. Індивідуальні смисли молодшого школяра перетворюють культуру, тому, основним завданням носіїв культури є утвердження вільної духовності, виховання багатого інтелектуального цінного змісту індивідуальності. Культура дозволяє людині розвивати внутрішній світ, оперативно реагуючи на соціальні вимоги, усвідомлюючи їх моральний, політичний і естетичний зміст, приймати рішення і робити моральний вибір, адже жодні соціальні вимоги не можуть повністю регулювати поведінку людини.

Культура є живим процесом, живою долею народів, яка постійно рухається, розвивається, видозмінюється. Культура – непорушна складова частина життєдіяльності як суспільства в цілому, так і його тісно взаємопов'язаних суб'єктів: особистостей, соціальних спільнот, соціальних інститутів.

Культурний контекст не лише породжує, але й обмежує (іноді виключно) інтелектуальні можливості. Критерій їх розвитку в цьому напрямку пов'язаний зі ступенем засвоєння суб'єктом змісту культури. Базові культурні фактори (традиційний спосіб життя, освіта, мовна семантика) створюють ефект уніфікації (універсалізації) механізмів інтелектуальної активності, яка найбільш характерна саме для дітей молодшого шкільного віку.

Зміст розділу *«Експериментальне дослідження ролі культури у процесі формування інтелектуальних почуттів»* відображено у таких публікаціях та наукових статтях:

1. Цавалюк Т.О. Інтелектуальні почуття молодших школярів: експериментальне дослідження / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2015. – Том IX. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 7. – 2015. – 380 с. – С. 357-361 [193]

2. Цавалюк Т.О. Психологічний інструментарій дослідження процесу формування інтелектуальних почуттів / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2015. – Том XI. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 15. – 624 с. – С. 539-549 [195]

РОЗДІЛ III. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ЧИННИКА ВИНИКНЕННЯ ПОЧУТТЯ ЕМОЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ

3.1. Опис формувальних заходів

Зважаючи на отримані результати констатуючого етапу дослідження, що підтверджують визначальний вплив культури на формування інтелектуальних почуттів особистості було розроблено комплекс заходів, які у силу вікових особливостей ґрунтуються на ігрових моментах.

Розроблена нами система формувальних заходів включала у себе групу дидактичних ігор із елементами рефлексії, розділених на три блоки. Перший блок *«Формування навичок рефлексії у процесі ігрової діяльності»*. Мета блоку: розвиток рефлексивного сприйняття з метою формування почуття емоційної безпеки. Перший блок складається із 12 вправ.

Другий блок *«Розвиток навичок рефлексії основ інтелектуальних почуттів»*. Мета блоку – формування уявлень про інтелектуальні почуття та самоаналіз їх особливостей. Другий блок складається із 14 вправ.

Третій блок: *«Якоріння навичок рефлексії інтелектуальних почуттів»*. Мета блоку: закріплення навичок рефлексії як чинника виникнення почуття емоційної безпеки у процесі формування інтелектуальних почуттів. Цей блок складається із 12 вправ.

Отримані на цьому етапі результати дослідження дають можливість говорити про те, що інтелектуальні почуття досліджуваних експериментальної та контрольної груп мають, головним чином, середній рівень співпадань, а також рівень вираженості досліджуваних показників.

Дидактична гра є багатоплановим, складним педагогічним явищем. Вона є ігровим методом навчання дітей, формою навчання, самостійною ігровою діяльністю, засобом всебічного виховання особистості, а також одним із засобів розвитку пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку [2, 15, 22].

У іграх проявляються риси характеру кожного учасника, як позитивні – наполегливість, цілеспрямованість, чесність та інші, так і негативні – егоїзм, упертість, хвалькуватість. В процесі гри одні діти багато знають, сміливо відповідають, діють впевнено, інші – знають менше і тримаються дещо в стороні, замкнуто. Буває і так, що дитина знає багато, але не проявляє кмітливості, винахідливості, відрізняється швидкістю і гнучкістю мислення. Важче вдається виявити індивідуальні особливості у дітей замкнутих, малоактивних. Такі діти люблять частіше залишатися в ролі спостерігача за грою вболівальників. Вони бояться, що не впораються з ігровим завданням. Нерішучість, невпевненість у собі долається в грі. Граючи разом з дітьми, вчитель непомітно дає їм більш легкі запитання і завдання. Вдалі рішення, наступні один за іншим у різних іграх, вселяють у дітей впевненість у своїх силах і поступово допомагають їм подолати сором'язливість. У грі вчителю потрібно враховувати індивідуальні особливості кожного учня.

Також проводилися дидактичні ігри з розвитку пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку. За допомогою цих ігор педагог усував небажані прояви в характері своїх учнів і розвивав необхідні компоненти для успішного навчання:

- інтелектуальний (розвиток розумових здібностей дітей);
 - мотиваційний (бажання дізнаватися нове);
 - практичний (застосовувати отримані знання та вміння в житті).
- Таким чином, ігри, розроблені нами, є ефективним засобом

розвитку пізнавальної активності молодших школярів. Пізнавальна активність, яку ми розвивали у дітей молодшого шкільного віку, головним чином, проявлялась у пізнавальній діяльності, яка пов'язана з цілеспрямованими діями дитини. Формуючись у процесі діяльності, пізнавальна активність в цей час впливає на якість цієї діяльності. Активність тут виступає як засіб і умова досягнення мети. У своїй взаємодії з дітьми під час навчально-виховного ми враховували, що пізнавальна діяльність включає не тільки процес цілеспрямованого навчання, керованого педагогом, але й самостійне, частіше стихійне отримання дитиною певних знань [11, 21].

Гра «Відгадайка»

Мета гри. Вчити дітей описувати предмет, не дивлячись на нього, виділяти в ньому істотні ознаки; за описом впізнавати предмет.

Хід гри. Вчитель нагадує дітям, як вони на уроці розповідали про знайомі предмети, загадували і відгадували про них загадки, і пропонує: «Давайте пограємо. Нехай предмети нашого класу розкажуть про себе, а ми за описом відгадаємо, який предмет говорить. Виберіть собі кожен який-небудь предмет і говоріть за нього. Тільки необхідно дотримуватися правил гри: коли будете розповідати про предмет, не дивіться на нього, щоб ми відразу не відгадали, і говоріть тільки про ті предмети, які знаходяться в класі».

Після невеликої паузи (діти повинні вибрати предмет для опису, приготуватися до відповіді) вчитель кладе камінчик на коліна будь-якого гравця (замість камінця можна використовувати стрічку, іграшку тощо). Дитина встає і робить опис предмета, а потім передає камінчик тому, хто буде відгадувати. Відгадавши, дитина описує свій предмет і передає камінчик наступному гравцеві, щоб той відгадав.

Гра продовжується до тих пір, поки кожен не придумає свою загадку. Якщо гра проходить під час уроку і, значить, в ній беруть

участь всі діти класу, тривалість її буде 20-25 хвилин.

У процесі гри вчитель стежить за тим, щоб діти, описуючи предмети, називали їх істотні ознаки, які допомогли б дізнатися який саме предмет. Учитель може поставити запитання дитині: Де цей предмет знаходиться? або Для чого потрібен цей предмет? Але поспішати з навідними питаннями не слід. Потрібно дати дитині можливість самій пригадати предмет, його основні ознаки і розповісти про них.

Діти роблять такі описи предметів: Дерев'яний, полірований, попереду скло, може цікаво розповідати (телевізор), Блискучий, з носиком, в ньому кип'ячена вода (чайник) [180, 65].

Гра «Що було б, якщо...?»

Дидактичні завдання. Звернути увагу дітей на те, що речі, «розумні машини», служать людині. Людина повинна дбайливо ставитися до них як до друзів і помічників. Вчити встановлювати найпростіші причинно-наслідкові зв'язки і відносини.

Ігрове завдання. Подумати і сказати, що було б, якби речі пішли від нас.

Ігрові дії. Слухати запитання вчителя і відповідати на них.

Правила гри. Не заважати один одному, слухати і відповідати. За необхідності доповнювати відповіді товаришів.

Хід гри. Учитель пропонує дітям послухати вірш К.І. Чуковського «Федорине горе» і сказати, що трапилося: чому всі речі повтікали, поскакали від Федори?

Діти. Федора не дбала про речі, не доглядала за ними.

Учитель. А тепер давайте пограємо в гру «Що було б, якби..?». Будемо загадувати загадки про ставлення до речей. Почну я. Що було б, якщо б діти всі іграшки розкидали, розламали?

Діти. Іграшки втекли б. Було б погано без іграшок.

Учитель. А що було б, якщо б діти іграшки берегли, поводитися б з ними добре, не розкидали по кутках, а прибирали їх після гри на свої місця?

Діти (радісно). Всі іграшки повернулися б до нас.

Учитель. Що було б, якщо б діти розкидали свої черевички будь-куди?

Діти. Їх потрібно шукати і шукати. А мама б сердилася.

Учитель. Так, і черевички могли б на вас образитися... Що було б, якби ви поставили посуд на підвіконня і подуви би сильний вітер?

Діти. Посуд би впав і розбився: і чашки, і тарілки, а ложки б впали за вікно.

Учитель. А якби посуд після обіду вимили і прибрали в буфет?

Діти (весело). Ось тоді все було б добре. І мама сказала: Молодець, помічник мій!

Учитель. А тепер самі подумайте і загадайте загадки. Що було б, якби..?.

Діти. Що було б, якби книжки розірвали, картинки в них забруднили?

Учитель. От і скажіть самі, що було б.

Діти. Це було б зовсім погано: всі книжки не захотіли б дружити з нами. І ви не могли б читати нам книжки.

Діти. Що було б, якщо загубилася рукавиця?.. Якби забув в холодну погоду одягти пальто?.. Що було б, якщо переплутав всі речі і влаштував плутанину?.. Що було б, якби відразу зламалися всі стільчики і столи?

Учитель. Що ж вони самі б зламалися?

Діти (дещо спантеличено). Ні, не можна по них бігати, залазити на стіл, ламати їх.

Учитель. Ви все говорите про погане ставлення, а що було б,

якби дбайливо ставилися до речей, берегли їх, дбали про них?

Діти (відчуваючи деяке утруднення). Якби, якби, якби...

Учитель. Так, так: адже якби Федора Єгорівна не почала добре ставитися до речей, піклуватися про них, хіба повернулися б речі до неї?

Діти. Але ж книжки, якщо вони вже розірвані, а картинки забруднені, їх можна повернути.

Учитель. Так, але що ж робити тоді?

Діти. Потрібно попросити купити нові і не рвати їх, берегти, прибирати в шафу, ставити на поличку... Черевички потрібно чистити і ставити поруч, носок до носка, як у дитячому садку... А пальто потрібно після прогулянки акуратно повісити і поправити рукавички, щоб не пом'ялися... І не ламати іграшки і ставити туди, куди завжди ставлять, а не розкидати.

Учитель. Ось ми і дізналися, що потрібно до речей ставитися дбайливо. Вони нам допомагають і нам про них потрібно дбати, не псувати речі.

Гра-загадка «Петрик в селі»

Маленькому Петрику давно хотілося до бабусі. Він жодного разу не був у селі. І ось одного разу мама взяла Петрика з собою. Приїхали до бабусі пізно ввечері. Петя хотів спати і нічого не бачив. Вранці він прокинувся раніше, щоб познайомитися з новим місцем.

Раптом бачить:

Відчинилася тихо двері,

І увійшов вусатий звір,

Сів біля печі, солодко мружачись,

І вмився сірою лапкою...

Петро добре знав, хто це був. А ви дізналися?

Вийшов Петрик у двір. Бачить: хтось біжить по доріжці. Але

хто це, Петрик не знав: Борода та ріжки біжать по доріжці. Як ви думаєте, хто ж це був? (Козел.)

Походив Петро по двору, заглянув під кущик. А там... Довге вухо, грудочка пуху, стрибає спритно, гризе морквину. Хто це? (Кролик)

Так, це був кролик. Петрик погладив його, погрався з ним. І тут він почув, що в сараї хтось завозився і засопів. Петрик заглянув у сарай і побачив там... Попереду п'ятачок, позаду крючок, посередині спинка, а на ній щетинка (свиня).

Це свиня. Вона їла корм. Петро послухав, як вона чавкає, і знову вийшов у двір.

І тут хлопчик дуже зрадив: він дізнався, хто сидить на жердинці. А ви дізнались? Послухайте загадку: На голові гребінь, на хвості серп.

(Діти відповідають.)

Півень голосно заспівав: «Ку-ка-рі-ку!» Петя засміявся у відповідь: «Здрастуй, Півник-золотий гребінець!» Замилувався хлопчик красивим півником. Але тут він побачив дивну птицю: відгадайте, яку: В нього лапи й дзьоб червоні, не годуй його з долоні, дуже гучно загелгоче, і тебе вщипнути схоче (гусак). Це був великий білий гусак.

Петя хотів йти далі, зробив крок і зупинився, навіть злякався: перед ним стояв хтось великий-великий. А хто – вігадайте: Посеред двору стоїть копиця: спереду вила, ззаду мітла. Кого ж злякався Петя? Так, це була корова. Вона ласкаво замукала і не зачепила хлопчика. Але Петрик все-таки поквапився назад в будинок, щоб розповісти мамі і бабусі, кого він бачив. Але увійти в будинок він не зміг. Здогадайтеся, чому: Заричав живий замок та ліг біля дверей поперек. Дві медалі на грудях. Краще в будинок не заходь!

Хто ж перепинив Петі шлях? (Діти відповідають.) Але тут вийшла бабуса і сказала: «Тузик, не чіпай Петрика, він наш гість, ви подружитесь з ним».

Потім діти самі загадують і відгадують загадки про тварин, яких побачив Петрик.

Примітка. Діти повинні не просто відгадати загадки, але і довести правильність відповідей.

Гра «Мисливець»

Мета гри. Вправляти дітей в умінні класифікувати і називати тварин, риб, птахів тощо.

Хід гри. Де-небудь на вільному місці в одному кінці двору або майданчика стоїть група гравців. Це будинок. На відстані кількох кроків від будинку – чим далі, тим краще – покладена якась мітка і проведена риска. Це ліс, де водяться різні звірі. В цей ліс і відправляється мисливець – один з гравців. Стоячи на місці, він вимовляє такі слова: «Я йду в ліс на полювання, буду полювати за...» Тут він робить крок вперед і говорить: «...зайцем»; робить другий крок: «...ведмедем»; робить крок третій: «...вовком»; четвертий крок: «...лисицею»; п'ятий: «...борсуком...». З кожним кроком мисливець називає якого-небудь звіра. Не можна два рази називати одного і того ж звіра. Не можна називати і птахів, але якщо грати в пташине полювання, то необхідно називати тільки птахів.

Переможцем вважається той, хто дійшов до лісу, з кожним кроком називаючи нового звіра. Той, хто не зміг цього зробити, повертається додому, а на полювання відправляється наступний. Невдачливому мисливцеві можна дозволити ще раз піти на полювання. Можливо, на цей раз полювання буде вдалим.

Примітка: За принципом цієї гри можна провести гру «Рибалка». Гра проводиться також. Рибалка каже: «Піду на рибалку і

зловлю ...щуку, карася, окуня» тощо [72, 76].

Гра «Подорож за цінними знахідками»

Дидактичні завдання. Дізнатися і назвати в різних за змістом предметах матеріал, з якого предмети-іграшки виготовлені (дерево, скло, метал, пластмаса). Назвати предмети різного змісту узагальнюючим словом за ознакою матеріалу. Викликати у дітей інтерес і бажання дізнатися, чому людина робить предмети з різного матеріалу.

Ігрове завдання. Отримати квиток і поїхати в подорож за цінними знахідками.

Ігрові дії. Діставати з мішечка предмет, показувати дітям, називати його і матеріал, з якого він зроблений. Отримати квиток для подорожі за цінними знахідками. Розподілитися (за бажанням) на групи мандрівників і вибрати матеріал, з якого будуть збирати цінні знахідки. Подорож по класу, пошуки і збір ланцюгових знахідок. Повернення з подорожі і показ цінних знахідок. Знаходження одного узагальнюючого слова, якими можна назвати різні предмети, зроблені з одного матеріалу (розумові дії).

Правила гри. Не переходити з однієї групи мандрівників в іншу. Пам'ятати, що шукати і збирати знахідки можна тільки з одного матеріалу. Не заважати один одному, у разі необхідності – допомагати. Зі знахідками поводитися обережно, укладати красиво. По гудку (умовний сигнал) повертатися з подорожі і, виклавши ланцюгові знахідки на парти, сказати, з якого матеріалу всі предмети зроблені.

Обладнання гри. Кошичок, піднос, мішечок тощо.

Предмети-іграшки з дерева: матрешка, кулька, коробочка, ложка, піднос, стаканчик; предмети-іграшки зі скла: кулька, пташка, стаканчик, розетка, пляшечка, коробочка для чаю, вазочка; предмети-

іграшки з металу: дзвіночок, машинка, труба, стаканчик, човник; предмети-іграшки з пластмаси: брязкальце, пташка, човник, свисток, кулька.

Хід гри. Учитель (з інтонацією радості, подиву). Дивіться, знову «чудесний мішечок» у нас! Та не один, а два. В чому справа? (Питання викликає інтерес у дітей.) Ах, ось що! У маленькому мішечку знаходяться квитки. У більшому мішечку знаходяться предмети, можуть бути також іграшки...

Ми вже грали з «чудесний мішечок». Пам'ятайте, кожен предмет або іграшка розповідав сам про себе – якого він кольору, форми... А сьогодні потрібно, діставши предмет або іграшку з мішечка, подивитися, показати всім учням і назвати його, сказати, з якого матеріалу зроблений предмет або іграшка. Хто правильно дізнається і назве матеріал, тому маленький мішечок дасть квиток для подорожі за цінними знахідками з різних матеріалів. Хто хоче отримати з «чудесного мішечка» чудовий квиток для подорожі?

Викликавши активний інтерес, пожвавлення, бажання отримати квиток, учитель розповідає про правила гри і тим самим встановлює порядок її проведення.

Декілька дітей дістають з великого мішечка однакові стаканчики, називають предмет і, дізнавшись матеріал, отримують квитки.

Переконавшись, що діти зрозуміли завдання, учитель говорить: Маленький «чудесний мішечок» кожному дасть квиток, який буде нагадувати, з якого матеріалу потрібно шукати речі-предмети. У класі в нас багато різноманітних предметів із різних матеріалів. Хто буде збирати предмети з дерева, отримає піднос; хто буде збирати предмети з металу, буде класти їх у мішечок, а хто зі скла та пластмаси – у коробочки. А тепер до побачення! Шукайте цінні

знахідки з різних матеріалів і привозьте їх на ці чотири парти. Жваво, весело діти вирушають на пошуки.

Знаходячи матеріали, у дітей іноді виникають сумніви. Наприклад, стаканчики: один прозорий зі скла, інший – прозорий з пластмаси. Спільне у них – форма, розмір, прозорість. Розглядаючи, беручи предмети в руки, діти переконуються в тому, що вони з різних матеріалів, тому що один важчий іншого. «Розумна думка» поглиблює інтерес і, ще не знаючи про властивості різних матеріалів, багато дітей шукають їх відмінності. В цьому і полягає виникнення інтересу, потреба в знаннях, що виражається в запитанні «Як дізнатися з якого матеріалу іграшка або предмет?» Таким чином, у вирішенні підсумкової задачі закладені умови для розвитку пізнавальних інтересів, здійснення дидактичних завдань. Почувши сигнал гудка, діти повертаються з подорожі. Вони розставляють, розкладають іграшки, предмети на партах. Всі предмети, іграшки знайомі їм, але діти бачать їх по-іншому, за ознакою матеріалу. Учитель заохочує дітей, підтримує ігровий задум, ігровий настрій: «Всі мандрівники знайшли дуже цінні знахідки! Зараз вони будуть називати предмети і матеріал, з якого вони зроблені». Діти дивляться і слухають уважно, з цікавістю, ненавмисно вчаться один у одного.

Учитель. Розумні мандрівники, а я вам запропоную складнішу задачу. Подумайте, чи можна назвати одним словом різні предмети, якщо вони зроблені з одного матеріалу. Не поспішайте, подумайте... (Ігрова дія в розумі)

Діти. Іграшки і предмети з дерева – дерев'яні; зі скла – скляні; з металу – металеві (Рішення складної задачі викликає у дітей інтелектуальне задоволення, радість успіху) [77, 81].

Гра «Влаштуємо виставку речей»

Дидактичні завдання. Закріпити уявлення дітей про те, що різні

речі мають різне призначення. Розподілити речі за їх призначенням. Виховувати дбайливе ставлення до речей.

Ігрове завдання. Влаштувати виставку речей.

Ігрові дії. Відібрати із загальної кількості різних речей предмети певного призначення. Організувати виставку з декількома відділами.

Правила гри. Розділитися на групи по 4 учня за бажанням (іноді за порадою учителя). Кожній групі відбирати речі тільки для свого відділу. Влаштовувати відділ самостійно, не радячись один з одним, допомагаючи при необхідності.

Обладнання. Іграшки або картинки, що зображують предмети побуту: меблі, посуд, одяг, взуття; добре, якщо будуть які-небудь смішні іграшки, картинки, в одній «плутанині» виявився справжній дитячий червоний чобіток, що викликало у дітей веселий сміх). Предметів кожного виду повинно бути не менше 10-12. Всі предмети (речі) розкладаються на двох-трьох партах, але так, щоб діти могли до них підійти. Для організації виставки добре мати полицки (складні), стенди з полицками, етажерки, стенди-полиці з прорізами для картинок.

Хід гри. Учитель. Ми були мандрівниками, подорожували у «країну речей». Все було в порядку. А вночі, як у казці, всі предмети, речі, картинки зійшли зі своїх місць, і вийшла плутанина. Що робити? Розберемо речі і влаштуємо виставку речей. Красиву виставку! Речі всі різні за формою, за кольором, з різноманітних матеріалів. Виставку речей покажемо дітям інших класів. А як ви будете розбирати плутанину речей?

Діти. Можна за кольором... За формою... І ще як-небудь.

Учитель. Подумайте, подумайте... Як ще можна?

Оля. Картинки з картинками...

Семен. На картинках може бути різне намальовано.

Віка. Я здогадалася... Речі – які для чого так і потрібно розібрати.

Учитель. Віка правильно здогадалася – речі потрібно розібрати за призначенням, для чого кожна річ потрібна. Наприклад, меблі, посуд...

Олег. Одяг та взуття...

Аня. На голові носять...

Учитель. А як точніше сказати? Хто зможе?

Мілана. Шапочки, берети, кепки...

Учитель. Це головні убори.

Ваня. Речі, які в школу беруть...

Учитель. А як сказати точніше? Хто скаже?

Сашко. Речі школяра.

Учитель. Шкільні речі або навчальні. Ще кажуть: шкільне приладдя. А про найулюбленіші свої речі забули?

Діти (хором). Іграшки, іграшки.

Учитель. Ось скільки відділів буде на виставці: меблі, посуд, одяг, головні убори, шкільні речі, іграшки. Такі будуть відділи на виставці потрібних людині речей. Подумаємо, де який буде відділ (разом з дітьми визначаються місця). Речі потрібно розбирати акуратно, не зламати, не пом'яти. Не поспішайте! Ось тут буде стояти дзвіночок. Коли виставка буде готова, можна зателефонувати і чекати гостей – тих, кому будемо показувати її.

Примітка. Під час влаштування виставки педагог непомітно допомагає дітям. Сюрпризом можуть бути кольорові значки-кружечки на кольоровий ниточці «На згадку про виставку», які даються організаторам і даруються гостям. В якості гостей-відвідувачів потрібно запрошувати групи дітей (8-10 осіб) [85, 170,

178].

Гра «Хто більше назве дій?»

Мета гри. Вчити дітей співвідносити дії людей з їх професією, активізувати словник, виховувати вміння швидко думати.

Хід гри. Учитель перед грою проводить коротку бесіду, уточнюючи розуміння дітьми слів «професія», «дії»: «Діти, я працюю в школі учителем. Це моя професія. Толина мама лікує хворих. Її професія називається «лікар». Як ви думаєте, яка професія у Антоніни Василівни, яка нам готує обід? (Діти відповідають: «Кухар»). Назвіть, які ви знаєте професії. (Діти називають: Водій, вчитель, швець, льотчик та ін). Кожна людина, маючи професію, працює, виконує певні дії. Що ж робить кухар? (Діти відповідають: Варить, пече, смажить, перемелює м'ясо, чистить овочі та ін).

Ось зараз ми пограємо з вами в гру «Хто більше назве дій?».

Я назву професію, а ви згадайте всі дії людини цієї професії.

Учитель говорить слово «лікар». Діти відповідають: «Оглядає хворих, вислуховує, лікує, дає ліки, робить уколи, операції». «Кравець» – кроїть, прасує, приміряє, шиє тощо.

Учитель називає знайомі дітям професії: дворник, няня, вихователь, водій та ін. Діти згадують, що роблять люди цих професій.

Хто більше назве дій, вважається переможцем [218, 136, 140].

Гра «Що кому потрібно?»

Мета гри. Вправляти дітей у класифікації предметів, вмінні називати предмети, необхідні людям певної професії.

Хід гри. Вчитель нагадує дітям гру «Хто більше назве дій?» Він каже: «В цій грі ви називали дії, які виконує людина тієї чи іншої професії. А сьогодні ми згадаємо, що ж потрібно для роботи людей різних професій. Я буду називати людину за професією, а ви скажете,

що їй потрібно для роботи».

«Швець!» – каже вчитель. «Цвяхи, молоток, шкіра, чоботи, черевики, машинка, лапа», – відповідають діти.

Учитель називає професії, знайомі дітям: лікар, медсестра, учитель, няня, двірник, водій, льотчик, кухар та ін.

Якщо інтерес до гри у дітей не зникає, можна запропонувати інший варіант. Учитель називає предмети для праці людей певної професії, а діти називають професію.

«Читає, розповідає, вчить малювати, ліпити, танцювати і співавати», – каже вчитель і кидає м'яч кому-небудь з гравців. «Учитель», – відповідає той і кидає м'яч їй.

У цій грі, як і в інших іграх, де правилами передбачається уміння швидко відповідати, необхідно пам'ятати про індивідуальні особливості дітей. Є повільні діти. Їх потрібно привчати думати швидше, але робити це слід обережно. Таку дитину краще викликати відповідати першою, так як на початку гри великий вибір слів [109, 191, 225] .

Гра «Так-ні»

Мета гри. Вчити дітей мислити, логічно ставити запитання, робити правильні умовиводи.

Хід гри. Варіант 1. Учитель повідомляє дітям правила гри і пояснює назву. Чому ця гра так називається? Тому що ми з вами можемо відповідати на запитання ведучого тільки словами «так» або «ні». Ведучий вийде за двері, а ми домовимося, який предмет в нашому класі ми йому загадаємо. Він прийде і буде у нас запитувати, де знаходиться предмет, який він, для чого потрібен. Ми йому будемо відповідати лише двома словами. Спочатку ведучим буду я. Коли я вийду з кімнати, Денис скаже вам, який предмет він пропонує загадати. Потім ви покличете мене.

Учитель виходить, потім заходить в кімнату і запитує: «Цей предмет па підлозі?» – «Ні». «В степу?» – «Ні». «На стелі?» – «Так». «Скляний? Схожий на грушу?» – «Так». «Лампочка?» – «Так».

Взявши на себе роль першого ведучого, учитель вчить дітей логічно ставити запитання. Він пояснює: «Діти, ви помітили, як я запитував? Спочатку я дізнався, де знаходиться предмет, а потім я дізнався, який він. Спробуйте і ви так само відгадати».

Ця гра вчить дітей мислити логічно: якщо предмет не на підлозі, значить, він може бути на стіні або на стелі. Діти не відразу роблять правильні висновки. Буває так: дізнавшись, що цей предмет не на підлозі, дитина продовжує запитувати: «Стіл?», «Стілець?» Учитель в таких випадках допомагає дитині прийти до правильного висновку: «Іра, ми тобі відповіли, що предмет не на підлозі. А де знаходиться стілець, стіл?» – «На підлозі». «Потрібно було їх називати?» – «Ні». «Ти дізналася, що предмет на стіні. Подивися, які предмети на стіні, і відгадай, що ми загадали», – пропонує учитель. «Він квадратний?» – «Так». «У рамочці?» – «Так». «На ньому намальовані квіти?» – «Так» «Картина?» – «Так».

Варіант 2. Можна запропонувати більш складний варіант. Учитель загадує предмет, який знаходиться за межами класу: «Предметів, діти, дуже багато, і відгадати буде важко, якщо ви не дізнаєтеся, на землі чи на небі, в будинку або в землі, це тварина або рослина».

Якщо діти декілька разів грали в цю гру, вони швидко починають підбирати запитання і відгадувати задуманий предмет. Наприклад, діти загадали сонце. Той, хто відгадує, задає такі запитання: «В домі? На вулиці? В городі? В лісі? На землі? На небі?» Дізнавшись, що предмет на небі, він ставить такі запитання: «Повітря? Хмари? Заспівати? Горобці? Ракета? Літак? Сонце?» За

його запитаннями можна простежити хід логічного мислення: дізнавшись, що предмет знаходиться на небі, він називає вже тільки ті об'єкти, які можуть там бути.

Гра «Диво-речі навколо нас»

Дидактичні завдання. Сформувати у дітей уявлення про те, що чудо-речі зроблені людьми. Виховувати вміння правильно користуватися речами.

Ігрове завдання. Дізнатися, які диво-речі нас оточують.

Ігрові дії. Ознайомлення з диво-речами через зорове сприйняття і практичні дії. Відгадування загадок.

Правила гри. Дивитися уважно на речі, слухати загадку, знаходити відповідь на неї.

Хід гри. Учитель. У школі та вдома нас оточують диво-речі. Вони зроблені людьми. Підемо в подорож і познайомимось з цими речами. (Учитель разом з дітьми підходить до водопроводу, показує їм на кран, потім веде дітей в хол, де стоїть телевізор, потім у кабінеті директора, де є телефон та коротко говорить про те, як ці речі служать людині). Повернувшись до класу, учитель каже: «Зараз я вам загадаю загадки, а ви будете відгадувати і пояснювати».

Майдодиру я рідня,

Відкрути, відкрий мене

І холодною водою

Жваво вмию я тебе.

У загадці є слова, які допомагають відгадати. Які це слова?

— І холодною водою жваво вмию я тебе. Водопровід призначений для постачання водою. Всім потрібна вода: людині, тваринам, рослинам. Там, де немає водопроводу, дістають воду з криниць, черпають із річки, озера і носять відрами. Це важка робота. А як нам водопровід допомагає? Потрібна вода – відкриваємо кран, і

ллється чиста водичка. Закриємо – води немає.

А ось ще загадка:

На стелі видно грушу,

І не дмунай її їсти!

Світиться, як сонце,

А впустиш – розіб'єш.

Про яку грушу йдеться у загадці? Є у нас такі груші? Покажіть.

І ще є диво... Послухайте загадки:

Через поле і лісок

Пробігає голосок.

Бігає він по дротам

Скажеш тут,

А чути там.

Ось і ще загадки про чудо-речі в нашому домі. Потрібно відгадати кожен загадку та пояснити. Кому важко відгадати загадку словами, може знайти картинку-відгадку. Хто більше відгадає загадок, той і буде переможцем.

Загадки:

1. Біля кожного віконця

Є гаряча гармошка,

Всіх зуміє, немов піч.

Від морозу вберегти.

2. В нашій кухні цілий рік

Дід Мороз живе у шафі.

3. Дощик теплий і густий

Це дощик не простий.

Він без хмар, без хмар

Цілий день іти готовий.

Кожну диво-машину (чудо-річ) робила не одна людина, а багато

людей. Ставитеся до диво-машини потрібно дбайливо. Попросіть маму, тата, дорослих навчити, як поводитися з диво-машиною, щоб її не зламати, не зіпсувати. І диво-машина буде вам служити [191, 205, 161].

Гра «Що за ящик відгадай?»

Дидактичне завдання. Розширювати орієнтування молодших школярів в навколишньому середовищі, розвивати мислення, пам'ять, спостережливість.

Обладнання. Предмети навколишнього середовища, картинки із зображенням музичних інструментів, радіо- і електротехніки, оптичних приладів; іграшки.

Хід гри. Учитель пропонує дітям відгадати загадки, розповісти про предмети. Назвати професії людей, яким необхідні ці речі.

Гра закінчується класифікацією предметів. Отже,

Відгадай, що ми купили,

В кімнату ледве втягли:

Лакований, величезний,

З вузькою кришкою чорний ящик.

Потрібно натиснути клавiші,

Щоб почути звуки.

Діти розглядають піаніно. Піднімають кришку, натискають на клавiші, слухають їх звучання, визначають матеріал, з якого зроблений інструмент, колір. Учитель звертає увагу на лаковану поверхню піаніно: гладка, блискуча; якщо натискати на педалі ногою, клавiші змінюють силу звучання. Потім педагог задає дітям загадки, які попередньо підбирає, наприклад:

Вітя вірші прочитав,

Я з Сергієм заспівав –

Слово в слово, тон у тон

Повторив... (Магнітофон)

Я говорю з друзями.

А що за ящик у мене,

Ви мені скажіть самі. (Телефон)

Всю білизну позбирає

І старанно покупає.

Буде знову вся чистенька.

Незабруднена, гарненька. (Пральна машина)

Гра-загадка «Хто, що, з чого і чим?»

Дидактичне завдання. Закріпити уявлення дітей про те, що дерево – матеріал, з якого можна робити різні речі. Ознайомити дітей із особливостями дерева як матеріалу. Повідомити дітям про те, хто робить речі з дерева і якими інструментами, і про те, що на фабриках, заводах інструменти замінюються машинами.

Ігрове завдання. Відгадати загадку і дізнатися «Хто, що, з чого і чим?»

Ігрові дії. Розумові та уявні дії у відповідності з текстом. Практичні дії з відбору знарядь праці або картинок з їх зображенням.

Правила гри. Уважно слухати, думати, дізнаватися, подавати потрібні речі або їх зображення на картинках.

Обладнання. Столярні інструменти: пила, молоток, рубанок, топірець та ін. Картинки із зображенням інструментів, якими працює столяр.

Хід гри. Учитель. На уроках ви розглядали шматочки дерева і дізналися, що дерево – матеріал, з якого роблять різні речі. Дерево – матеріал дуже твердий, міцний, його можна розпилювати, розколювати, стругати, обточувати, збивати, фарбувати, полірувати. А зараз пограємо в гру. Вона називається «Хто, що, з чого і чим?». Це гра-загадка. Потрібно подумати і дізнатися, хто робить, що робить, з

чого (з якого матеріалу), чим (якими інструментами). Нам буде допомагати книга «Краще справи не знайти». Показує картинку, на якій зображений столяр.

Хто на картинці, здогадайтеся. Ось як він про себе каже: «Я – столяр, у мене чудова професія!» Ось і відгадали частину загадки. (Хто?) Назвемо столяра Микола Петрович (діти можуть самі запропонувати назву).

Що робить столяр Микола Петрович? (Картинку дітям не показують.) Після відповідей дітей, їх припущень педагог читає: Рами, двері, табуретки, полиці, парти, лави. Дуже важливі предмети руки роблять мої.

Ось ми і дізналися, що робить столяр. А тепер потрібно дізнатися чим? Якими інструментами? (Якщо є інструменти або замінюють їх іграшками, картинками, діти викладають їх зі скриньки для інструментів і з папки на стіл).

Учитель. Послухаємо, що говорить Микола Петрович:

Добре, що в майстерні

Все, що потрібно під рукою.

Учитель. З чого робить Микола Петрович всі потрібні предмети, які він назвав?

Діти. З дерева, з дошки.

Учитель. Микола Петрович каже:

Підходяща дошка, так – кострубаті боки...

Чим, якими інструментами можна зробити її рівною? Відгадайте загадку.

Він хоч і залізний, а такий люб'язний!..

Сто поклонів віддав їй, і тепер вона рівненька.

За пропозицією педагога хто-небудь з дітей показує інструмент або картинку.

Учитель. Слухайте ж далі:

Він вважає: де не гладко, там, звичайно, немає порядку.

По дошці пройшов, шарудячи, – стала дуже хороша!

Яким інструментом Микола Петрович зробив дошку гладкою – ось загадка! (Діти показують інструмент або картинку)

Стала дошка дуже хороша! Але потрібна коротше... Ось ще одна загадка:

Дошку гризла і кусала,
на підлогу крихти накидала,
але не з'їла ні шматка:
знати, несмачна дошка!

Про який інструмент загадка? (Відповіді дітей перевіряються картинкою в книзі, і пила або картинка викладається на стіл.) А тепер чия черга – якого інструменту?

Я – працівник діловий,
Йду в роботу з головою.
Мені, молодцю,
Капелюшок дуже личить.

Всі здогадалися? Ну, тепер моя черга говорити: це цвях. (Показ картинки)

І ще є загадка:
Грубуватий. Характер крутий.
Але зате – ударно працюю!
Тук! – і цвях пішов на посаду.
Тук! – на весь високий зріст.
Тук! – і ось вже одна
Капелюшок в клітинку видно...

Учитель. Про який інструмент загадка?

Діти. Молоток. (На стіл кладеться молоток і картинка)

Учитель. І ще остання загадка. Про що вона?

Так здружив він деревинки –
планки, рейки, половинки, –
що водою не розіллеш.

Важко відгадати?.. Микола Петрович допомагає:

Ось який чарівний клей у мене є...

Жити на світі веселіше, якщо справа клеїться!

(Діти знаходять на картинці банку з клеєм)

Учитель. Ви відгадали загадки і дізналися, хто працює?

Діти. Столяр.

Учитель. Що він робить?

Діти. Табурети, рами, полиці, двері.

Учитель. З чого він усе це робить?

Діти. З дерева.

Учитель. Чим він працює? Якими інструментами?

Діти. Рубанком, пилкою, сокирою...

Учитель. Як столяр Микола Петрович сказав про свою роботу?

Діти. Краще справи не знайти! Я столяр, чудова у мене професія!

Учитель. Так, все, що робить столяр, дуже всім потрібно, і люди кажуть йому спасибі! На меблевих фабриках кожен інструмент замінюють машини: вони розпилюють дошки, стругають, крутять отвори, збивають, склеюють частини. Машини працюють швидко і виготовляють багато речей.

Гра «Чому»

Дидактичне завдання. Активізувати мислення, виховувати допитливість та інтерес до навколишнього.

Хід гри. «Хто такий Чомучка? – запитує учитель учнів. Правильно, це той, кому подобається задавати різні запитання. Я

знаю, всі ви дуже любите задавати запитання, але сьогодні мені теж захотілося побути Чомучкою і запитати вас про щось».

Учитель задає запитання, а діти відповідають йому. Якщо вони не можуть, педагог допомагає їм.

Запитання:

- Чому машина з сиренами пропускає вперед увесь транспорт?
- Чому у автомобілів попереду і позаду є «мигалки»?
- Чому червоне світло – сигнал небезпеки?
- Для чого пожежній машині довгі розсувні сходи?
- Чому пожежники, шахтарі, будівельники завжди працюють у касках?

Відповіді:

- Машини з сиренами поспішають на допомогу людям.
- «Мигалки» попереджають перехожих і транспорт про те, що машина буде повертати направо або наліво.
- Червоне світло і вдень і вночі найпомітніше.
- Розсувні сходи потрібні для того, щоб погасити пожежу в багатоповерховому будинку.
- Каска захищає голову від падаючих предметів.

Гра «Магазин»

Мета. Познайомити дітей зі способами придбання покупки в магазині, викликати повагу до праці працівників торгівлі.

Ігрове завдання. Зробити необхідну покупку.

Правила гри. Загадати загадку про задуману покупку. Правильно розрахуватися за покупку. Продавцям і покупцям потрібно бути взаємно ввічливими.

Матеріал. Хлібобулочні вироби, овочі, фрукти, цукерки, інші продукти харчування або картинки, що зображують їх, і вироби. Зображення монет різного номіналу; відповідні ціnnики на товари.

Хід гри. Діти, які виступають у ролі покупців, загадують продавцям заздалегідь підготовлені загадки про передбачувані покупки. Доброзичливі відносини між учасниками гри – одна з найнеобхідніших умов. Діти розплачуються за покупку монетами певного номіналу.

Варіант 1. Магазин без продавця. Діти вибирають товари самостійно, але касир пропускає їх лише за умови, якщо вони скажуть, що можна з цього приготувати, хто і як виростив овочі, фрукти. Якщо відповідь не задовольняє касира, він не пропускає покупця, який у цьому випадку радиться з дітьми та більш детально і точно відповідає на запитання касира. Діти можуть об'єднуватися по двоє-троє для спільної покупки. Тоді вони розповідають про неї спільно. Заохочується відповідь, в якій використовуються вірші, загадки, прислів'я.

Варіант 2. Продавець або касир оцінює відповідь за трибальною системою, порівнюючи оцінку за відповідь з вартістю обраної покупки, продає її або вимагає доплатити, тобто покращити відповідь.

Гра «Подорож у країну годинників»

Дидактичні завдання. Познайомити дітей з тим, як люди дізнавалися час до винаходу годинника; які найбільші годинники в Україні, де годинники виготовляються, як дізнаватися час по годинниках, як людина повинна ставитися до своїх помічників – годинників.

Ігрове завдання. Під час подорожі в країну годинників дізнатися, які є годинники і для чого вони потрібні.

Ігрові дії. Уявна подорож в країну годинників.

Обладнання гри. Плакат-картина із зображенням квіткового годинника в Києві. Картинки із зображенням годинників на вулицях

міста, на вокзалах. Будильник, ручні годинники різних розмірів і фасонів (показати в натурі). Модель годинника з чітким циферблатом і легко пересувними стрілками (вчитель ховає, якщо така модель буде у кожної дитини).

Хід гри. Учитель. Вирушаємо в подорож у країну годинників. Ми нікуди не підемо, але буде така гра, ніби подорожуємо по країні годинників. Перша зупинка називається «Як люди дізнавалися час тоді, коли ще не було годинників?». Як ви думаєте? (Збудження інтересу й активізація мислення). Раніше коли ще годинників не було, люди дізнавались час за сонцем, також пізніше були пісочні годинки, котрі дозволяли заміряти певні відрізки часу. З плином часу цей механізм розвивався і вдосконалювався. Далі з'явилися механічні годинники, котрі в дію приводив пружинний механізм. Вони були дуже складні, а деталі дуже маленькі. Уже в еру технологічного прогресу з'явилися електронні годинники.

А тепер послухайте загадку.

Він носом у землю постукає,

Змахне крилом – і закричить.

Кричить він навіть сонний,

Крикун невгамовний!

Хто відгадає?

Діти. Півень... півник.

Учитель. Люди помітили, що півень кричить «ку-ка-рі-ку» три рази: перший раз опівночі – «перші півні», глибокої ночі – «другі півні» і рано вранці – «треті півні». Так люди дізнавалися раніше часу. А зараз?

Діти. По годинниках.

Учитель. Друга наша зупинка у Києві (показує картину-плакат). На високій башті біля Лялькового театру ми бачимо великий

годинник із золотими стрілками. Він багато-багато років показує час. Кожну добу в 6 годин ранку в усіх містах, селах всюди люди чують по радіо бій курантів і слова «Добрий ранок!» Всі дізнаються, що настав ранок. В 12 годин ночі знову чується бій годин. Значить, настала ніч. Це найвірніші годинники.

Третя наша зупинка – годинниковий завод. Тут виготовляють різноманітні годинники: для вулиць, для вокзалів, для шкіл. Вдома у вас теж різні годинники: настінні, які висять на стіні; будильники, які телефонують, якщо їх завести; ручні годинники, які носять на руці. Всі годинники показують час. (Добре піти подивитися, які годинник є в школі, або показати їх на картинці. Будильник та ручні годинники потрібно показати в натурі.)

Годинникових заводів у нас в країні багато, і на них виготовляють дуже багато годинників.

Наступна зупинка нашої подорожі – зустріч з кращими людьми, які працюють на заводі (показує картинку). Всі вони веселі, задоволені, що виготовляють хороші годинники. А тепер придивіться, про що розповідають нам всі годинники. Що у них спільного? (Циферблат, стрілки.) Як заводяться годинники? (Головкою, ключиком.) Відгадайте-но загадки.

Немає нот, а ходжу,

Немає рота, а скажу:

Коли вам спати,

Коли вставати.

Ми ходимо вночі,

Ходимо вдень,

Але нікуди

Ми не підемо.

Ми не спимо,

Ми ніч не спимо,
 Всі ми стукаємо, стукаємо, стукаємо.
 Тік-так, тік-так, тік-мак.

Діти (весело). Це годинник.

Учитель. Будемо вчитися дізнаватися час по годинниках.

Кожній дитині дається модель годинника – коло циферблата з цифрами і прикріпленими стрілочками. Учитель називає якусь годину і пропонує перевести годинникову стрілку на відповідну цифру (хвилинна стрілка повинна вказувати на цифру 12). Ось вона переводить годинникову стрілку на цифру 2 і уточнює: «На моєму годиннику 2 години, а на ваших?» Так вона встановлює стрілку на різні цифри і перевіряє, що показано у кожного на циферблаті.

Потім учитель ускладнює гру: «Тепер один з вас буде говорити, як потрібно дізнатися час, інший ставити стрілки годинника».

Закінчуючи гру, учитель повідомляє: «А ось нам лист (виймає з конверта). Це лист від годинників. Що вони пишуть? (Читає.) «Годинники – ваші помічники. Ви вже підросли, ходите в школу, ви дивитися на годинник, щоб перевіряти час, щоб не спізнитися в школу, гуляти стільки, щоб встигнути зробити уроки. Годинники будуть допомагати вам дізнаватися час, берегти час».

Гра «Хто ким буде?»

Дитина відповідає на запитання дорослого: «Ким (або чим) ... яйцем, курчам, хлопчиком, жолудем, насіннячком, ікринкою, гусеницею, борошном, залізом, цеглою, тканиною, учнем, хворим, слабким тощо?». Під час обговорення відповідей дитини важливо підкреслити можливість декількох варіантів. Наприклад, з яйця може вилупитися пташеня, крокодил, черепаха, змія і навіть яєчня. За одну гру можна розібрати 6-7 слів.

Варіантом цієї гри є гра «Ким був?». Сенс гри полягає в тому,

щоб відповісти на запитання, ким (чим) був раніше: курча (яйцем), кінь (лошам), корова (телям), дуб (жолудем), риба (ікринкою), яблуна (зернятком), жаба (головастиком), метелик (гусеницею), хліб (борошном), шафа (дошкою), велосипед (залізом), сорочка (тканиною), черевики (шкірою), будинок (цеглою), сильний (слабким) тощо. Можна давати і інші слова, що потребують від дитини розуміння переходу однієї якості в іншу. До кожного слова рекомендується підбирати варіанти відповідей [55].

Гра «Що плаває, що тоне?»

Дидактичне завдання. Розвиток допитливості, спостережливості, логічного мислення.

Матеріал. Предмети з металу і дерева: лінійки, ложки, гудзики, олівці, цвяхи та інші речі з цих матеріалів; таз з водою.

Хід гри. Запропонуйте дитині відгадати, що з них потоне, а що попливе? (предмети потрібно пропонувати у випадковому порядку). Свої припущення дитина перевірить, кидаючи предмети у таз з водою. Плаваючі речі нехай дитина складає на один стілець, потопуючі – на інший. Коли всі предмети будуть випробувані (а може бути і раніше), дитина, напевно, не здогадається, що плавають дерев'яні, а тонуть – металеві речі. Якщо їй це не вдасться, потрібно «наштовхнути» її на правильний висновок.

Гра «Що з чого зроблено?»

Мета. Поглибити уявлення дітей про різноманітні матеріали, а також оточуючі їх предмети, зроблені із: металу, дерева, скла, пластмаси, гуми, паперу, тканини і т.д. Освоювати способи вивчення предметів. Виховувати почуття взаємодопомоги, уміння співпрацювати.

Ігрове завдання. Знайти предмети, зроблені з одного матеріалу.

Правила гри. Називати ознаки матеріалів, не повторюючи вже

названих. Вміло поводитися з предметами.

Матеріал. Групи предметів повсякденного вжитку з різного матеріалу: з гуми – м'яч, лялька, собачка, чобітки, шланг; з дерева – меблі, олівець, іграшка, ручка, пензлик, щітка для взуття та одягу; зі скла – стакан, лампочка, ваза, акваріум, вікно; з металу – ложка, виделка, відро, таз, лійка, іграшка; з пластмаси – іграшка, лійка, келих для пензликів, зубочистка; з тканини – предмети одягу, штори, скатертини, рушники тощо.

Хід гри. Всі предмети упереміш лежать на столі. Їм цікаво, що діти про них знають. Діти, найімовірніше, розкажуть про їх побутове призначення. Предмети засмучені: «Ми то вам служимо, а ось, з чого ми зроблені, ви поцікавилися?» Можливо, деякі діти і скажуть, з чого зроблені ті або інші предмети. Речі радіють, але не зовсім задоволені відповідями і починають по черзі демонструвати свої властивості. Для цього на окремому столі потрібно поставити один з найбільш типових предметів якої-небудь групи, наприклад скляну вазу, м'яч тощо. Предмет запрошує всіх дітей уважно розглянути його і назвати властивості матеріалу, з якого він зроблений. Можна поставити запитання: - Чим я відрізняюся від предметів, які зроблені з іншого матеріалу? Так, скло на вигляд прозоре.

Потім ваза пропонує дітям доторкнутися до неї. Діти дізнаються, що вона гладка, прохолодна на дотик. Після цього ваза просить дітей знайти її родичів, які розгубилися серед інших предметів. (Дітей має бути трохи більше, ніж скляних предметів.) Проконтролюйте, чи не взяли вони зайвих предметів. Нарешті зібралися всі скляні предмети: «Що ріднить нас?» Доцільно описати їх типові властивості та зробити узагальнення разом з дітьми. Але от якщо ненавмисно один крихкий і непотрібний предмет (перегоріла лампочка) падає: «Що з нами відбувається?» Діти переконуються в

крихкості скла і дбайливо переносять предмети на сусідню парту. До демонстраційного столу поспішає підстрибом м'яч. Він сміється над склом, йому не страшні удари. Діти вивчають його спочатку візуально, а потім на дотик, підбирають йому родичів. З'ясувати ще одну властивість гумових предметів допоможе таз з водою: вони не тонуть і не промокають. Може, випробувати на плавучість і скло?

Для з'ясування типових властивостей інших предметів потрібно використовувати запропоновану модель. Придумайте самі, як дослідним шляхом визначити особливості металу, дерева, пластмаси, тканини тощо.

У процесі гри діти називають матеріали, їх властивості, намагаються узагальнити їх, порівнюють з іншими (наприклад, металева лійка важче пластмасової, металева миска тоне, а пластмасова плаває).

Приблизні ознаки скла: прозоре, міцне, гладеньке, крихке, тоне, ріже;

Приблизні ознаки дерева: непрозоре, тверде, ламається, плаває;

Приблизні ознаки гуми: гладка, пружна, плаває, рветься;

Приблизні ознаки пластмаси: легка, гладка, тендітна, але легше, ніж скло, пружиниста, плаває;

Приблизні ознаки металу: важкий, дзвінкий, непрозорий, міцний, тоне.

Варіант 2. Предмети просять порівняти своїх родичів за іншими ознаками, знайти спільні і відмінні ознаки між групами предметів. Вони радіють правильним відповідям дітей, засмучуються невдалим. Дають домашнє завдання — знайти родичів на вулиці, вдома і розповісти про них. В одній з ігор предмети просять дітей з'ясувати: хто і де їх зробив? Тим самим спонукають дітей задавати запитання батькам, учителям, старшим дітям, один одному; привертають їх

увагу до відповідних книг, телепередач. Всі дитячі знахідки і відкриття можуть бути матеріалом для подальших ігор [3, 111].

Гра «Здогадайся, хто мене зробив»

Мета. Активізувати знання дітей про предмети, що виготовляють дорослі, виховувати повагу до них. Розвивати кмітливість, уміння швидко приймати рішення.

Ігрове завдання. Здогадатися, хто це зробив.

Правила гри. Вирішувати, з якого матеріалу зроблений предмет. Своє рішення повідомляє тільки той, хто загадав загадку.

Матеріал. Різноманітні предмети, продукти, іграшки, фішки.

Хід гри. Діти діляться на дві команди. Учасники вибирають предмети, уважно розглядають, вирішують, хто їх зробив (про себе). Потім по одному підходять до учасників іншої команди і просять здогадатися, хто зробив цей предмет. Той, хто здогадався, свою відповідь говорить по секрету тим, хто загадав загадку, за правильну відповідь отримують фішку. Потім діти обмінюються ролями. Ті, які набрали більшу кількість фішок – виграють [146, 4].

Гра «Вгадай, що заховано»

Дидактичне завдання. Розвивати вміння уявляти предмети за їх словесним описом і вчитися самому давати описи різних предметів.

Хід гри. Заховайте будь-яку іграшку і опишіть дитині її зовнішній вигляд, наприклад: «Жовтого кольору, тулуб круглий, голова кругла, дзьоб гострий» (курча). Якщо дитина здогадається, потрібно віддати їй захований предмет. Наступною ховати і описувати предмет буде інша дитина. Гру можна урізноманітнити, ховаючи предмети в «чудесний мішечок» і пропонуючи дитині, після того як вона відгадає, знайти загаданий предмет на дотик.

Гра «Хто більше помітить небилиць?»

Мета гри. Вчити дітей помічати небилиці, нелогічні ситуації,

пояснювати їх; розвивати вміння відрізняти реальне від вигаданого.

Хід гри. Діти сідають так, щоб на столі можна було відкладати фішки. Учитель пояснює правила гри: Діти, зараз я прочитаю вам вірш Корнія Чуковського «Плутанина». У ньому буде багато небилиць. Постарайтеся їх помітити і запам'ятати. Хто помітить небилицю, покладе фішку, помітить ще одну небилицю – покладе другу фішку поруч тощо. Хто помітить більше небилиць, той і виграє. Фішку можна покласти тільки тоді, коли ви самі помітили небилицю. Спочатку читається невелика частина цього.

Вірші. Читається вірш повільно, виразно, акцентуються місця з небилицями. Після читання учитель запитує дітей, чому вірш називається «Плутанина». Потім того, хто відклав менше фішок, просить назвати помічені ним небилиці. Діти, у яких більше фішок, називають ті небилиці, які не зауважив той, хто відповідав першим. Повторювати вже сказане не можна. Якщо дитина поклала більше фішок, ніж небилиць у вірші, учитель говорить їй, що вона не виконала правила гри, і пропонує бути більш уважнішою іншого разу.

Потім зачитується наступна частина вірша. Необхідно стежити за тим, щоб діти не втомлювалися, так як гра потребує значного розумового напруження. Помітивши за поведінкою дітей, що вони втомилися, учитель повинен припинити гру. Наприкінці гри слід похвалити тих дітей, які помітили більше небилиць і правильно їх пояснили [202, 175, 68].

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Після проведення формувального експерименту співставимо отримані нами результати. *Перший етап дослідження*

1) Першочергово нами було встановлено зміст інтелектуальних почуттів засобами описаної у логіці дослідження методики. Отримані

нами якісні результати не підлягають додатковому дослідженню та перевірці. Відтак, виділені нами дуальні категорії інтелектуальних почуттів залишаються не змінними.

Розглянемо отримані нами дані у їх кількісному вираженні (табл.3.2.1.).

Таблиця 3.2.1

Розподіл виборів досліджуваних відповідно до категорій інтелектуальних почуттів до та після проведення формувальних заходів (експериментальна та контрольна групи) у %

№	До проведення формувальних заходів								
	Категорія інтелектуальних почуттів			експериментальна група			контрольна група		
1	почуття ясності	почуття смутності думки	-	57	43	-	43	57	-
2	почуття подиву	труднощі у поясненні	-	38	62	-	41	59	-
3	допитливість	безініціативність	-	46	54	-	29	71	-
4	здивування	незворушність	-	52	48	-	36	64	-
5	почуття здогадки	почуття сумніву	почуття впевненості	33	31	36	12	38	50
№	Після проведення формувальних заходів								
	Категорія інтелектуальних почуттів			експериментальна група			контрольна група		
1	почуття ясності	почуття смутності думки	-	64	46	-	42	58	-
2	почуття подиву	труднощі у поясненні	-	62	38	-	41	59	-
3	допитливість	безініціативність	-	71	29	-	29	71	-
4	здивування	незворушність	-	27	73	-	36	64	-
5	почуття здогадки	почуття сумніву	почуття впевненості	25	9	66	12	38	50

Тепер представимо рівневий розподіл розвитку інтелектуальних почуттів у таблиці 3.2.2. Вираження рівнів інтелектуальних почуттів вираховане у відсотковому значенні, оскільки, саме відсоткове значення дає можливість уніфікувати усі робочі показники дослідження.

Таблиця 3.2.2

**Розподіл досліджуваних у відповідності із рівнями вираження
інтелектуальних почуттів
до та після проведення формувальних заходів у %**

№	До проведення формувальних заходів		
	Рівні вираження інтелектуальних почуттів	експериментальна група	контрольна група
1	цікавість	18	20
2	допитливість	36	29
3	цілеспрямованість	28	37
4	стійкий інтерес до певної галузі знань	15	9
5	захоплення пізнавальною діяльністю	3	5
№	Після проведення формувальних заходів		
	Рівні вираження інтелектуальних почуттів	експериментальна група	контрольна група
1	цікавість	4	20
2	допитливість	6	29
3	цілеспрямованість	21	37
4	стійкий інтерес до певної галузі знань	36	9
5	захоплення пізнавальною діяльністю	33	5

Згідно із подальшою логікою дослідження представимо графічне вираження результатів цієї складової дослідження (Рис. 3.2.1).

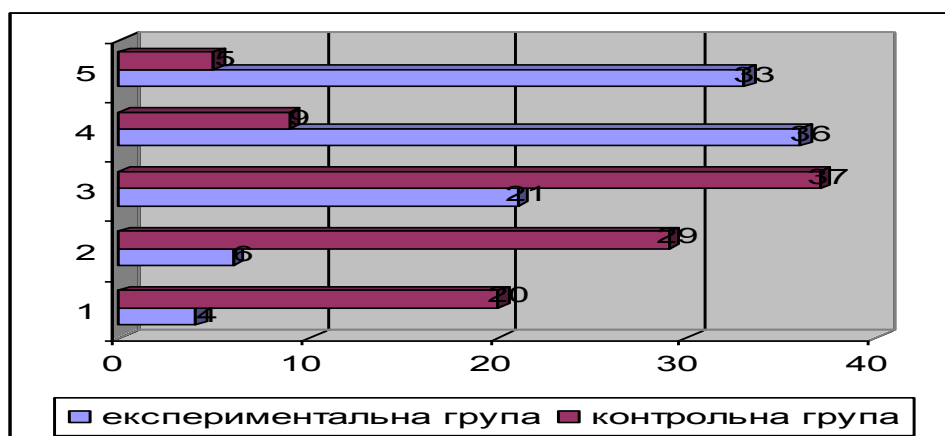


Рис. 3.2.1 Рівневий розподіл досліджуваних показників інтелектуальних почуттів після проведення формувальних заходів у %

Умовні позначення представлені на рис. 3.2.1:

- 1 – цікавість;
- 2 – допитливість;
- 3 – цілеспрямованість;
- 4 – стійкий інтерес до певної галузі знань;
- 5 – захоплення пізнавальною діяльністю.

Далі нами було встановлено відсоток співпадіння та неспівпадіння виборів досліджуваних із описами почуттів та їх первинним значенням, закладеним у розробленій нами методиці (рис. 3.2.2-3.2.3).

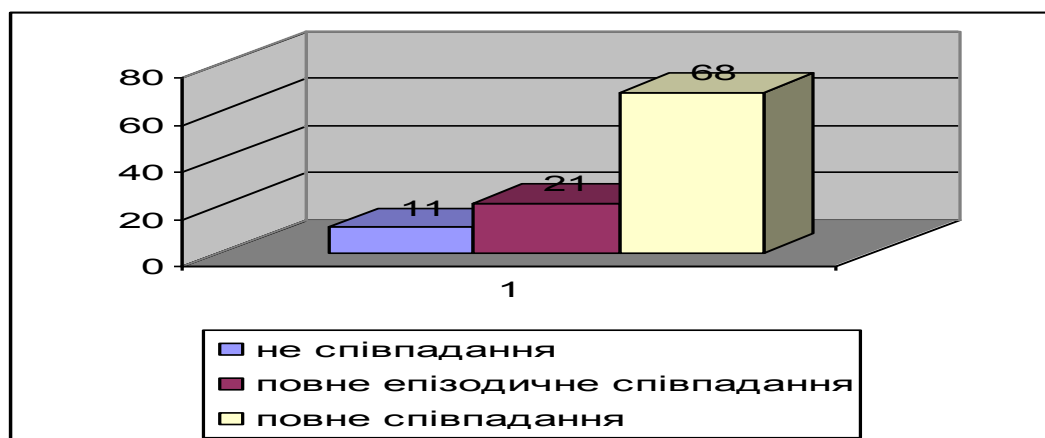


Рис. 3.2.2 Розподіл досліджуваних у відповідності із співпадіннями виборів після проведення формувальних заходів (експериментальна група)

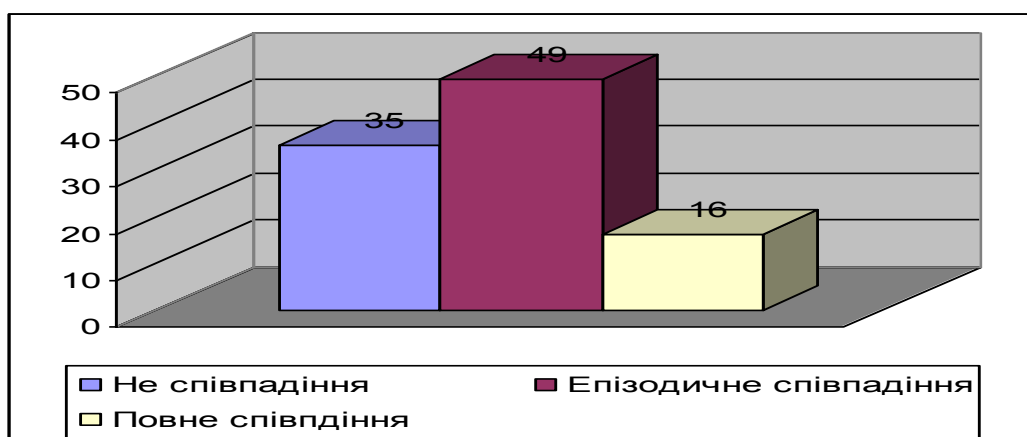


Рис. 3.2.3 Розподіл досліджуваних у відповідності із співпадіннями виборів після проведення формувальних заходів (контрольна група)

Важливим для розуміння ступеня вираженості співпадіння та неспівпадіння виборів досліджуваних із описами почуттів у експериментальній та контрольній групах є їх візуальне вираження (Рис. 3.2.4).

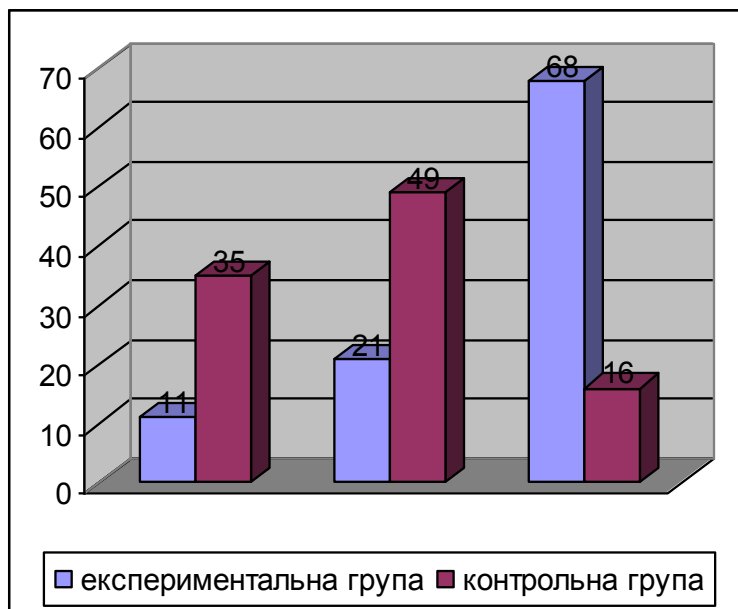


Рис. 3.2.4 Співставлення ступенів вираженості співпадіння та неспівпадіння виборів досліджуваних у експериментальній та контрольній групах після проведення формувальних заходів

Умовні позначки рис. 3.2.4:

- 1 – неспівпадіння;
- 2 – епізодичне співпадіння;
- 3 – повне співпадіння.

Отримані на цьому етапі результати дослідження дають можливість говорити про те, що інтелектуальні почуття досліджуваних експериментальної та контрольної груп мають головним чином середній рівень співпадань, а також рівень вираженості досліджуваних показників.

При цьому необхідним якісним показником подальшого дослідження інтелектуальних почуттів є рівень їх розвитку (Табл. 3.2.3), вирахований на основі вищевказаних кількісних значень співпадань.

Табл. 3.2.3

**Розподіл досліджуваних експериментальної та контрольної груп
у відповідності із рівнем розвитку інтелектуальних почуттів до та
після проведення формувальних заходів у %**

№	Група досліджуваних	рівень розвитку інтелектуальних почуттів					
		високий		середній		низький	
		до	після	до	після	до	після
1	експериментальна	16	66	49	21	35	13
2	контрольна	16	16	55	55	29	29

Співставлення результатів визначення змісту культурних, сімейних та особистісних смислів через використання модифікованої «Методики дослідження системи життєвих смислів» та дослідженням показників інтелектуальних почуттів дозволило прослідкувати певні якісні зміни (табл. 3.2.4-3.2.5).

Таблиця 3.2.4

**Розподіл досліджуваних у відповідності із домінуючою
системою життєвих смислів у їх якісному вираженні
до та після проведення формувальних заходів
(експериментальна група)**

Рівень вираження	Система життєвих смислів					
	загальнокультурні (соціальні) смисли		сімейні та шкільні смисли		індивідуальні смисли	
	до	після	до	після	до	після
18-24 бали (смисли представлені слабо)	12	6	36	33	52	61
10-17 балів (смисли виражені)	36	26	41	42	23	33
3-9 балів (смисли домінуючі)	57	12	27	36	16	52
Середньостатистичний показник	35	15	35	37	30	49

Таблиця 3.2.5

**Розподіл досліджуваних у відповідності із домінуючою
системою життєвих смислів у їх якісному вираженні
до та після проведення формувальних заходів
(контрольна група)**

Рівень вираження	Система життєвих смислів					
	загальнокультурні (соціальні) смисли		сімейні та шкільні смисли		індивідуальні смисли	
	до	після	до	після	до	після
18-24 бали (смисли представлені слабо)	17	17	38	38	57	57
10-17 балів (смисли виражені)	37	37	42	42	29	29
3-9 балів (смисли домінуючі)	46	46	20	20	14	14
Середньостатистичний показник	39	39	33	33	28	28

Характерні риси пізнавальної діяльності молодшого школяра виразно виступають у процесі розуміння нових об'єктів. Зрозуміти – означає пізнати суттєве об'єкта, представленого у живому спогляданні, зображенні або словесному описі, віднести його до певного класу чи категорії об'єктів, з'ясувати його внутрішній устрій, походження. Щоб зрозуміти об'єкт, потрібно діяти подумки, а часто і практично, виокремлювати його частини, елементи, властивості, об'єднувати їх, співвідносити їх один з одним, розкривати зв'язки даного об'єкта з іншими об'єктами. Аналіз, абстракція, синтез, узагальнення виступають тут в їх взаємозв'язку. Розуміння являє собою пізнання нового, невідомого за допомогою старого, відомого. Нова думка може бути зрозуміла, коли вона входить ланкою до складу попереднього досвіду особистості, склалася вже в систему уявлень і понять.

Тому, інтелектуальні почуття пов'язані з пізнавальною діяльністю, пізнавальними інтересами, пошуками істини, рішеннями розумової задачі.

Розвиток інтелектуальних почуттів традиційно відбувається у процесі активної пізнавальної діяльності, на основі інтересу до навчання, предметів, що вивчаються, постановки та вирішення проблемних питань і завдань.

Співвіднесення кількісних показників життєвих смислів у експериментальній та контрольній групах до та після проведення формувальних заходів (табл. 3.2.6.) дозволило нам прослідкувати якісні відмінності у прояві загальнокультурні (соціальні) смисли, сімейні та шкільні смисли, індивідуальні смисли та рівнем їх вираженості.

Таблиця 3.2.6

Співвіднесення кількісних показників життєвих смислів у експериментальній та контрольній групах до та після проведення формувальних заходів

Рівень вираження	Система життєвих смислів											
	загальнокультурні (соціальні) смисли				сімейні та шкільні смисли				індивідуальні смисли			
	к-на група		е-на група		к-на група		е-на група		к-на група		е-на група	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
18-24 бали (смисли представлені слабо)	17	17	12	6	38	38	36	33	57	57	52	61
10-17 балів (смисли виражені)	37	37	36	26	42	42	41	42	29	29	23	33
3-9 балів (смисли домінуючі)	46	46	57	12	20	20	27	36	14	14	16	52
середньостатистичний показник	39	39	35	15	33	33	35	37	28	28	30	49

Дослідження довело справедливості нашого припущення про те, що система формування та розвитку почуттів молодших школярів визначається: загальнокультурними, сімейними та шкільними смислами. Досягнення балансу між категоріями смислів сприяє формуванню почуття емоційної безпеки, тоді як відсутність емоційної безпеки – емоційна

незахищеність гальмує особистісне зростання дитини. Показником особистісного росту виступає успішність у провідній діяльності.

Графічне вираження співставлення результатів дослідження у відповідності із домінуючою системою життєвих смислів після проведення формувальних заходів (експериментальна та контрольна групи) у %, враховуючи середньостатистичні показники (рис. 3.2.5) наочно демонструє міру відмінності між аналізованими показниками.

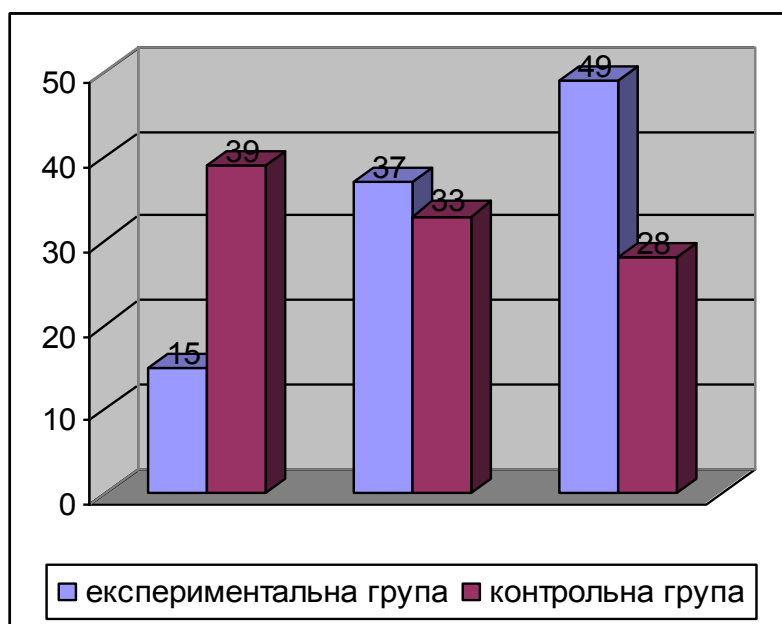


Рис. 3.2.5 Співставлення результатів дослідження у відповідності із домінуючою системою життєвих смислів після проведення формувальних заходів (експериментальна та контрольна групи) у %

Умовні позначки рис. 2.2.5:

- 1 – не співпадіння;
- 2 – епізодичне співпадіння;
- 3 – повне співпадіння.

Якісна характеристика домінуючих профілів життєвих смислів досліджуваних у їх якісному вираженні (табл. 3.2.7-3.2.8) була побудована на основі із значною їх спільністю й найхарактернішими проявами у життєдіяльності молодших школярів.

Таблиця 3.2.7

**Розподіл якісних показників домінуючих профілів життєвих
смислів досліджуваних (експериментальна група)
після проведення формувальних заходів**

Ранги/ бали	Система життєвих смислів		
	загальнокультурні (соціальні) смисли	сімейні та шкільні смисли	індивідуальні смисли
18-24 бали (смисли представлені слабо)	- щоб займати гідне становище у суспільстві; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб відчувати щастя; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб покращувати світ
10-17 балів (смисли виражені)	щоб любити	щоб жити заради своєї сім'ї	щоб реалізувати всі свої можливості
3-9 балів (смисли домінуючі)	- щоб зробити хорошу кар'єру; - щоб відчувати, що комусь потрібен	- щоб любити; - щоб реалізувати всі свої можливості	- щоб допомагати своїм рідним і близьким; - щоб радіти спілкуванню з іншими

Існує деяка не значима відмінність між життєвими смислами досліджуваних обох груп. Проте, така відмінність не має якісного вираження. Домінуючими смислами у молодших школярів з експериментальної групи були: бажання зробити хорошу кар'єру, відчувати, що комусь потрібен – загальнокультурні (соціальні) смисли; бажання бути любимим, реалізувати всі свої можливості – сімейні та шкільні смисли; прагнення допомагати своїм рідним і близьким, радіти спілкуванню з іншими індивідуальні смисли. І навпаки, смисли, що були представлені слабо: прагнення займати гідне становище у суспільстві; допомагати своїм рідним і близьким – загальнокультурні (соціальні) смисли; бажання відчувати щастя, допомагати своїм рідним і близьким – сімейні та шкільні смисли; намагання покращувати світ – індивідуальні смисли.

Таблиця 3.2.8

**Розподіл якісних показників домінуючих профілів життєвих
смислів досліджуваних (контрольна група) після проведення
формуваньних заходів**

Ранги/ бали	Система життєвих смислів		
	загальнокультурні (соціальні) смисли	сімейні та шкільні смисли	індивідуальні смисли
18-24 бали (смисли представлені слабо)	- щоб займати гідне становище у суспільстві; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб відчувати щастя; - щоб допомагати своїм рідним і близьким	- щоб покращувати світ
10-17 балів (смисли виражені)	щоб любити	щоб жити заради своєї сім'ї	щоб реалізувати всі свої можливості
3-9 балів (смисли домінуючі)	- щоб зробити хорошу кар'єру; - щоб відчувати, що комусь потрібен	- щоб любити; - щоб реалізувати всі свої можливості	- щоб допомагати своїм рідним і близьким; - щоб радіти спілкуванню з іншими

Деяка не значима відмінність між життєвими смислами досліджуваних обох груп демонструє процес формування даних життєвих установок молодшого школяра. А співвіднесення якісних показників життєвих смислів молодших школярів та рівнів розвитку інтелектуальних почуттів дозволило ще раз підкреслити виправданість нашого припущення про те, що система формування та розвитку почуттів молодших школярів визначається: загальнокультурними, сімейними та шкільними смислами. Досягнення балансу між категоріями смислів сприяє формуванню почуття емоційної безпеки, тоді як відсутність емоційної безпеки – емоційна незахищеність гальмує особистісне зростання дитини. Показником особистісного росту виступає успішність у провідній діяльності. Саме у такому аспекті і представлена нами модель формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів у контексті соціально-культурного розвитку, оскільки саме культура є основою, яка

дозволяє дитині інтерпретувати свій досвід та спрямовувати свої дії у той час, як суспільство являє собою мережу соціальних стосунків, які виникають між людьми.

Таблиця 3.2.9

**Співвіднесення якісних показників життєвих смислів
молодших школярів та рівнів розвитку інтелектуальних почуттів до
та після проведення формувальних заходів**

Група	Система життєвих смислів до та після	Показники	Рівень розвитку інтелектуальних почуттів					
			високий		середній		низький	
			до	після	до	після	до	після
експериментальна група	загальнокультурні (соціальні) смисли	35/ 12					35	21
	сімейні та шкільні смисли	35/22			49	32		
	індивідуальні смисли	30/66	16	47				
контрольна група	загальнокультурні (соціальні) смисли	39/39					29	29
	сімейні та шкільні смисли	33/33			55	55		
	індивідуальні смисли	28/28	16	16				

На другому етапі дослідження співставимо встановлений нами рівень почуття психологічної безпеки життєдіяльності (Методика «Дім, дерево, людина»), властивого досліджуваним.

Після аналізу результатів проєктивної методики нами виділено три рівні почуття психологічної безпеки, як говорилося у описі констатувального експерименту. Порівняння цих рівнів буде наведено нижче.

Представимо розподіл досліджуваних у відповідності із характером почуття психологічної безпеки життєдіяльності та рівнями його прояву: блокуючого рівня, лабільного рівня, стимулюючого рівня (табл. 3.2.10).

Таблиця 3.2.10

Розподіл досліджуваних по відношенню до рівня почуття психологічної безпеки до та після проведення формувальних заходів (експериментальна та контрольна групи) у %

№	рівень психологічної безпеки	експериментальна група		контрольна група	
		до	після	до	після
1	блокуючий рівень	39	9	34	34
2	лабільний рівень	21	33	23	23
3	стимулюючий рівень	40	58	43	43

На цьому етапі дослідження співставлено рівень почуття психологічної безпеки життєдіяльності, властивого досліджуваним із рівнями вираження інтелектуальних почуттів (табл. 3.2.10). Результати аналізу показали, що блокуючий рівень почуття безпеки, що гальмує активність дитини, знизився з 39% на констатуючому етапі до 9% після формуючого впливу. На практиці ці діти, у яких змінився характер почуття безпеки, стали проявляти меншу збудливість, розширили коло спілкування, проявляли зацікавленість учбовими завданнями поза межами навчального процесу.

Співставимо отримані нами результати із результатами попереднього етапу дослідження, а саме: співвіднесемо рівні вираження психологічної безпеки із рівнями вираження інтелектуальних почуттів (табл. 3.2.11).

За результатами дослідження, ми помітили певне зростання лабільного рівня почуття безпеки. До формувальних заходів він мав місце у 21% досліджуваних, а після у 33% досліджуваних, та стимулюючого рівня почуття безпеки (з 40% до 58%), показуючи при цьому збільшення (до 47%) високого рівня розвитку інтелектуальних почуттів. На нашу думку цей результат дозволяє підкреслити ефективність спеціально організованого психологічного супроводу у формуванні інтелектуальних почуттів, який забезпечувався організацією та проведенням спеціальних дидактичних ігор з елементами

рефлексивного обговорення. Саме така форма роботи з молодшими школярами стимулювала їх власну стійку активність, стабілізувала настрій, дозволила дитині разом з пізнавальним інтересом та ініціативою проявляти виражені інтелектуальні почуття, успішну комунікацію й навчальній діяльності. Це підтверджує наше припущення про те, що рефлексія виступає чинником виникнення почуття емоційної безпеки у процесі психологічного супроводу формування інтелектуальних почуттів.

Таблиця 3.2.11

Співвіднесення досліджуваних у відповідності із рівнями психологічної безпеки та вираження інтелектуальних почуттів до та після проведення формувальних заходів (експериментальна та контрольна групи) у %

Група	рівень психологічної безпеки	значення		рівень розвитку інтелектуальних почуттів					
		до	після	високий		високий		високий	
				до	після	до	після	до	після
експериментальна група	блокуючий рівень	39	9					35	21
	лабільний рівень	21	33			49	32		
	стимулюючий рівень	40	58	16	47				
контрольна група	блокуючий рівень	34	34					29	29
	лабільний рівень	23	23			55	55		
	стимулюючий рівень	43	43	16	16				

Представимо отримані нами результати співвіднесення досліджуваних експериментальна та контрольна групи у відповідності із рівнями психологічної безпеки та вираження інтелектуальних почуттів до та після проведення формувальних заходів графічно (рис. 3.2.6).

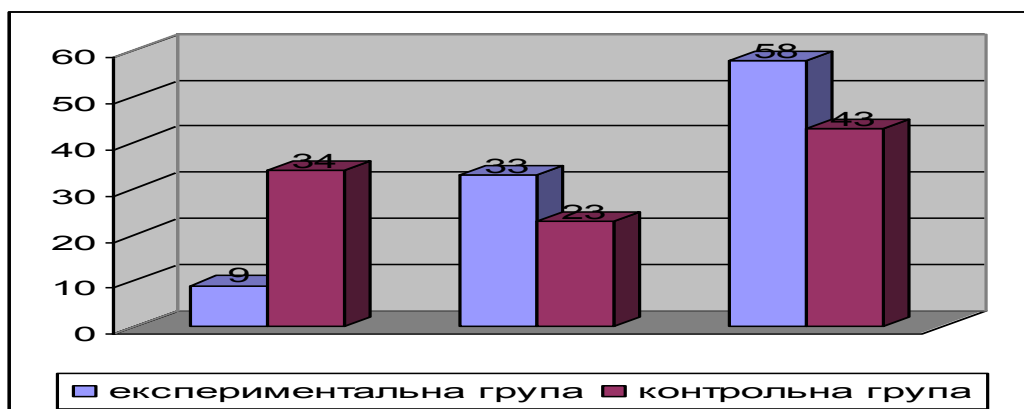


Рис. 3.2.6 Співставлення досліджуваних контрольної та експериментальної груп у відповідності із рівнями почуття психологічної безпеки після проведення формувальних заходів

Умовні позначки рис. 3.2.6:

- 1 – блокуючий рівень;
- 2 – лабільний рівень;
- 3 – стимулюючий рівень.

Дослідження загального інтелектуального розвитку засобами методики «Емоційна пам'ять». Порівняємо кількісні та якісні показники отриманих нами результатів.

Первинна обробка кількісних показників, методики спрямована на відокремлення неправдивих результатів з метою уникнення хибних якісних висновків дослідження (табл. 3.2.12).

Таблиця 3.2.12

Показники достовірності результатів дослідження емоційної пам'яті досліджуваних експериментальної та контрольної груп до та після проведення формувальних заходів

Група	Показники	Значення	
		до	після
експериментальна	об'єктивність оцінок	82	94
	психомоторна емоційність	71	52
контрольна	об'єктивність оцінок	79	79
	психомоторна емоційність	83	83

Відтак, ми можемо говорити про те, що інтеграція спрямованості гри і рефлексивного характеру середовища, в якому відбувається вирішення практико орієнтованих завдань, які в максимальній мірі забезпечують не тільки результативність їх вирішення, але і особистісно орієнтований характер організації цього процесу, а також задоволеність учасників можливістю внести свій особливий внесок у вирішення поставлених завдань та викликає появу інтелектуальних почуттів.

Дослідження показників емоційної пам'яті поглибило наше уявлення про характеристики та психологічні чинники формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці (табл. 3.2.13-3.2.14).

Таблиця 3.2.13

**Розподіл досліджуваних у відповідності із показниками
емоційної пам'яті (експериментальна група)
до та після проведення формувальних заходів у %**

Рівень емоційності	Значення емоційності							
	низькі (до 25 балів включно)		середні (від 26 до 34 балів)		високі (35 і більше балів)		середньостатистичне значення	
	до	після	до	після	до	після	до	після
блокуючий	25	14	32	18	37	9	31	14
лабільний	61	42	49	39	41	37	50	40
стимулюючий	9	44	12	43	16	54	12	47

Розгляд зрізів контрольної групи за показниками емоційної пам'яті не показав нам якісних відмінностей до та після проведення формувальних заходів. Разом з тим, ми змогли показати виділені характеристики емоційної пам'яті з точки зору їх рівня.

Таблиця 2.2.14

**Розподіл досліджуваних у відповідності із показниками
емоційної пам'яті (контрольна група)
до та після проведення формувальних заходів у %**

Рівень емоційності	Значення емоційності							
	низькі (до 25 балів включно)		середні (від 26 до 34 балів)		високі (35 і більше балів)		середньостатистичне значення	
	до	після	до	після	до	після	до	після
блокуючий	23	23	29	29	27	27	26	26
лабільний	54	54	54	54	41	41	50	50
стимулюючий	19	19	7	7	25	25	51	51

Додаткове порівняння отриманих нами середньостатистичних показників емоційності із показниками рівня вираження інтелектуальних почуттів доповнив наше уявлення про психологічні чинники вираження інтелектуальних почуттів (таблиця 3.2.15).

Таблиця 3.2.15

**Співставлення середньостатистичних показників емоційності
із показниками вираження інтелектуальних почуттів до та після
проведення формувальних заходів**

Група	Значення емоційності	показник		рівень розвитку інтелектуальних почуттів					
				високий		високий		високий	
		до	після	до	після	до	після	до	після
експериментальна група	низький	31	14					35	21
	середній	50	40			49	32		
	високий	12	47	16	47				
контрольна група	низький	26	26					29	29
	середній	50	50			55	55		
	високий	51	51	16	16				

Аналізуючи інтелектуальні почуття можна говорити про те, що почуття розрізняють за модальністю, інтенсивністю, тривалістю, глибиною, усвідомленістю, складністю, умовами виникнення,

виконуваними функціями, впливом на організм, за формами та умовами свого розвитку, за психічними процесами, з якими вони пов'язані, за потребами, за предметним змістом.

Співставлення середньостатистичних показники емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки представлено графічно (рис. 3.2.7).

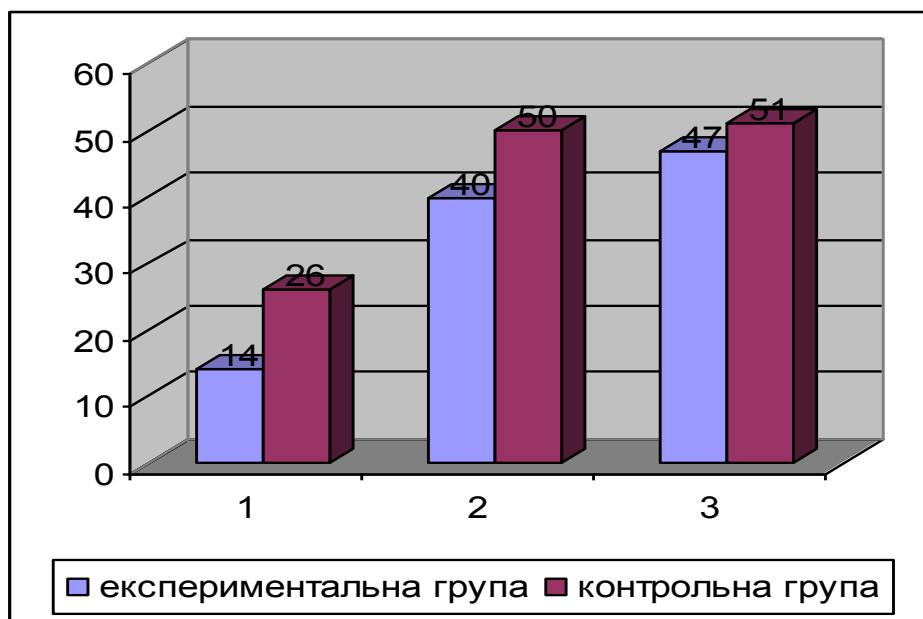


Рис. 3.2.7 Середньостатистичні показники емоційності після проведення формувальних заходів (експериментальна та контрольна групи)

Умовні позначки рис.3.2.7:

1 – блокуючий показник емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки;

2 – лабільний показник емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки;

3 – стимулюючий показник емоційності із значеннями рівня психологічної безпеки.

Вивчення особистісного росту шляхом встановлення актуального рівня досягнень у провідній діяльності (навчальної успішності) (Аналіз

продуктів діяльності). Представимо отримані кількісні результати у вигляді таблиць 3.2.16-3.2.17.

Таблиця 3.2.16

Розподіл досліджуваних у відповідності із актуальним рівнем досягнення у провідній діяльності до та після проведення формувальних заходів (експериментальна група) у %

Рівень почуття психологічної безпеки	Рівень досягнень					
	низький		середній		високий	
	до	після	до	після	до	після
блокуючий	21	13	54	21	25	6
лабільний	45	33	38	38	17	28
стимулюючий	32	54	31	41	38	66
середньостатистичне значення	33	11	41	23	27	56

Таблиця 3.2.17

Розподіл досліджуваних у відповідності із актуальним рівнем досягнення у провідній діяльності (до та після проведення формувальних заходів контрольна група) у %

Рівень почуттям психологічної безпеки	Рівень досягнень					
	низький		середній		високий	
	до	після	до	після	до	після
блокуючий	28	28	42	42	30	30
лабільний	36	36	35	35	29	29
стимулюючий	32	32	27	27	41	41
середньостатистичне значення	32	32	35	35	33	33

Представимо отримані нами результати у вигляді рис. 3.2.8.

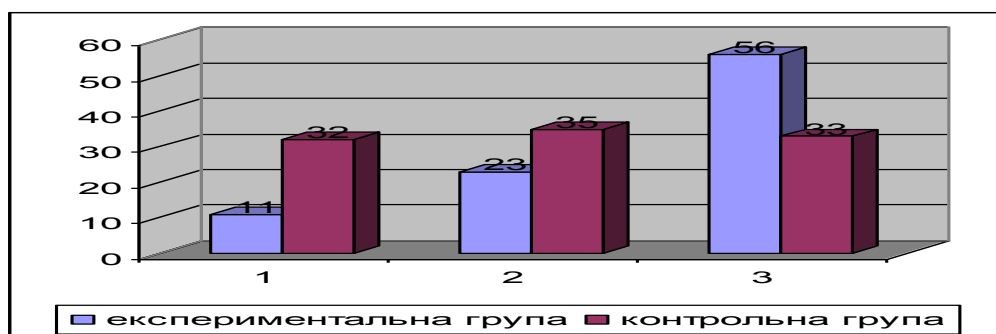


Рис. 3.2.8 Співвіднесення результатів рівня досягнень у провідній діяльності після проведення формувальних заходів

Умовні позначення рис. 3.2.8:

1 – низький рівень досягнень;

2 – середній рівень досягнень;

3 – високий рівень досягнень.

Співвіднесемо отримані нами результати із вираженням інтелектуальних почуттів (табл. 3.2.18).

Таблиця 3.2.18

Співставлення середньостатистичних показників досягнень у провідній діяльності із показниками вираження інтелектуальних почуттів після проведення формувальних заходів

Група	Рівень досягнень	показник		Рівень розвитку інтелектуальних почуттів					
				високий		високий		високий	
		до	після	до	після	до	після	до	після
експериментальна група	низький	33	11					35	21
	середній	41	23			49	32		
	високий	27	33	16	47				
контрольна група	низький	32	32					29	29
	середній	35	35			55	55		
	високий	33	33	16	16				

На третьому етапі дослідження прослідковано зміну кореляційних взаємозв'язків після проведення формувального дослідження.

1. Прослідкуємо кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й особистісних смислів.

Експериментальна група

Для розрахунку коефіцієнта кореляції за Пірсоном нами використовується наступна формула:

$$r_{XY} = \frac{\text{cov}_{XY}}{\sigma_X \sigma_Y} = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}},$$

де $\bar{X}$ - середнє значення, величини X;

$\bar{Y}$ - середнє значення, величини Y

$$\bar{X} = \sum_{i=1}^m \frac{X_i}{m} ; \quad \bar{Y} = \sum_{i=1}^m \frac{Y_i}{m}$$

Таблиця 3.2.19

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	66	12
2	21	22
3	13	66

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X}=33,3$$

$$\bar{Y}=33,3$$

Таблиця 3.2.20

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{cp}	Y-Y _{cp}	(Y-Y _{cp})*(X-X _{cp})	(X-X _{cp}) ²	(Y-Y _{cp}) ²
1	66	12	32.7	-21.3	-696.5	1069.3	453.7
2	21	22	-12.3	-11.3	139	151.3	127.7
3	13	66	-20.3	32.7	-663.8	412.1	1069.3
Σ	-	-	-	-	-1221.3	1632.7	1650.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})]$: $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})] = -1221,3$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_X = \sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_Y = \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = -1221.3 / (40.4 \times 40.6) = -0,7$

Контрольна група

Таблиця 3.2.21

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	35	29
2	33	55
3	28	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 32$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Таблиця 3.2.22

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	35	29	3	-4.3	-12.9	9	18.5
2	33	55	1	21.7	21.7	1	470.9
3	28	16	-4	-17.3	69.2	16	299.3
Σ	-	-	-	-	78	26	788.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = 78$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 5,1$$

$$m \cdot \sigma_y = 28,1$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = 78/(5,1 \times 28,1) = 0,5$

2. Тепер знайдемо кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів та рівнем розвитку почуття психологічної безпеки.

Перейдемо до розгляду практичних показників експериментальної групи.

Таблиця 3.2.23

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	66	9
2	21	33
3	13	58

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,3$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Усі необхідні для розрахунку коефіцієнту кореляції проміжні дані та їх суми представлено у таблиці 3.2.24:

Таблиця 3.2.24

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

Розрахуємо $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})]$: $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})]=-1292,3$

№	X	Y	X-X _{cp}	Y-Y _{cp}	(Y-Y _{cp})*(X-X _{cp})	(X-X _{cp}) ²	(Y-Y _{cp}) ²
1	66	9	32.7	-24.3	-794.6	1069.3	590.5
2	21	33	-12.3	-0.3	3.7	151.3	0.1
3	13	58	-20.3	24.7	-501.4	412.1	610.1
Σ	-	-	-	-	-1292.3	1632.7	1200.7

Розрахуємо $m\sigma_x$ і $m\sigma_y$:

$$m\sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m\sigma_x = 40,4$$

$$m\sigma_y = 34,7$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = -1292.3 / (40.4 \times 34.7) = -0,9$ *Контрольна група*

Таблиця 3.2.25

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	34	29
2	23	55
3	43	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,3$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Таблиця 3.2.26

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{cp}	Y-Y _{cp}	(Y-Y _{cp})*(X-X _{cp})	(X-X _{cp}) ²	(Y-Y _{cp}) ²
1	34	29	0.7	-4.3	-3	0.5	18.5
2	23	55	-10.3	21.7	-223.5	106.1	470.9
3	43	16	9.7	-17.3	-167.8	94.1	299.3
Σ	-	-	-	-	-394.3	200.7	788.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})]$: $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})] = -394,3$ Розрахуємо $m\sigma_x$ і $m\sigma_y$:

$$m\sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 14,2$$

$$m \cdot \sigma_y = 28,1$$

$$\text{Коефіцієнт кореляції Пірсона: } r_{xy} = -394.3 / (14.2 \times 28.1) = -1$$

3. Знайдемо кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів та рівнем розвитку емоційності.

Експериментальна група

Таблиця 3.2.27

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	66	14
2	21	40
3	13	47

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,3$$

$$\bar{Y} = 33,7$$

Таблиця 3.2.28

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	66	14	32.7	-19.7	-644.2	1069.3	388.1
2	21	40	-12.3	6.3	-77.5	151.3	39.7
3	13	47	-20.3	13.3	-270	412.1	176.9
Σ	-	-	-	-	-991.7	1632.7	604.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = -991,7$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_X = \sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_Y = \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 40,4$$

$$m \cdot \sigma_y = 24,6$$

$$\text{Коефіцієнт кореляції Пірсона: } r_{xy} = -991,7 / (40.4 \times 24.6) = -1$$

*Контрольна група***Таблиця 3.2.29****Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак**

№	X	Y
1	26	29
2	50	55
3	51	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 42,3$$

$$\bar{Y} = 33,3$$

Таблиця 3.2.30**Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми**

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	26	29	-16.3	-4.3	70.1	265.7	18.5
2	50	55	7.7	21.7	167.1	59.3	470.9
3	51	16	8.7	-17.3	-150.5	75.7	299.3
Σ	-	-	-	-	86.7	400.7	788.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = 86.7$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 20$$

$$m \cdot \sigma_y = 28,1$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = 86,7 / (20 \times 28,1) = 0,2$

4. Представимо розрахунки кореляційного взаємозв'язку між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів та рівнем досягнення у діяльності.

*Експериментальна група***Таблиця 3.2.31****Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак**

№	X	Y
1	66	11
2	21	23
3	13	56

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,3$$

$$\bar{Y} = 30$$

Таблиця 3.2.32

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	66	11	32.7	-19	-621.3	1069.3	361
2	21	23	-12.3	-7	86.1	151.3	49
3	13	56	-20.3	26	-527.8	412.1	676
Σ	-	-	-	-	-1063	1632.7	1086

2. Розрахуємо $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})]$: $\sum[(X-X_{ср})(Y-Y_{ср})] = -1063$

3. Розрахуємо $m*\sigma_x$ і $m*\sigma_y$:

$$m\sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m\sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m\sigma_x = 40,4$$

$$m\sigma_y = 33$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = -1063/(40.4 \times 33) = -0,8$

Контрольна група

Таблиця 3.2.33

Значення ознак X та Y для першої пари кореляційних ознак

№	X	Y
1	33	29
2	41	49
3	27	16

На основі вихідних даних, наведених у таблиці, розрахуємо середнє значення для X і Y:

$$\bar{X} = 33,7$$

$$\bar{Y} = 31,3$$

Таблиця 3.2.34

Проміжні дані для розрахунку коефіцієнту кореляції їх суми

№	X	Y	X-X _{ср}	Y-Y _{ср}	(Y-Y _{ср})*(X-X _{ср})	(X-X _{ср}) ²	(Y-Y _{ср}) ²
1	33	29	-0.7	-2.3	1.6	0.5	5.3
2	41	49	7.3	17.7	129.2	53.3	313.3
3	27	16	-6.7	-15.3	102.5	44.9	234.1
Σ	-	-	-	-	233.3	98.7	552.7

Розрахуємо $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})]$: $\sum[(X-X_{cp})(Y-Y_{cp})] = 233.3$

Розрахуємо $m \cdot \sigma_x$ і $m \cdot \sigma_y$:

$$m \sigma_x = \sqrt{\sum(X - \bar{X})^2} \quad m \sigma_y = \sqrt{\sum(Y - \bar{Y})^2}$$

$$m \cdot \sigma_x = 9,9$$

$$m \cdot \sigma_y = 23,5$$

Коефіцієнт кореляції Пірсона: $r_{xy} = 233.3 / (9.9 \times 23.5) = 1$

Таблиця 3.2.35

**Розподіл досліджуваних показників кореляційного зв'язку
(контрольна та експериментальна групи)**

№	Показники кореляційного зв'язку		
	Група досліджуваних /показник кореляції		Кореляційні показники
	експериментальна група	контрольна група	
1	-0,7	0,5	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й особистісних смислів
2	-0,9	-0,1	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем розвитку почуття психологічної безпеки
3	-1	0,2	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем розвитку емоційності
4	-0,8	1	між рівнем розвитку інтелектуальних почуттів й рівнем досягнення у діяльності

Ми можемо говорити, що у результаті формувального дослідження нами встановлено наявність домінуючого негативного кореляційного зв'язку між кількісними категоріями вивчення.

У результаті експериментального дослідження виділено соціально-психологічні чинники формування інтелектуальних почуттів. До останніх ми віднесли: засвоєння молодшим школярем загальнокультурних, сімейних та шкільних смислів; почуття емоційної безпеки чи, навпаки, емоційна незахищеність, які сприяють або гальмують особистісне зростання дитини, її успішність в навчальній діяльності та формування рефлексії, як здатності виділяти й аналізувати власні психічні стани, осмислювати і переосмислювати свій емпіричний досвід. Інтелектуальні почуття є чинником соціалізації молодшого школяра й ґрунтуються на

балансі культурних смислів й обумовлюють формування емоційної безпеки. Відносно поведінки дитини інтелектуальні почуття виступають чинниками особистісного зростання.

Також підтверджено гіпотезу дисертаційного дослідження. Дійсно, високий рівень розвитку інтелектуальних почуттів є одним із чинників нормативного вікового розвитку молодших школярів й характерний для дітей, які перебувають у стані емоційної безпеки із тенденцією до особистісного зростання; показниками особистісного зростання є успішність провідної діяльності, тоді як низький рівень розвитку інтелектуальних почуттів продукує низький рівень особистісного зростання.

3.3. Ефективність впливу соціальної рефлексії на формування інтелектуальних почуттів у процесі спеціально організованої ігрової діяльності

Психологи розглядають рефлексію як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. З точки зору соціальної психології рефлексія – це не тільки знання і розуміння суб'єктом самого себе, але і усвідомлення ним того, як він оцінюється іншими індивідами, як ними сприймається. Це здатність мислинневого відображення позиції іншого з його точки зору.

Рефлексія є процесом і результатом самоаналізу суб'єктом своєї свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів і станів власного досвіду, особистісних структур. Отже, у загальному вигляді рефлексія – особистісна властивість, яка являє собою найважливіший чинник розвитку особистості, формування цілісної психічної культури особистості [174, 73, 155].

У педагогіку поняття рефлексії особливо активно увійшло лише в останні десятиліття. Хоча, по суті своїй, педагогічна діяльність має рефлексивний характер, який проявляється в тому, що, організовуючи

діяльність учнів, педагог прагне дивитися на себе і свої дії як би очима своїх підопічних, враховувати їхню точку зору, погляди, уявляти їх внутрішній світ, оцінку ними своєї діяльності; намагатися «відчути» учня, зрозуміти його емоційний стан. Будуючи свою взаємодію з дитиною, педагог оцінює себе як учасника цієї взаємодії, учасника діалогу, при цьому створюються умови міжсуб'єктних відносин учасників педагогічного процесу. У процесі педагогічної рефлексії педагог ідентифікує себе зі сформованою педагогічною ситуацією, з тим чи іншим змістом педагогічної взаємодії, з учнем, зі своїми колегами – іншими педагогами, з різними моделями педагогічної діяльності, різними педагогічними технологіями тощо.

Що ж таке соціальна рефлексія або рефлексія в педагогічному процесі? Ми вже відзначали, що домінантою педагогічного процесу є розвиток. Саме у створенні умов для розвитку, саморозвитку учнів і педагога полягає призначення педагогічного процесу [157, 225].

Сутність розвитку в педагогічному процесі ми розуміємо, передусім, як послідовні зміни його учасників: зміну стану діяльності, мотивів діяльності, емоцій і почуттів, знань, умінь тощо. Так як розвиток – процес внутрішній, судити про нього може, насамперед, сам суб'єкт розвитку, суб'єкт діяльності. Оцінка результативності, продуктивності розвитку, саморозвитку здійснюється суб'єктом через самостереження, самоаналіз, тобто через рефлексію.

Таким чином, рефлексія в педагогічному процесі – це процес і результат фіксування суб'єктами (учасниками педагогічного процесу) стану свого розвитку, саморозвитку та їх причин.

Педагогічна рефлексія передбачає взаємне відображення, взаємооцінку учасників педагогічного процесу, як відбувається взаємодія, відображення педагогом внутрішнього світу, стану розвитку учня і навпаки.

Рефлексія у вказаному сенсі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії зі сформованою педагогічною ситуацією, з тим, що становить педагогічну ситуацію: учнями, педагогом, умовами розвитку учасників педагогічного процесу, середовищем, змістом, педагогічними технологіями тощо. Сутність педагогічної ситуації – у взаємодії педагога і учня, в якій діяльність одного детермінує певну діяльність іншого [219, 108, 158].

Так як педагогічний процес організується і здійснюється педагогом для створення умов розвитку учнів, то і всі компоненти рефлексії в педагогічному процесі обумовлені рефлексією учня своєї діяльності у педагогічному процесі. Саме цей компонент робить доцільним рефлексію діяльності педагога, рефлексію взаємодії. Визначаючи функції рефлексії в педагогічному процесі, зазначимо насамперед, що це першорядна умова оптимізації розвитку, саморозвитку учасників педагогічного процесу.

Звичайно ж, рефлексія виконує діагностичну функцію, констатуючи рівень розвитку учасників педагогічного процесу та їх взаємодії, рівень ефективності цієї взаємодії, окремих педагогічних засобів [223, 114, 115].

Серед інших функцій, властивих рефлексії в педагогічному процесі, наведемо наступні:

- проектувальна – рефлексія передбачає моделювання, проектування діяльності, взаємодію учасників педагогічного процесу, цілепокладання діяльності;
- організаторська – рефлексія сприяє організації найбільш продуктивної діяльності, взаємодії педагога та учнів;
- комунікативна – рефлексія є важливим умовою спілкування педагога та учнів;
- смислоутворююча – рефлексія обумовлює формування у свідомості учасників педагогічного процесу сенсу їх власної діяльності, сенсу взаємодії;

- мотиваційна – рефлексія визначає спрямованість, характер, результативність діяльності, взаємодії вчителя та учнів;
- корекційна – рефлексія спонукає учасників педагогічного процесу до коригування своєї діяльності, взаємодії.

Виділення цих та інших функцій, їх реалізація буде сприяти підвищенню розвивального потенціалу рефлексії в педагогічному процесі, визначати процедуру рефлексивної діяльності педагога та учнів.

Насамперед, організовуючи рефлексивну діяльність на заняттях, ми спробували визначити (утворити) процедуру (порядок дій), а іншими словами, технологію рефлексії в педагогічному процесі. Відзначимо, що процедура рефлексії здійснюється у процесі діяльності (взаємодії) або після діяльності (взаємодії) [157, 216, 164].

На наш погляд, процедура рефлексії в педагогічному процесі складається з трьох провідних компонентів: фіксування стану розвитку; визначення його причин; оцінки продуктивності розвитку, педагогічної взаємодії, що відбулася.

Спочатку суб'єкт педагогічної взаємодії вербально фіксує свій стан розвитку в наступних сферах:

- емоційно-чуттєвій сфері (чи відбувалося наростання емоційної збудливості; чи відчував позитивні або негативні емоції: радість, смуток, задоволення, розчарування, здивування, вдячність, успіх тощо; види емоцій та ін.);
- сфері потреб (пасивний або активний стан; чи з'явилося прагнення, потяг, бажання до діяльності, до саморозвитку);
- мотиваційній сфері (які переживання викликала діяльність (взаємодія); наскільки діяльність (взаємодія) виявилася особистісно значущою для суб'єкта; зовнішні та внутрішні мотиви тощо);
- у сфері інтересів (які інтереси з'явилися; на що вони спрямовані; рівень розвитку інтересу; пізнавальні інтереси тощо);

- сфері ціннісних орієнтації (що стало особистісною цінністю; як збагатився спектр цінностей; у чому проявилася цінність тощо);
- діяльнісній сфері (яку діяльність ця взаємодія провокує; яку діяльність коригує; від якої діяльності змушує відмовитися; наскільки збагачує досвід діяльності тощо);
- гностичній сфері (що трапилося зі знаннями; чи відбулося збагачення, поглиблення знань; чи систематизувалися знання; що нового дізнався тощо);
- сфері свідомості (чи відбулося усвідомлення своєї діяльності; чи усвідомлює себе суб'єктом діяльності (взаємодії); як змінилася «Я-концепція»; самооцінка власної діяльності);
- сфері умінь (які вміння набув або не набув тощо).

Другим кроком у здійсненні процедури рефлексії у педагогічному процесі є визначення суб'єктом причин і причинно-наслідкових зв'язків зафіксованого стану розвитку. Серед причин можна відзначити: успішність діяльності (взаємодії); зміну видів діяльності; цікавий зміст; сприятливу атмосферу спілкування; можливість творчості; діалог; особистісну цінність; значимість обговорюваних проблем, здійснюваної діяльності; інноваційні педагогічні технології та ін.

Закінчується процедура рефлексії в педагогічному процесі оцінкою учасниками педагогічного процесу продуктивності свого розвитку в результаті взаємодії, що відбулася. Під оцінкою ми маємо на увазі думки самого суб'єкта педагогічної взаємодії щодо ступеня, рівня свого розвитку і впливу на нього окремих компонентів педагогічної взаємодії (змісту, діяльності, педагогічних технологій, спілкування та ін.); встановлення самим суб'єктом якості, міри, рівня розвитку, якості реалізованої взаємодії.

Критеріями оцінки при цьому, на наш погляд, є компоненти стану розвитку (тобто емоційний стан, стан мотивів, діяльності тощо).

Отже, стимулювання рефлексії у педагогічному процесі

опосередковується педагогічним супроводом. Сама ідея супроводу як втілення гуманістичного та особистісно-орієнтованого підходів пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток. Метою психологічного супроводу є створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів і їх успішного навчання.

У процесі психологічного супроводу вирішуються наступні завдання:

- систематично відстежувати психолого-педагогічний статус дитини та динаміку його психологічного розвитку у процесі шкільного навчання;
- формувати у молодших школярів здатність до самопізнання, саморозвитку і самовизначення;
- створити спеціальні соціально-психологічні умови для надання допомоги дітям, які мають проблеми у психологічному розвитку, навчанні.

У дидактичних іграх створюються сприятливі умови для засвоєння дітьми досить складних знань, умінь і навичок, для формування різних здібностей дітей. Ігровий метод навчання є найбільш ефективним у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

В даний час з'явився цілий напрям у педагогічній науці – ігрова педагогіка, яка вважає гру провідним методом виховання і навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. У дослідженнях Ф.Н. Блехер, З.М. Богуславської, Л.А. Венгера, А.К. Бондаренко утвердився взаємозв'язок навчання і гри, визначилися структура ігрового процесу, основні форми і методи керівництва дидактичними іграми. Тому опора на гру (ігрову діяльність, ігрові форми, прийоми) – це найважливіший шлях включення дітей у навчальну роботу, спосіб забезпечення емоційного відгуку на виховні дії і нормальні умови життєдіяльності.

Дидактична гра виконує наступні завдання: отримання нових знань; є засобом вправлення і закріплення знань; перевірка знань і умінь дітей; реалізація практичної діяльності; активізація пізнавальних процесів.

Організація дидактичних ігор здійснюється в трьох основних

напрямах: підготовка до проведення дидактичної гри, її проведення та аналіз.

У підготовку до проведення дидактичної гри входять: відбір гри відповідно до завдань навчально-виховного процесу; поглиблення і узагальнення знань, розвиток сенсорних здібностей; активізація психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, мовлення) та ін.; встановлення відповідності відібраної гри програмним вимогам виховання і навчання дітей певної вікової групи; визначення найбільш зручного часу проведення дидактичної гри (в процесі організованого навчання на заняттях або у вільний від занять та інших режимних процесів час); вибір місця для проведення гри, де діти можуть спокійно грати, не заважаючи іншим; визначення кількості гравців (увесь клас, невеликі підгрупи, індивідуально); підготовка необхідного дидактичного матеріалу для обраної гри (іграшки, різноманітні предмети, картинки, природний матеріал); підготовка до гри самого вчителя: він повинен вивчити і осмислити весь хід гри, своє місце в грі, методи керівництва грою; підготовка до гри дітей, збагачення їх знаннями, уявленнями про предмети і явища навколишнього світу, необхідні для вирішення ігрової задачі.

Проведення дидактичних ігор включає: ознайомлення дітей зі змістом гри, з дидактичним матеріалом, який буде використаний в грі (показ предметів, картинок, коротка бесіда, в процесі якої уточнюються знання та уявлення дітей про них); пояснення ходу й правил гри. При цьому учитель звертає увагу на поведінку дітей у відповідності з правилами гри, на чітке виконання правил (що вони забороняють, дозволяють, наказують); показ ігрових дій, у процесі яких учитель вчить дітей правильно виконувати дію, доводячи, що в іншому випадку гра не призведе до потрібного результату; визначення ролі учителя в грі, його участі в якості гравця, вболівальника чи арбітра [196, 396].

Міра особистої участі вчителя в грі визначається віком дітей, рівнем

їх підготовки, складністю дидактичного завдання, ігрових правил. Беручи участь в грі, педагог спрямовує дії гравців (порадою, запитанням, нагадуванням); підведення підсумків гри – це відповідальний момент у керівництві нею, так як за результатами, яких діти досягають в грі, можна судити про її ефективність, про те, чи буде вона з інтересом використовуватися в самостійній ігровій діяльності дітей. При підведенні підсумків учитель підкреслює, що шлях до перемоги можливий тільки через подолання труднощів, увагу і дисциплінованість.

Таким чином, методично грамотно організована дидактична гра сприяє розвитку інтелектуальної сфери дітей. Виділимо основні умови, дотримання яких сприяє формуванню та зміцненню пізнавальної активності: максимальна опора на активну розумову діяльність учнів – перша важлива умова. Головним підґрунтям для розвитку пізнавальних сил і можливостей учнів, як і для розвитку справжньої пізнавальної активності, є ситуації рішення пізнавальних завдань, ситуації активного пошуку, здогадів, міркування, ситуації розумової напруги, ситуації суперечливості суджень, зіткнень різних позицій, у яких необхідно розібратися самому, прийняти рішення, відстоювати певну точку зору.

Друга умова, що забезпечує формування пізнавальної активності, полягає в тому, щоб здійснювати навчальний процес на оптимальному рівні розвитку учнів.

Емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу – третя важлива умова. Створення сприятливої емоційної атмосфери пізнавальної діяльності учнів – найважливіша умова формування пізнавальної активності і розвитку особистості учня в навчальному процесі.

Важлива умова, що забезпечує сприятливий вплив на пізнавальну активність і на особистість в цілому – сприятливе спілкування в навчальному процесі. Прагнення до спілкування з товаришами, із учителем

саме по собі може бути сильним мотивом навчання і в той же час сприяти зміцненню пізнавальної активності.

Наступна головна умова формування пізнавальної активності – зміст навчального матеріалу. Вона несе учням нову, ще невідому раніше інформацію, що викликає почуття подиву перед тим, який багатий світ і як мало він ще відкритий йому, учневі, і як цікаво і захоплююче пізнати це нове на кожному уроці.

Самостійна діяльність учнів є необхідною умовою формування пізнавальної активності. Пізнавальну активність школяра, якщо вона достатня, стійка, слід розглядати як особистісне утворення, яке виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, емоційну чуйність учня у пізнавальному процесі.

До дидактичної гри, як і до будь-якої форми, пред'являються психологічні вимоги: як і будь-яка діяльність, ігрова діяльність на уроці повинна бути мотивована, а учням необхідно відчувати потребу в ній; важливу роль відіграє психологічна та інтелектуальна готовність до участі в дидактичній грі; для створення радісного настрою, взаєморозуміння, дружелюбності вчителю необхідно враховувати характер, темперамент, старанність, організованість, стан здоров'я кожного учасника гри; зміст гри повинен бути цікавим і значимим для її учасників; гра завершується отриманням результатів, що представляють цінність для них.

Далеко не все в навчальному матеріалі може бути для учнів цікавим. І тоді виступає ще одне, не менш важливе джерело пізнавального інтересу – організація і включення в урок дидактичних ігор. Щоб пробудити бажання вчитися, потрібно розвивати потребу учня займатися пізнавальною діяльністю, а це означає, що в її процесі школяр повинен знаходити привабливі сторони, щоб сам процес навчання містив у собі позитивні заряди інтересу.

Шлях до його формування лежить, насамперед, через включення

дидактичних ігор. Щоб дидактична гра була засобом активізації пізнавальної активності, використовуючи її потрібно дотримуватися ряду умов, які дозволяють педагогу викликати у дітей інтерес до знань: наявність в учнів певного обсягу знань; наявність у дітей навичок навчально-ігрової діяльності; розуміння цілей і завдань дидактичної гри; відповідність компонентів і параметрів гри віковим психологічним особливостям учнів; усвідомлення учнями навчальної значимості даної дидактичної гри; наявність рефлексії; учень, по закінченню гри, повинен усвідомлювати нові знання, які він отримав в процесі гри, тобто «що нового дізнався?»

Інтеграція спрямованості гри і рефлексивного характеру середовища, в якому відбувається вирішення практико орієнтованих завдань, які в максимальній мірі забезпечують не тільки результативність їх вирішення, але і особистісно орієнтований характер організації цього процесу, а також задоволеність учасників можливістю внести свій особливий внесок у вирішення поставлених завдань.

При підготовці гри педагог повинен звернути особливу увагу на наступні моменти, що забезпечують успішність її проведення:

- відповідність цілей гри інтересам і потребам учасників. Це забезпечується чіткою орієнтацією гри на можливе соціальне замовлення (з боку педагогів, школярів, адміністрації тощо);
- детальна розробка сценарію гри, в якому повинно бути передбачено не тільки чітку відповідність цілей кожного етапу спільної мети гри, форм роботи, але і регламентацію етапів і вправ, наявність роздаткового матеріалу;
- якщо гра передбачає розробку будь-якого творчого продукту, то вчитель попередньо повинен виробити критерії його оцінки, зразкові компоненти, які дозволять спрямувати хід гри в конструктивне русло;

- для більш чіткої організації підтримки творчої активності учасників важливо забезпечити їх таким роздатковим матеріалом, який дозволив би їм не розсіювати свою увагу на рутинну роботу (креслення таблиць, графіків, складання довгих речень тощо), а продуктивно фіксувати ідеї на грамотно підготовлений роздатковий матеріал;

- для більш широкої ініціації інноваційних підходів до вирішення поставлених завдань вчителю важливо заздалегідь підготувати проблемні запитання, які б руйнували стереотипи сприйняття учасниками проблем і ситуацій, заохочували їх здатність знаходити в нісенітниці сенс, у невизначеності – визначеність, у хаосі – гармонію, у плінності – стійкість і навпаки;

- для того, щоб учасники могли краще оцінити результативність і масштабність своєї роботи, можна використовувати великі аркуші ватману, яскраві фломастери, щоб візуально ефектно демонструвати роботу перед всією аудиторією;

- сплеск творчої активності учасників гри найчастіше пов'язаний з використанням у грі звернення до культурно-історичних образів (пошук і вибір культурного аналога – історичного героя або сюжету, що максимально повно відображає досліджуваний феномен), наочне представлення досліджуваної проблеми – у вигляді соціально-драматичної імпровізації, малюнка; виявлення неявних смислів і контекстів представлених образів;

- найважливішою формою гри є позиційна взаємодія. Вона організовується різними способами: шляхом завдання провідних позицій всередині кожної мікрогрупи, вибору учасниками мікрогрупи тих рольових позицій, які їм найбільш цікаві, шляхом завдання позиції мікрогрупі.

Таким чином, вчителю важливо, з одного боку, послідовно реалізовувати стратегію гри, утримувати її загострення, не йти на поводу у слухачів в питаннях генерального цілепокладання, а з іншого боку, вміло

використовувати результати групової роботи, чути і розуміти учасників, бути гнучким і готовим до тактичних змін у грі.

Висновки до третього розділу

Результати формувального дослідження якісно та кількісно підтверджують висунуту гіпотезу дисертаційного дослідження про те, що соціальна рефлексія виступає чинником виникнення почуття емоційної безпеки у процесі психологічного супроводу формування інтелектуальних почуттів. а формуванню інтелектуальних почуттів молодших школярів сприяють спеціально організовані дидактичні ігри з елементами рефлексивного обговорення (категоризація смислів).

Дана частина дослідження дала можливість уточнити розроблену нами модель формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів у контексті соціально-культурного розвитку.

Встановлено, що чинником спеціально організованого формування інтелектуальних почуттів із урахуванням культурного чинника є дидактична гра. Рефлексивний характер гри забезпечується: ініціюванням проблемних ситуацій, що розширюють розуміння учасниками себе та інших; розглядом будь-якої проблеми не як «бар'єру» для виконання завдання, а як можливості для подальшого розвитку; створенням умов для співробітництва, взаємодії, обміну думками та інших форм соціальної активності; моделюванням ситуацій, які в максимальній мірі відповідають поставленим завданням та інтересам учасників; використанням позиційної взаємодії, під час якої розглянута проблема вивчається з різних рольових, концептуальних позицій; створенням умов для глибинного осмислення, аналізу і переосмислення учасниками свого емпіричного досвіду; заохоченням інноваційних підходів до вирішення проблем; розвитком в учасників навичок взаєморозуміння, активного слухання, відкритості досвіду; ініціюванням цілісного сприйняття людей і ситуацій, що дозволяє

розглядати полярні можливості і варіанти їх взаємних переходів як джерела розвитку.

Зміст наукового дослідження розділу *«Розвиток соціальної рефлексії як чинника виникнення почуття емоційної безпеки у процесі формування інтелектуальних почуттів»* розкрито у статтях:

1. Цавалюк Т.О. Психологічний супровід формування інтелектуальних почуттів молодших школярів / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI. – Психологія обдарованості. – Випуск 11. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 415с. – С. 393-400 [196]

2. Tsavaliuk T. Factors of formation of intellectual feelings at primary school age / T. Tsavaliuk // Nauka i Studia. Economiczne nauki, pedagogiczne nauki, psychologia i socjologia, techniczne nauki, – Przemysl. Nauka i Studia, NR 17(148) 2015, p. 94-97. (104 p.) [227]

ВИСНОВКИ

У відповідності із результатами дисертаційного дослідження підтверджено висунуту гіпотезу і зроблено наступні висновки:

1. Теоретико-методологічний аналіз досліджень інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці дає підстави говорити про те, що зміст поняття «інтелектуальні почуття» позначає собою почуття, пов'язані з вирішенням тих чи інших теоретичних і практичних завдань, з процесом набуття знань.

Значущість формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці зумовлена їх домінуючим впливом на процес засвоєння знань у навчальній діяльності школярів. Зазвичай, ці почуття стимулюють мислення, змушують глибше проникати у сутність предметів і явищ. Інтелектуальні почуття пов'язані з пізнавальною діяльністю, пізнавальними інтересами, пошуками істини, рішеннями розумової задачі. Розвиток інтелектуальних почуттів традиційно відбувається у процесі активної пізнавальної діяльності, на основі інтересу до навчання, предметів, що вивчаються, постановки та вирішення проблемних питань і завдань.

У процесі проведення дослідження вперше виділено полярні категорії інтелектуальних почуттів. Полярність цих категорій зумовлена варіативністю вибору поведінки серед досліджуваних. До останніх відносяться такі, як: почуття ясності / почуття смутності думки (пов'язане із ситуаціями душевного хвилювання, у яких дитина не може сконцентруватися на відповіді чи прийняти рішення); категорія «почуття подиву/ труднощів» (виникає у разі дії нового подразника або неочікуваної появи звичного пояснення досліджуваних фактів); категорія «почуття допитливості / почуття безініціативності» (виникає у разі, коли дитина зустрічається із подразниками, які викликають труднощі або потребують детальної до себе уваги для вирішення або прийняття того чи іншого

рішення); категорія «здивування / незворушність» (характерна для ситуацій, у яких дитина відчуває потребу у пізнанні чогось нового, розширенні меж старого); категорія «почуття сумніву (суперечливість) / почуття впевненості (логічно побудовані висновки)» (властива для ситуацій підвищеного емоційного навантаження).

Встановлено, що основними рівнями розвитку інтелектуальних почуттів є: цікавість, допитливість, цілеспрямованість, стійкий інтерес до певної галузі знань, захоплення пізнавальною діяльністю. Рівні розвитку інтелектуальних почуттів виділено у відповідності із логікою зростання їх інтенсивності та яскравості переживання інтелектуальних почуттів.

2. У процесі теоретико-методологічного дослідження розроблена модель формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів. Ця модель відображає поетапну структуру формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів у контексті соціально-культурного розвитку.

Основними етапами є: етап формування інтелектуальних почуттів; етап диференціації інтелектуальних почуттів та етап індивідуалізації інтелектуальних почуттів. Домінуючою тенденцією вираження культури у свідомості особистості молодшого школяра є культурні смисли. Система формування та розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів визначається: загальнокультурними, сімейними та шкільними смислами. Так, загальнокультурні смисли, які беззастережно приймає дитина на початку її життєвого шляху у подальшому переломлюються через призму сімейних та шкільних (найближчого соціального оточення) й індивідуальних смислів (кінцевий етап перетворення зовнішніх категорій у внутрішні).

Досягнення балансу між усіма трьома ключовими показниками смислів сприяє формуванню почуття емоційної безпеки. Відсутність

почуття емоційної безпеки – емоційна незахищеність гальмує особистісне зростання дитини

3. У результаті експериментального дослідження виділено соціально-психологічні чинники формування інтелектуальних почуттів. До останніх ми віднесли: засвоєння молодшим школярем загальнокультурних, сімейних та шкільних смислів; почуття емоційної безпеки чи, навпаки, емоційна незахищеність, які сприяють або гальмують особистісне зростання дитини, її успішність в навчальній діяльності та формування рефлексії, як здатності виділяти й аналізувати власні психічні стани, осмислювати і переосмислювати свій емпіричний досвід. Інтелектуальні почуття є чинником соціалізації молодшого школяра й ґрунтуються на балансі культурних смислів й обумовлюють формування емоційної безпеки. Відносно поведінки дитини інтелектуальні почуття виступають чинниками особистісного зростання.

Також підтверджено гіпотезу дисертаційного дослідження. Дійсно, високий рівень розвитку інтелектуальних почуттів є одним із чинників нормативного вікового розвитку молодших школярів й характерний для дітей, які перебувають у стані емоційної безпеки із тенденцією до особистісного зростання; показниками особистісного зростання є успішність провідної діяльності, тоді як низький рівень розвитку інтелектуальних почуттів продукує низький рівень особистісного зростання.

4. Проведення формувального експерименту дозволило нам розробити й апробувати програму розвитку рефлексії як чинника виникнення почуття емоційної безпеки у процесі спеціально організованого психологічного супроводу у формуванні інтелектуальних почуттів, який забезпечувався організацією та проведенням спеціальних дидактичних ігор з елементами рефлексивного обговорення й перевірити

ефективність даної програми шляхом контрольних зрізів досліджуваних показників.

Саме така форма роботи з молодшими школярами стимулювала їх власну стійку активність, стабілізувала настрій, дозволила дитині разом з пізнавальним інтересом та ініціативою проявляти виражені інтелектуальні почуття, успішну комунікацію й навчальній діяльності. Це підтверджує нашу гіпотезу про те, що рефлексія виступає чинником виникнення почуття емоційної безпеки у процесі психологічного супроводу формування інтелектуальних почуттів.

Інтеграція спрямованості дидактичної гри і рефлексивного характеру середовища, в якому відбувається вирішення практико орієнтованих завдань, які в максимальній мірі забезпечують не тільки результативність їх вирішення, але і особистісно орієнтований характер організації цього процесу, а також задоволеність учасників можливістю внести свій особливий внесок у вирішення поставлених завдань викликає появу інтелектуальних почуттів.

Перспективи подальших досліджень визначаються можливістю використання розробленого методичного й діагностичного інструментарію з метою оптимізації процесу психологічного супроводу формування і розвитку інтелектуальних почуттів молодших школярів взагалі та попередження виникнення почуття емоційної незахищеності зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова – М.: Академический Проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Абакумова И.В. Дифференцированная организация учебного процесса как фактор смыслообразования учащихся / И.В. Абакумова // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 9. – С. 117-127
3. Азаров Ю.П. Игра в дошкольном возрасте / Ю.П. Азаров – М.: Мысль, 2000. – 567 с.
4. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М.К. Акимова, В.Т. Козлова – М., Иво Мысль, 2000. – 160 с.
5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86
6. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65
7. Андрущенко Т.Ю. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения / Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 44-53
8. Архипкина О.С. Реконструкция субъективного семантического пространства, означающего эмоциональные состояния / О.С. Архипкина // Вести. Моск. ун-та. Сер. Психология. – 2008. – № 2. – С. 23-34
9. Баева И.А. Психология безопасности. Теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации / И.А. Баева // Журнал практического психолога. – 2008. – № 4. – С. 8-26
10. Балин В.Д. Практикум по общей, экспериментальной и

прикладной психологии / В.Д. Балин – СПб.: Питер, 2007. – 560 с.

11. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников / Е.В. Белинская – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 125 с.

12. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства / Н.А. Бердяев – М.: Искусство, 1994. – 529 с.

13. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова – СПб.: Речь, 2005. – 567 с.

14. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова – Кишинев, Санкт-Петербург, 2000. – 784 с.

15. Белкина О.А. Феноменология эмоционального интеллекта / О.А. Белкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2009. – № 4. – С. 47-62

16. Березина В.А. Творческое и интеллектуальное развитие ребёнка в системе дополнительного образования / В.А. Березина // Актуальные проблемы образования и воспитания: профессиональное мастерство и индивидуальный стиль современного педагога – М., «Арманов-центр», 2010. – С. 131-135

17. Березина Ф.Б. Психофизическая и психологическая адаптация человека / Ф.Б. Березина – Л.: Наука, 1988. – 260 с.

18. Берестовская Д.С. Культурология. Учебное пособие / Д.С. Берестовская – Симферополь. Бизнес-Информ, 2005. – 395 с.

19. Бех І. Рефлексія у духовному «Я» особистості / І. Бех // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 9-14

20. Блейхер В.М. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В.М. Блейхер – К.: Знання, 2000. – 378 с.

21. Блинова Т.Л. Имитационные дидактические игры как

средство развития познавательного интереса учащихся в процессе обучения математике в общеобразовательной школе / Т.Л. Блинова – Екатеринбург, 2003. – 180 с.

22. Богусловская З.М. Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры. Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры / З.М. Богусловская – М., Основа, 1996. – 786 с.

23. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 352 с.

24. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Избр. психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: Институт психологии. МОДЭК, 1995. – 357 с.

25. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: Монографія / М.Й. Боришевський – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.

26. Бойправ М. Загальна психологія: практикум: навч.-метод. посіб. / М. Бойправ / Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. Кафедра психології / Оксана Петрівна Щотка (ред.). – Ніжин: НДУ, 2007. – 288 с.

27. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 2007, № 2. – С. 46-56

28. Бреслов Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслов – М.: Педагогика, 2000. – 96 с.

29. Бурлаков Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка

/ Н.С. Бурлаков, В.И. Олешкевич – Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 352 с.

30. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук – СПб.: Питер, 2005. – 548 с.

31. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К.Я. Вазина – Изд-во: М.: Гос. ун-т. печати, 2002. – 145 с.

32. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров – М., Знание, 2010. – 367 с.

33. Васильев И.А. Теоретическое и экспериментальное исследование интеллектуальных эмоций: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук: (19.00.01) / Васильев Игорь Александрович АН СССР. Ин-т психологии. – Москва: б. и., 1976. – 25 с.

34. Васильев И.А. К анализу критериев появления умственных чувств / И.А. Васильев // Психические исследования умственной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Моск. гос. ун-т, 1979. – С. 55-61

35. Вальсинер Я. Культура, развитие и методология в психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные / Я. Вальсинер // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 1. – С. 37-50

36. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.

37. Вебер М. Избранные произведения. / Вебер М. Общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденоко; коммент. А.Ф. Филиппова. – М.: Прогресс, 1990. – 267 с.

38. Венгер Л.А., Мухина В.С. Развитие чувств дошкольника / Л.А. Венгер, В.С. Мухина // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 10. –

С. 33-38

39. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас – М., И-во «Пресса», 2009. – 367 с.

40. Вилюнас В.К. Эмпирические характеристики эмоциональной жизни / В.К. Вилюнас // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 3. – С. 26-35

41. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

42. Вилюнас В.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Психология эмоций. Тексты / В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

43. Выготский Л.С. / История развития высших психических функций. Собр. соч., т. 3. / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – 367 с.

44. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 19-24

45. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посібник / О.І. Власова. – К.: Либідь. – 2005. – 400 с.

46. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников: методическое пособие / И.П. Воропаева – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1993. – 56 с.

47. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин – М.: Ин-т. психологии РАН, 2004. – 340 с.

48. Галинская И.Л. Психология и культура / И.Л. Галинская // Культурология. – 2009. – № 2 (49). – С. 6-8

49. Ганошенко Н.И. Особенности личностного развития

дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет. Текст / Н.И. Ганошенко // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 21-27

50. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учеб. пособие. / Д.С. Горбатов – Самара: Издательский Дом «БАХ-РАХ-М», 2003. – 248 с.

51. Гукаленко О.В., Ильевич Т.П. / Инновационные технологии: проектирование учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: Учебно-методическое пособие / О.В. Гукаленко, Т.П. Ильевич Тирасполь, 2001. – 96 с.

52. Гумбольдт А. Картины природы / А. Гумбольдт. – М.: Гос. изд-во геогр. лит., 1959. – 269 с.

53. Гуревич П.С. Идентичность многолика и взыскующая [Электронный ресурс] / П.С. Гуревич // Философия и культура. – 2015. – № 7.–С. 957-961. – Режим доступа: DOI: 10.7256/1999-2793.2015.7.15777

54. Гуревич П.С. Основы психологической диагностики: Учебное пособие / П.С. Гуревич – М.: Наука, 2003. – 392 с.

55. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: пособие для воспитателей / под ред. Е.И. Радиной, М.И. Поповой. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1972. – 248 с.

56. Джемс У. Психология. Текст / У. Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.

57. Дударева В.Ю., Семенов И.Н. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии / В.Ю. Дударева, И.Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 101-120

58. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 235 с.

59. Єрмолова Т.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів / В. М. Єрмолова // Початкова школа. – 2004. – № 43. – С. 5-7

60. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні / О. Жорник // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 63-64
61. Жукова З.П. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников в ходе игры / З.П. Жукова // Начальная школа – 2006. – № 5. – С. 30-31
62. Забияко А.П., Мирча Э / А.П. Забияко, Э. Мирча Культурология. XX век. Энциклопедия / гл. ред. С.Я. Левит. – СПб.: Университетская книга; Алетейя, 1998. – Т. 2. М-Я. – 370 с.
63. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навчальний посібник / М.М. Заброцький – К.: МАУП. – 1998 – 92 с.
64. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
65. Зак З.А. Методика развития интеллектуальных способностей у детей / З.А. Зак – М., Изд. Центр Владос, 2001. – 569 с.
66. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Смысловая регуляция решения творческих задач / В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова // Исследование проблемы психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 62-101
67. Зеленецька І. Музично-дидактичні ігри на уроках / І. Зеленецька // Початкова школа. – 1999. – № 4. – С. 29-36
68. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості: шлях до гармонії чи душевного болю / Т.М. Зелінська – Черкаси: В-во «Брама», 2004. – 456 с.
69. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26
70. Зінов'єва Т. Формування ключових компетентностей учнів. Текст: формування самоорганізації, самоуправління, незалежності,

цілеспрямованості в учнів / Т. Зінов'єва // Директор школи. – 2005. – № 42, листопад. – С. 19-21

71. Зомбарт В. Социология / Пер. с нем. И.Д. Маркусона. – М.: УРСС, 2003. – 789 с.

72. Зубова Л.В. Психология развития и возрастная психология: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Л.В. Зубова, Е.В. Назаренко / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Оренбург. гос. ун-т». – Оренбург: Университет, 2012. – 179с. – Режим доступа: ISBN 978-5-4417-0053-5

73. Изард К.Э. Психология чувств / К.Э. Изард – СПб.: Питер, 2006. – 460 с.

74. Изард К.Э. Психология эмоций. The Psychology of Emotions [Электронный ресурс] / К.Э. Изард – СПб, Питер, 2007. – 464 с. – Режим доступа: ISBN 5-314-00067-9.

75. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. вузов / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова – М.: «Академия», 2004. – 288 с.

76. Иванова Н.Т. Кто, с кем и во что играет? Использование игры в воспитании младших школьников / Н.Т. Иванова // Начальная школа. – 1998. – № 7. – С. 7-9

77. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

78. Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие [Электронный ресурс] / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432с. – Режим доступа: ISBN 978-5-7429-0715-2

79. Эмих НА. Культурная парадигма современного образования: Философско-антропологические основания / НА. Эмих – М.: Логос, 2012. – 175 с.
80. Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие / М.С. Каган – СПб., И-во «Лань», 1998. – 448 с.
81. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
82. Кант И. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 1 / И. Кант – М.: Чоро, 1994. – 544 с.
83. Клапаред Э. Чувства и эмоции / Э. Клапаред // Психология чувств. Авт.-сост. В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2007. – С. 131-141
84. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка (Структура, динамика, принципы коррекции): Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13: [Электронный ресурс] / Карабанова Ольга Александровна. – Москва, 2002 – 379 с. – Режим доступа: РГБ ОД, 71:02-19/49-8
85. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О.А. Карабанова – М., И-во «Пресса», 1997. – 244 с.
86. Карпов А.В. Психология рефлексивных устройств деятельности / А.В. Карпов – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 422 с.
87. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003, Т. 24. – № 5. – С. 45-57
88. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников / С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 142 с.
89. Кірсанов В.В. Психолого-педагогічна діагностика: Підручник / В.В. Кірсанов – К., «Альтерпрес», 2002. – 510 с.
90. Клапаред Э. Чувства и эмоции / Э. Клапаред // Психология

емоцій / автор-сост. В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2008. – С.131-141

91. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 1991. – 146 с.

92. Ковалёв А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв – М., Просвещение, 1970. – 356 с.

93. Кодлюк Я.П. Субъектность младшего школьника в учебной деятельности / Я.П. Кодлюк // Начальная школа / Гл. ред. А.М. Лукьянец. – 2013, № 1. – С. 6-9

94. Коломенский Я.Л. Человек: психология: Кн. для учащихся ст. классов / Я.Л. Коломенский – М.: Прсвещение, 1980. – 224 с.

95. Коробко С.Л. Розвиток пізнавальних процесів у шестирічних першокласників / С.Л. Коробко // Навчання і виховання шестирічних першокласників: зб. статей / упоряд. К.С. Прищепа. – К.: Рад. шк., 1990. – С. 24-39

96. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк – Київ. «Радянська школа», 1989. – 286 с.

97. Котляков В.Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов / В.Ю. Котляков // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов». Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. – С. 154-161

98. Кравець Г. Емоції та спілкування / Г. Кравець // Дошкільне виховання. – 2004. – № 2. – С. 33-56

99. Кравцов Г.Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей / Г.Г. Кравцов // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 53-64

100. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат,

1985. – 431 с.

101. Крайг Г. Психология развития [Электронный ресурс] / Г. Крайг – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.– Режим доступа: ISBN 5-314-00128-4

102. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.

103. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В.А. Крутецкий – М., «Просвещение», 1976. – 302 с.

104. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: Авторефер. дис. ...канд. психол.н: 19.00.01 / К.С. Кузнецова – Саратов, Знание, 2012. – 34 с.

105. Ладенко И.С., Самоукина Н.В., Семенов И.Н. и др. Освоение механизмов рефлексии в практике обучения. Метод. указания. / И.С. Ладенко, Н.В. Самоукина, И.Н. Семенов – Новосибирск: НГУ, 1995. – 228 с.

106. Ладенко И.С. Интеллектуальная культура, образование и информатизация общества / И.С. Ладенко // Философия рефлексивного мышления / Под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1992. – 219 с.

107. Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная 2-е исправл. изд. / А.Ф. Лазурский – Петроград: кн. скл. «Земля», 1915. – 346 с.

108. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье – СПб., «Пиер», 2004. – 427 с.

109. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.

110. Лебон Г. Психология народов и масс [Электронный ресурс]/ Г. Лебон – М.: Академический проект, 2011. – 238с. – Режим доступа: ISBN 978-5-8291-1283-7

111. Леванова Е., Волошина А., Плешаков В., Соболева А., Телегина И. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Е. Леванова, А. Волошина, В. Плешаков, А. Соболева, И. Телегина – СПб.: Питер, 2008. – 524 с.

112. Лекторский В.А. Философия, общество знания и перспективы человека / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 9. – С. 145-152

113. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

114. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Д.А. Леонтьев – М.: Изд. МГУ, 1989. – С. 67-102

115. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Психология человека в современном мире: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна, Москва, 15-16 октября 2009 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев и др. – М.: Изд-во ИП РАН, 2009. Т. 2. – С. 40-49

116. Лефрансуа Г.И. Прикладная педагогическая психология / Г.И. Лефрансуа – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.

117. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков [Электронный ресурс] / А.Е. Личко – СПб.: СПб, НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2010. – 256 с. – Режим доступа: ISBN 978-5-9268-0828-6

118. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов – М.: Наука, 1984. – 444 с.

119. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. Семиосфера / Ю.М. Лотман – СПб., «Питер», 2000. – С. 18

120. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков – СПб.: Питер, 2001. – 321 с.

121. Маклюэн Г.М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры. Перевод с английского и примечания: А. Юдин / А.Г. Маклаков – М.: «Основа», 2003. – 189 с.

122. Максименко С.Д. Загальна психологія: Навчальний посібник / С.Д. Максименко – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 272 с.

123. Маркузе Г. Критическая теория общества: Избранные работы по философии и социальной критике [Электронный ресурс] / Г. Маркузе – М.: АСТ, Астрель, 2011. – 384с. – Режим доступа: ISBN 978-5-17-066742-0

124. Межуев В.М. Философия в системе знания о культуре / В.М. Межуев // Эпистемология и философия науки. – 2005. – Т. 3. – № 1. – С. 47-54

125. Мещерякова С.Ю. Поведение ребенка в незнакомой обстановке. Общение и его влияние на развитие психики / С.Ю. Мещерякова – М., И-во «Дом», 1974. – С. 24-41

126. Миколенко Н. Змістовий компонент дитячих ігор / Н. Миколенко // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 46-49

127. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В.А. Моляко // Вопросы психологии – 2000. – № 5. – С. 136-141

128. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип / В.С. Мухина – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

129. Мурадова Ф.Р. Использование дидактических игр в учебно-воспитательном процессе как метод развития интеллектуальных способностей учащихся / Ф.Р. Мурадова, З.Р. Мурадова, И.И. Хайитова // Молодой ученый. – 2011. – № 3. – Т. 2. – С. 134-135

130. Наследов А.Д. Математические методы психологического

исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. 3-е изд., стереотип / А.Д. Наследов – СПб.: Речь, 2007. – 392 с.

131. Настольная книга родителей / Сост. В.З. Солоухин. – Мин.: Выш. шк., 1991. – 302 с.

132. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков. Психология личности: Сборник статей Сост. А.Б. Орлов / М.С. Неймарк – М.: ООО «Вопросы психологии», 2001. – С. 35-41

133. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов – М.: ВЛАДОС, 2004. – 606 с.

134. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская – СПб., Речь, 2006. – 352 с.

135. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков – СПб.: Питер, 2008 – 583 с.

136. Мельник В.О. Граючись, вчимося: навч. посіб. ігрових вправ для вивчення англійської мови у молодшій школі / В.О. Мельник – Луцьк, В-во «Вежа», 2010. – 35 с.

137. Минюшев Ф.И. Социология культуры [Электронный ресурс] / Ф.И. Минюшев – М., Академический проект, 2004. – 254 с. – Режим доступа: ISBN 5-8291-0443-1

138. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник / Л.Ф. Обухова – М., Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

139. Общая психология. Петровский А.В. 2-е изд., перераб. и доп. / А.В. Петровский – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.

140. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.

141. Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология

/ Д.В. Ольшанский – М.: Академический проект, 2002. – 130 с.

142. Основи психології: Підручник / За загал ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.

143. Основи загальної психології / За ред. С.Д. Максименка. – К.: НПП. «Перспектива», 1998. – 567 с.

144. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – Москва, 1988. – С. 48-51

145. Пархоменко И.Т., Радугин А.А. Культурология в вопросах и ответах / И.Т. Пархоменко, А.А. Радугин – М.: Центр, 2001. – 567 с.

146. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская – М.: Смысл, 2007. – 347 с.

147. Петрюк О.П., Петрюк П.Т., Бондаренко Л.И. Династия Платоновых и проблемы психиатрических нейронаук: профессор Константин Константинович Платонов – выдающийся отечественный учёный-экспериментатор, психолог, невропатолог и бывший сабурянин / О.П. Петрюк, П.Т. Петрюк, Л.И. Бондаренко // Психічне здоров'я. – 2010. – № 4. – С. 68-78

148. Поливанова Н.И. Особенности развития системности мышления младших школьников / Н.И. Поливанова, И.В. Ривина // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 88-97

149. Практическая психология. Проективные методики. / В.Б. Шапарь, О.В. Шапарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 480 с.

150. Практикум по игровым технологиям в работе с детьми и подростками / Под ред. М.Р. Битяновой. – СПб., Питер, 2003. – 490 с.

151. Прохоров А.О. Психологические состояния и их функции / А.О. Прохоров – Казань: Казан. гос. пед. ин-т, 1994. – 168 с.

152. Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Структурно-функциональная организация интеллектуальных состояний //

Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.

153. Психологія особистості: Навчальний посібник / Авт. – сост. О.А. Ахвердова, І.В. Белашева, І.В. Боев, А.Н. Каргалева. – Ставрополь: Вид-во СГУ, 2007. – 592 с.

154. Рыжов Д.М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / Д.М. Рыжов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. Научный журнал. – Сургут: 2013. – № 3 (18). – С. 166-171

155. Роджерс К. Актуализирующая тенденция: «мотивы» и сознание / К. Роджерс // Человеко-центристский подход в образовании, психотерапии, психологии. – Ростов н/Д, 1996. – С. 60-82

156. Рождественський Ю.Т. Психологія в Україні XVII – початку XIX ст. (спроба реконструкції та систематизації академічної спадщини). / Ю.Т. Рождественський – Умань: Жовтий О.О., 2011. – 250 с.

157. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания. Интерсознание в психоанализе / А.В. Россохин – М.: Когито-центр, 2010. – 456 с.

158. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии Т.1. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.

159. Рудакова Т.І. Дидактична гра – дієвий засіб активізації пізнавальної активності учнів / Т.І. Рудакова // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 16-18. – С. 7-13

160. Рюмина М.Т. Философия. Культура. Медицина. Лекции по философии и культурологии. Учебное пособие для медицинских ВУЗов. / М.Т. Рюмина – М., РГМУ, 2009. – 782 с.

161. Савченко А.Я. Дидактика начального образования: учеб. для студ. пед. фак. / А.Я. Савченко – К.: Грамота, 2012. – 503 с.

162. Селиванов В.В. Мышление в структуре функционирования

интеллекта человека / В.В. Селиванов // Психология когнитивных процессов: Материалы Второй Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. – Смоленск: Универсум, 2008. – С. 154-167

163. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго – М.: Айрис-пресс, 2005. – 567 с.

164. Семенов И.Н., Степанов С.С. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. В кн.: Исследование проблем психологии творчества / И.Н. Семенов, С.С. Степанов – М., Пресса, 1983. – С. 154-182

165. Семенненко И.С. Глобализация и социокультурная динамика: личность, общество, культура / И.С. Семенненко // «Полис». – 2014. – № 5. – С. 17-18

166. Середа Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост / Е.И. Середа – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.

167. Середина Т.С. Эмоциональный интеллект и психологическая культура личности активных пользователей социальных сетей / Т.С. Середина // Актуальные вопросы современной психологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 89-92

168. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – 183 с.

169. Сидоров Н.Р. Психология девиантного поведения: новый взгляд / Н.Р. Сидоров // Вестник практической психологии образования: Научно-методический журнал / Ред. Метелькова Е., Решетникова О. – 2008. – № 2 (15) апрель-июнь 2008. – С. 47-51

170. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14-22

171. Сорокин П. Кризис нашего времени. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин – М., Знание, 1992. – 430 с.

172. Социология. Волков Ю.Г., Добренев В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. 2-е изд., испр. и доп. / Ю.Г. Волков, В.И. Добренев, В.Н. Нечипуренко, А.В. Попов – М.: Гардарики, 2003. – 512 с.

173. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин – М.: «Политиздат», 1972. – С. 148-149

174. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40

175. Субботин О.Ю. Дидактические игры и интеллект / О.Ю. Субботин – М., И-во, «Мысль», 2000. – 562 с.

176. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учебник. Серия: «Среднее профессиональное образование» / Н.Ф. Талызина – М.: Академия, 2011. – 288 с.

177. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей / Л.Ф. Тихомирова – Ярославль, И-во «Смена», 1996. – 258 с.

178. Удальцева, Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников / Е.И. Удальцева – Мн: Народная Дебета, 1976. – 127 с.

179. Умови і рушійні сили становлення особистості Г.С. Костюк / С.Д. Максименко, Г.О. Балл та ін. // Проблеми подальшого розвитку педагогічних і психологічних наук у світлі рішень XXV зїзду КПРС: тези республік. наук. конф. – Київ, 1977. – Вип. 3. – С. 5-7

180. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской

психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина – Москва, «Владос», 1995. – 249 с.

181. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / А.П. Усова – М., 2001. – 345 с.

182. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн – М., Основа, 1989. – 347 с.

183. Философия культуры. Становление и развитие / Олексенко, С. Шапиро. – СПб.: Издательство «Лань», 1998. – 448 с.

184. Фортунатов Г.А. О чувствах и их развитии. Текст [Электронный ресурс] / Г. Фортунатов // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 11. – С. 5-14 – Режим доступа: ISSN 0012-561X

185. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана / В. Франкл – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

186. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. История и метод [Электронный ресурс] / П. Фресс, Ж. Пиаже. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 583 с. – Режим доступа: ISBN: 978-5-9989-0374-8

187. Фрейд З. Недовольство культурой / З. Фрейд – М., Олимп, 1997. – 217 с.

188. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм - М., Сфера, 1994. – 612 с.

189. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

190. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64

191. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О.В. Хухлаева. –

М.: Генезис, 2005. – 176 с.

192. Цавалюк Т.О. Інтелектуальні почуття молодших школярів: теоретико-методологічне дослідження / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – 2015. – Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Випуск 15. – 284 с. – С. 242-249

193. Цавалюк Т.О. Інтелектуальні почуття молодших школярів: експериментальне дослідження / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2015. – Том IX. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Вип. 7. – 2015. – 380 с. – С. 357-361

194. Цавалюк Т.О. Культура як чинник формування інтелектуальних почуттів у молодшому шкільному віці / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том VII. – Екологічна психологія. – Випуск 40. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 222 с. – С. 180-187

195. Цавалюк Т.О. Психологічний інструментарій дослідження процесу формування інтелектуальних почуттів / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2015. – Том XI. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 15. – 624 с. – С. 539-549

196. Цавалюк Т.О. Психологічний супровід формування інтелектуальних почуттів молодших школярів / Т.О. Цавалюк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI. – Психологія

обдарованості. Випуск 11. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 415 с. – С. 393-400

197. Цавалюк Т.О. Особливості формування інтелектуальних почуттів у старшому дошкільному віці та у молодшому шкільному віці в процесі навчальної діяльності / Т.О. Цавалюк // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – Дрогобич, ПФ «ШВИДКОДРУК», 2015. – № 9 (128) вересень 2015. – 174 с. – С. 153-157

198. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39-46

199. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості / А.Г. Четверик-Бурчак // Вісник харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, серія «психологія». – 2011. – № 47. – 161 с.

200. Чудновский В.Э. О возрастном подходе к типологическим особенностям / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 1961. – № 1. – С. 24-35

201. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В.Б. Шапарь – М., И-во «Феникс», 2006. – 432 с.

202. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А.С. Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В.Е. Лепского. – М.: Когито-центр, 2009. – С. 112-132

203. Шведова Л.М. Развитие логического мышления, сообразительности, воображения и интеллекта / Л.М. Шведова – Донецк, И-во «Дон», 2004. – 45 с.

204. Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицина, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова,

Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева – Москва: Эксмо, 2004. – 378 с.

205. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий – М.: Наследие ММК, 2005. – 892 с.

206. Юдин Б.Г. О соотношении рефлексии и деятельности. Рефлексия в науке и обучении / Б.Г. Юдин – Новосибирск, И-во, «Сиб», 1984. – 789 с.

207. Юнг К.Г. Очерки по психологии бессознательного / Карл Густав Юнг; пер. с англ.; под общ. ред. В.В. Зеленского. – М.: Когнито-центр, 2006. – 351 с.

208. Якобсон П.М. / П.М. Якобсон Эмоциональная жизнь школьника: Психологический очерк. – М., «Преса, 1966. – 892 с.

209. Якобсон П.М. Психология чувств / П.М. Якобсон – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 244 с.

210. Яссман Л.В., Яссман В.П. Специальная психология: Конспект лекций / Л.В. Яссман, В.П. Яссман – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2006. – 89 с.

211. Ясперс К. Духовная ситуация времени. Смысл и назначение истории / К. Ясперс – М., И-во «День», 1991. – 389 с.

212. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person: A Japanese study / H. Azuma, K. Kashiwagi // Japanese Psychol. – Research, 1987. – 29. – P. 17-26

213. Brown K.W., Ryan R.M. The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being / K.W. Brown, R.M. Ryan // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84. – № 4. – P. 822-848

214. Boesch E.E. Symbolic Action Theory and Cultural Psychology / E.E. Boesch - N. Y., 1991. – 893 p.

215. Branco A.U., Valsiner J. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions / A.U. Branco,

J. Valsiner // *Psychology and Developing Societies*. – 1997, – V. 9. – № 1. – P. 89-92

216. Cairns R.B., Elder G.H., Costello E.J. *Developmental Science* / R.B. Cairns, G.H. Elder, E.J. Costello – N. Y., 1996. – 378 p.

217. Csikszentmihalyi M. Introduction // *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology* / M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi (Eds.). – New York: Oxford University Press, 2006. – P. 3-14

218. Cha J. Aspects of Individualism and Collectivism in Korea / J. Cha, U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yoon (eds). *Individualism and Collectivism* – Thousand Oaks, Ca., 1994. – P. 157-174

219. Diriwachter R. *Volkerpsychologie – the synthesis that never was* / R. Diriwachter // *Culture & Psychology*. – 2004. – V. 10. – № 1. – P. 22-34

220. Janes E. *Human Psychology: An Introduction to Philosophy. Being a Brief Treatise On Intellect. Feeling, and Will, Volume 1.* / E. Janes – M., 2011. – 224 p.

221. Gangestad S.W., Snyder M. Self-monitoring: Appraisal and reappraisal / S.W. Gangestad, M. Snyder // *Psychological Bulletin*. – 2000. – Vol. 126. – P. 530-555

222. Turner T., David A., Rana F. & Samuel J. Let's Talk About Feelings An Emotional Literacy Group for Adults with Learning Disabilities / T. Turner, A. David, F. Rana & J. Samuel // *A preliminary evaluation. Clinical Psychology and People with Learning Disabilities*. – 2010, vols. 9 (23). – P. 29-36

223. Flugel J. William Me Dougall / J. Flugel – *Brit. J. Psycho.* 1939, v. 29. – 214 p.

224. Leontiev D., Salikhova A. Looking at oneself as inner dialogue / D. Leontiev, A. Salikhova // *International Journal for Dialogical Science*. – 2010. – Vol. 4. – № 2. – P. 95-104

225. Nolen-Hoeksema S., Wisco B.E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination / S. Nolen-Hoeksema, B.E. Wisco, S. Lyubomirsky // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – Vol. 3. – № 5. – P. 400-424

226. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. – 1974, Vol. 30. – P. 526-537

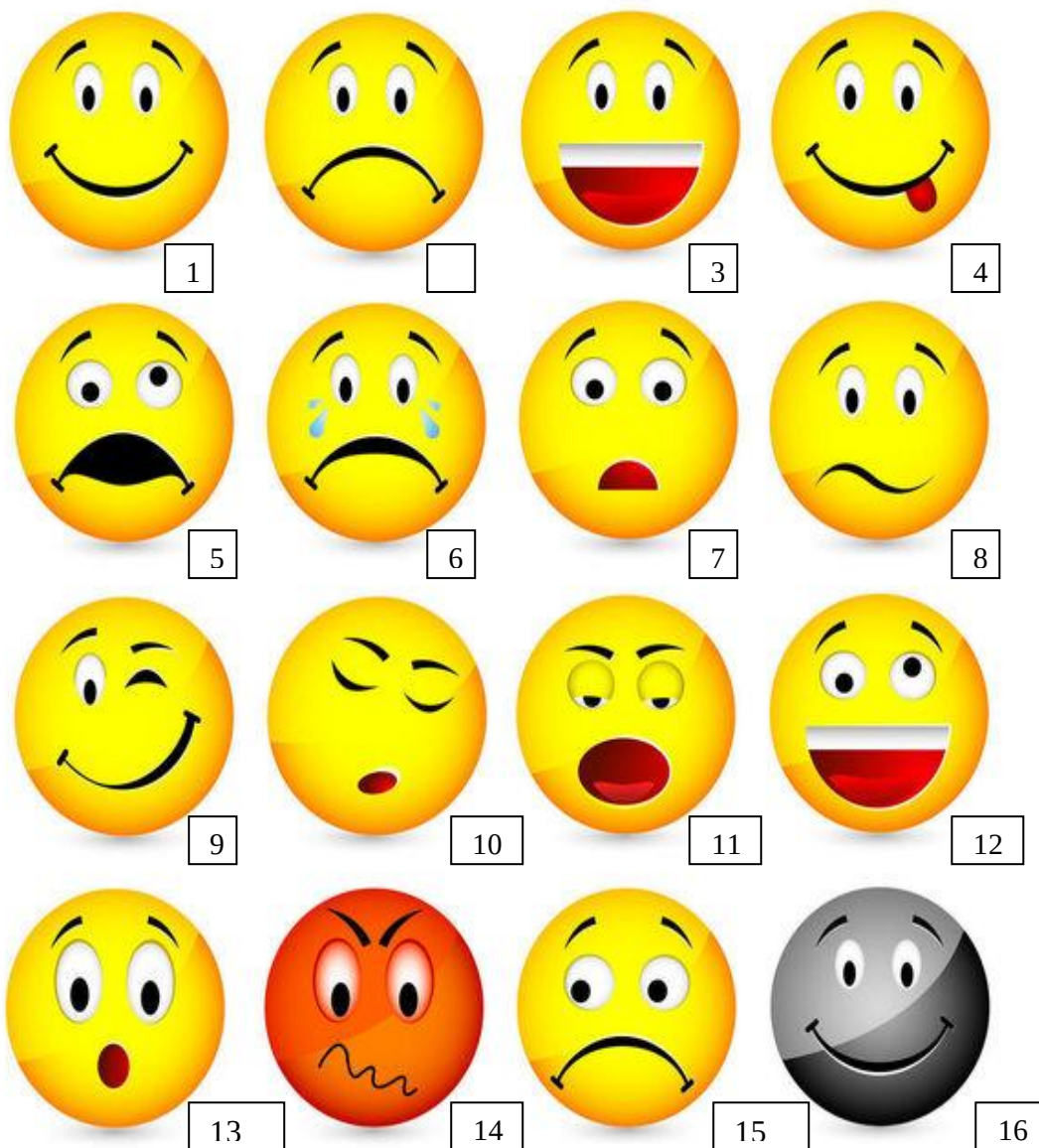
227. Tsavaliuk T. Factors of formation of intellectual feelings at primary school age / T. Tsavaliuk // Nauka i Studia. Ekonomiczne nauki, pedagogiczne nauki, psychologia i socjologia, techniczne nauki, – Przemysl. Nauka i Studia. – 2015. – № 17 (148). – P. 94-97

228. Yakovleva E. Psychological conditions of the development of the creative potential in children of school age / E. Yakovleva // Abstracts. Workshop «Socio-cognitive development of the child». – Moscow. – 1993. – № 4. – P. 14-18

229. Heidegger M. Kant und das Problem der Methaphysik / M. Heidegger – Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1991. – 317 p.

ДОДАТОК А

Методика вивчення змісту інтелектуальних почуттів



ОПИС СТИМУЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Почуття ясності або смутності думки
2. Почуття подиву, коли на нас діє щось нове, незвичне, невідоме
3. Почуття подиву, коли ми відчуваємо труднощі в поясненні досліджуваних фактів
4. Почуття здогадки, коли досліджуваний зв'язок явищ ще не розкрився перед нами в його повному вигляді, але вже є підстави приблизно судити про його характер
5. Почуття впевненості, коли правильність встановлених у процесі мислення зв'язків і відносин між речами переконливо доводиться логічно побудованими висновками
6. Почуття сумніву, що виникає в тих випадках, коли висунуті нами положення або гіпотези стикаються з суперечливими фактами або теоріями
7. Допитливість – це прагнення до отримання необхідних знань і здатність отримувати нову інформацію та при необхідності застосовувати її. Педагоги стверджують, що допитливі школярі більш працелюбніші, наполегливіші, легше засвоюють навчальні предмети, відрізняються хорошою успішністю.
8. Здивування – емоція, що виникає при виникненні несподіваної ситуації.

ДОДАТОК Б

Методика дослідження системи життєвих смислів
стимульний матеріал

- щоб бути вільним;
- щоб отримувати задоволення;
- щоб удосконалюватися;
- щоб досягати успіху;
- щоб бути з близькою людиною;
- щоб передати своїм дітям все найкраще;
- щоб зрозуміти себе самого;
- щоб робити добро;
- щоб жити;
- щоб відчувати щастя;
- щоб здійснити себе;
- щоб зробити хорошу кар'єру;
- щоб відчувати, що комусь потрібен;
- щоб жити заради своєї сім'ї;
- щоб пізнавати Бога;
- щоб покращувати світ;
- щоб любити;
- щоб отримувати якомога більше відчуттів і переживань;
- щоб реалізувати всі свої можливості;
- щоб займати гідне становище в суспільстві;
- щоб радіти спілкуванню з іншими;
- щоб допомагати своїм рідним і близьким;
- щоб зрозуміти життя.