

О.Л. Музыка, Н.О. Никончук

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Навчальний посібник



**Олександр Музика
Наталія Никончук**

**Розвиток здібностей молодших школярів
засобами усної народної творчості**



Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2016

УДК 159.928.23 : 373.3 : 398 (075.8)
ББК 88.4 + 74.200.58 + 63.5я73
М90

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 10 від 27.05.2016 р.)

Рецензенти: **Н.В. Чепельва** – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
Л.М. Карамушка – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
В.М. Чернобровкін – доктор психологічних наук, професор

Музика О. Л., Никончук Н. О.

М90 Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Наталія Никончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 200 с.

ISBN 978-966-485-213-2

У навчальному посібнику представлені результати психологічних досліджень впливу усної народної творчості на розвиток здібностей молодших школярів. Наводяться авторська модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей учнів початкових класів та програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості. Обґрунтовується доцільність застосування українських приказок і прислів'їв у навчально-виховному процесі початкової школи.

Навчальний посібник призначено для студентів напрямів підготовки «Психологія», «Практична психологія», «Початкове навчання». Книга може бути корисною для психологів, вчителів та батьків, які виховують дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

УДК 159.928.23 : 373.3 : 398 (075.8)
ББК 88.4 + 74.200.58 + 63.5я73

© Музика О.Л., Никончук Н.О., 2016

ISBN 978-966-485-213-2

ЗМІСТ

ВСТУП	7
Мета та завдання курсу	7
Розподіл навчального часу за темами.....	9
ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС	10
ТЕМА 1. ПРОБЛЕМА РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	10
1.1. Загальна характеристика розвитку здібностей молодших школярів.....	10
1.2. Особливості психічної регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці	19
1.3. Специфіка розвитку рефлексії учнів початкових класів	25
1.4. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учінневих здібностей.....	28
Література до теми	33
Питання для самоконтролю	36
ТЕМА 2. РЕФЛЕКСІЯ І РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	37
2.1. Особливості рефлексії поцінування досягнень соціальним оточенням.....	37
2.2. Рефлексія учінневих умінь та вмінь зі сфери побуту і дозвілля	44
2.3. Особливості рефлексії особистісних якостей	51
Література до теми	57
Питання для самоконтролю	57
ТЕМА 3. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	58
3.1. Поняття про ціннісну підтримку розвитку здібностей	58
3.2. Регуляційні можливості усної народної творчості	63
3.3. Регуляційні властивості приказок і прислів'їв	69
3.4. Усна народна творчість у розвитку самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці	72
3.5. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості	79
3.6. Особливості впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості у молодшому шкільному віці.....	85
Література до теми	96
Питання для самоконтролю	99

ПРАКТИЧНИЙ КУРС.....	101
Практичне заняття №1. Розвиток здібностей молодших школярів у навчальній діяльності	101
Практичне заняття №2. Специфіка рефлексії здібностей учнів початкових класів	103
Практичне заняття №3. Усна народна творчість як чинник формування суспільної та індивідуальної свідомості.....	106
Практичне заняття №4. Особливості ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей засобами усної народної творчості	109
Практичне заняття №5-6. Приказки і прислів'я у регуляції розвитку здібностей молодших школярів (презентація студентами результатів власних досліджень).....	111
ТЕМА ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ	113
ЦІННІСНИЙ СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	113
РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	116
Підготовка теоретичних питань до практичних занять.	116
Робота з лекційним матеріалом та підготовка контрольних питань і завдань. ..	117
Конспектування першоджерел.	117
Підготовка повідомлення.....	117
Підготовка індивідуальних наукових дослідних завдань (професійно-орієнтованих).....	117
Підготовка до підсумкової модульної роботи та заліку.....	119
ВИМОГИ І ЗАВДАННЯ ДО ПІДСУМКОВОЇ МОДУЛЬНОЇ РОБОТИ (ПМР) ТА ЗАЛІКУ	120
Вимоги до ПМР та заліку	120
Завдання до ПМР та заліку	120
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПМР ТА ЗАЛІКОВОЇ РОБОТИ	125
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА.....	128
Основна література	128
Додаткова література	128
ДОДАТКИ	135
Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості.....	135
Матеріали до теми на самостійне опрацювання.....	156
Тема 4. ЦІННІСНИЙ СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	156
4.1. Початкові етапи становлення ціннісної свідомості особистості.....	156

4.2. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей молодших школярів	164
4.3. Вплив ціннісної підтримки засобами усної народної творчості на формування ціннісної свідомості учнів початкових класів	172
4.4. Прогресивні тенденції в оцінюванні молодшими школярами рівня розвитку здібностей	180
Література до теми	183
Питання для самоконтролю	185
КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	187
ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК	191
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК	197

ВСТУП

Навчальний посібник «Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості» розроблено на дослідницькій основі для курсу «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі». Навчальний посібник також може бути використаний при вивченні курсів «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Творчість у системі особистісного розвитку».

Програма навчальної дисципліни «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі» відповідає освітньо-професійній програмі бакалавра з напрямку підготовки 6.030102 «Психологія», 6.030103 «Практична психологія». Вона охоплює всі змістові модулі, визначені варіативною частиною навчального робочого плану для спеціальності «Психологія», «Практична психологія».

Предметом вивчення курсу «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі» є психологічні засади застосування усної народної творчості для розвитку здібностей дітей у процесі навчання і виховання.

Міждисциплінарні зв'язки: курс «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі» пов'язаний з курсами «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності», «Самооцінка і розвиток творчих здібностей».

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ КУРСУ

Основною **метою** викладання дисципліни «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі» є набуття майбутніми психологами знань про психологічні засади застосування усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей у процесі навчання і виховання.

Основні **завдання** курсу:

- ознайомити студентів із віковими, соціальними та індивідуальними аспектами розвитку здібностей дітей, можливостями регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці;
- реалізувати системний підхід до проблеми ціннісної підтримки регуляції розвитку здібностей молодших школярів;
- ознайомити студентів із властивостями, функціями та регуляційними можливостями усної народної творчості;
- формувати у студентів уміння здійснювати підбір засобів ціннісної підтримки, закріплених в усній народній творчості, для розвитку здібностей молодших школярів.

Після вивчення курсу студенти мають **знати**:

- вікові, соціальні та індивідуальні аспекти розвитку здібностей у молодшому шкільному віці;
- концептуальні засади програми розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки»;
- основні характеристики усної народної творчості;
- засоби впливу усної народної творчості;
- особливості побудови програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості;
- особливості застосування українських народних приказок та прислів'їв для ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей.

Після вивчення курсу студенти мають **уміти**:

- аналізувати концептуальні засади програм розвитку здібностей;
- враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку здібностей молодших школярів у груповій та індивідуальній роботі з ними;
- аналізувати засоби ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей;
- здійснювати підбір засобів ціннісної підтримки для розвитку здібностей молодших школярів у процесі навчання та виховання;
- використовувати українські народні приказки та прислів'я як засоби ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів;
- застосовувати теоретичні знання у практичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

РОЗПОДІЛ НАВЧАЛЬНОГО ЧАСУ ЗА ТЕМАМИ

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин									
	Денна форма					Заочна форма				
	Всього годин	У тому числі				Всього годин	У тому числі			
		лекції	практичні	лабораторні	інд. робота		сам. робота	лекції	практичні	лабораторні
Модуль 1. РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ										
Змістовий модуль 1. Розвиток здібностей дітей у молодшому шкільному віці										
Тема 1. Проблема регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці	3	2			1	3	2			1
<ul style="list-style-type: none"> Розвиток здібностей молодших школярів у навчальній діяльності 	6		2		4	6				6
Тема 2. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку здібностей молодших школярів	3	2			1	4				4
<ul style="list-style-type: none"> Специфіка рефлексії здібностей учнів початкових класів 	6		2		4	5				5
Разом за змістовим модулем 1	18	4	4		10	18	2			16
Змістовий модуль 2. Ціннісна підтримка розвитку здібностей дітей засобами усної народної творчості										
Тема 3. Ціннісна підтримка регуляції розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості	5	2			3	5				5
<ul style="list-style-type: none"> Усна народна творчість як чинник формування суспільної та індивідуальної свідомості 	8		2		6	8				8
<ul style="list-style-type: none"> Особливості ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей засобами усної народної творчості 	6		2		4	6		2		4
<ul style="list-style-type: none"> Приказки і прислів'я у регуляції розвитку здібностей молодших школярів 	7		4		3	7		2		5
<ul style="list-style-type: none"> Виконання ІНДЗ (ПОЗ) 	6				6	6				6
Тема 4. Ціннісний складник розвитку здібностей молодших школярів	4				4	4				4
Разом за змістовим модулем 2	36	2	8		6	20		4		26
Усього за змістовими модулями	54	6	12		6	30	54	2	4	6
Усього годин	54	6	12		6	30	54	2	4	6

ЛЕКЦІЙНИЙ КУРС

ТЕМА 1. ПРОБЛЕМА РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Загальна характеристика розвитку здібностей молодших школярів

Поняття про здібності. Розвиток здібностей в учіннєвій діяльності.

Розвиток здібностей є однією із центральних проблем у психології. Вона пов'язана з проблемами становлення особистості, навчання та виховання, успішного освоєння окремих видів діяльності. Предметом наукового аналізу є питання місця здібностей у загальній структурі особистості, рушійних сил розвитку здібностей, взаємозв'язку здібностей і знань, навичок, умінь, впливу діяльності та особистісних якостей на розвиток здібностей, вікові аспекти розвитку здібностей тощо.

У психології виокремлюється дві основні лінії вивчення здібностей, які, втім, часто перетинаються. Перша лінія пов'язана з вивченням здібностей як особистісного утворення, а друга – з діяльністю як формою людської активності, в якій здібності виникають і розвиваються.

Значний вплив на психологічну теорію здібностей справила культурно-історична теорія розвитку психіки Л.С. Виготського. Здібності розглядаються як вищі психічні функції, що обумовлюють способи взаємодії людини з дійсністю. Розвиток вищих психічних функцій відбувається в напрямку оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку і мислення (мова, письмо, малювання, рахунок тощо) та в напрямку розвитку спеціальних вищих психічних функцій (довільна увага, логічна пам'ять, абстрактне мислення тощо). Вирішальну роль у формуванні вищих психічних функцій відіграє знакова функція свідомості.

„Без історичного та логіко-психологічного аналізу структури людських здібностей, які відкриті в тих чи інших набутках людської культури, способів її використання сучасною людиною, неможливо уявити процес оволодіння окремою людиною, дитиною цих досягнень культури як процесу розвитку в неї тих же здібностей... навчання може бути розвивальним лише у тому випадку, якщо в ньому втілюється логіка історичного розвитку тієї чи іншої системи здібностей”

Ельконин Д.Б. Послесловие к четвертому тому собрания сочинений Л.С. Выготского. 1984. С. 396.

На думку С.Л. Рубінштейна, здібності є властивостями або якостями людини, які роблять її здатною до успішного виконання якогось із видів суспільно-корисної діяльності, що склалася в ході суспільно-історичного розвитку [44]. Ця думка конкретизується К.К. Платоновим, який вважав здібності і характер метаконцентрами структури особистості, що пронизують всі її рівні – від ієрархічно нижчих, біологічно зумовлених (біопсихічні властивості, особливості психічних процесів), до вищих, соціально обумовлених (досвід і спрямованість). При цьому здібності розглядаються і в контексті виконання діяльності: «здібності – це така частина структури особистості як цілого, яка, актуалізуючись в конкретному виді діяльності, визначає якість останньої» [37, с. 102]. За К.К. Платоновим, «здібності не тільки проявляються, а й формуються в

певній діяльності, більше того, поза діяльністю вони взагалі не існують, як не існують «здібності до ікс-діяльності» [37, с. 117].

Ця позиція була близькою і Г.С. Костюку, який визначав здібності як «істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх». Діяльність є своєрідним індикатором, що виявляє здібності: «по діяльності і її результатах ми і розпізнаємо здібності особистості. Поза діяльністю ми нічого не можемо сказати про них» [19, с. 307-308].

Від теорії Б.М. Теплова йде лінія дослідження здібностей, в якій на передній план виходять особливості діяльності, а особистісна природа здібностей при цьому не ігнорується зовсім, а відсовується на другий план. Ознаки здібностей, виокремлені Б.М. Тепловим, довгі роки залишаються найбільш цитованими: «По перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої... По друге, здібностями називають не будь-які загальні індивідуальні особливості, а лише ті, що мають відношення до успішності виконання певної діяльності... По третє, поняття здібностей не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені у людини...» [50, с.16].

Отже, здібності не вичерпуються знаннями, навичками й уміннями, які входять до їх структури. В.А. Крутецький звертає увагу на те, що здібності тренуються саме в процесі набуття знань, навичок і вмінь, їх розвиток поза цим процесом неможливий, з іншого боку, здібності обумовлюють швидкість і глибину оволодіння вміннями [46]. Г.С. Костюк зазначає, що здібності є потенціями особистості, які залежать від знань, навичок і вмінь, і водночас їх зумовлюють, та підкреслює, що здібності виявляються не лише в тому, які уміння має людина, а й в тому, як швидко вона їх набула, і як їх застосовує [19]. На думку К.К. Платонова, знання, навички й уміння входять до структури здібностей. Наголошується, що вміння, які є властивостями особистості та можуть впливати на зміни властивостей різних підструктур, самі стають елементарними здібностями [37].

На природне питання: а що ж окрім знань, умінь і навичок входить у структуру здібностей, відповідей може бути так само багато, як багато людських діяльностей. Кожна діяльність, яких можуть бути сотні й тисячі, для успішного її виконання вимагає від людини певної мотивації й особливого переліку індивідуальних властивостей. Важливо, що фактично кожен із цих можливих переліків не є жорстким. Недорозвиненість або навіть і відсутність одного з десятків компонентів, що необхідні для успішного виконання певної діяльності, часто може бути з успіхом компенсовано іншим компонентом або ж їх поєднанням. Наприклад, недорозвиненість точних рухів, необхідних для каліграфічного письма, може на перших порах компенсуватися підвищеним рівнем самоконтролю.

Не варто абсолютизувати діяльність як основний чинник розвитку здібностей. С.Л. Рубінштейн писав, що діяльність творить особистість, але саме особистість обирає ту діяльність, яка її творить. Сказане більшою мірою відноситься до зрілої особистості. У молодшому шкільному віці дитина виявляється, за висловом М. Гайдегера, «закинутою» у певну життєву ситуацію. Йдеться насамперед про шкільне навчання, яке є обов'язковим для кожного малюка. Зазвичай дорослі, навіть ті, що не мають спеціальних знань, намагаються сформувати у старших дошкільників ціннісне ставлення до школи, до вчительки, до однокласників. Для подібних випадків

продуктивним видається означення здібностей, яке охоплює і ситуаційні, і особистісні, і діяльнісні параметри. «Здібності розглядаються як внутрішній, особистісно-ціннісний, динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально-своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [28, с. 230]. Для особистісного розвитку дитини вкрай важливе ціннісне ставлення до діяльності, у якій вона розвиває свої здібності.

Одна з найважливіших характеристик здібностей – це їх здатність до розвитку. Діти народжуються не з готовими здібностями, а з їх природними передумовами – задатками, які можуть розвинутиися чи не розвинутиися до рівня здібностей. Все залежить від того, наскільки особистісно включена дитина в певну діяльність, в якій актуалізуються і взаємодіють необхідні задатки, поступово зростаючи до якісно нового рівня – рівня здібностей. Б.М. Теплов наголошує на тому, що *«здібності завжди є результатом розвитку»* [50, с. 17].

Здатність здібностей розвиватися – це науковий факт, знання якого відразу ж породжує ряд питань, найважливіше з яких – питання про чинники розвитку здібностей. Звісно, ними можуть бути і вроджені задатки (для обмеженого кола діяльностей з огляду на можливості компенсації), і особливості організації самої діяльності, і ситуація, що вимагає від дитини певних здібностей. А найважливішим джерелом розвитку здібностей є суб'єкт цього розвитку – сама дитина. Іншими словами, справді ефективний розвиток здібностей може бути оснований лише на їх саморозвитку.

Одна з істотних проблем, пов'язаних із саморозвитком здібностей, полягає в тому, що дитина не сприймає свої здібності у тих категоріях, які пропонуються науковою психологією. Молодші школярі ще неспроможні повною мірою зрозуміти смисл складних психологічних понять і, що головне, сприймати їх як власні характеристики, як частину себе. Це означає, що вони не зможуть зробити їх предметом саморозвитку. Важко уявити як учень розвиває у собі локус контролю, антиципацію чи дивергентне мислення. Насправді він, рефлексуючи власні думки й дії та дії й оцінки оточення, поступово виробляє напрямок свого розвитку і формує суб'єктивну, «свою» модель здібностей і чинників їх розвитку. Безумовно, що ця модель є унікальною для кожного учня з огляду на його індивідуальність, характер стосунків і особливості словникового запасу. Але загалом структури суб'єктивних моделей здібностей у різних людей подібні.

Як показують наші дослідження, суб'єктивну модель здібностей складають чотири групи уявлень:

- 1) *уявлення про власні вміння як засоби особистісного розвитку чи копінг-стратегії у тій чи іншій життєвій ситуації;*
- 2) *уявлення про складники цих умінь, про окремі дії та операції, які актуалізуються тоді, коли виникає необхідність удосконалити окремі вміння чи зробити їх елементами нових умінь;*

- 3) уявлення про референтних осіб, які можуть бути і зразками для наслідування, і своєрідними соціальними валідизаторами як для окремих умінь, що вдосконалюються, так і для тих перспектив особистісного розвитку, які це вдосконалення відкриває;
- 4) уявлення про власні особистісні якості, в тому числі й індивідуальні особливості, які співвідносяться не лише з можливістю успішного виконання тієї чи іншої діяльності, а й з самооцінкою перспектив подальшого розвитку [41].

Отже, звичайна людина, у тому числі й молодший школяр, уявляє свої здібності як сукупність умінь і власних особливостей, що дозволяють успішно (відповідно до норм чи оцінок референтних осіб) справлятися з тією чи іншою діяльністю. Передумовами саморозвитку здібностей є два важливіх утворення: 1) рефлексія і адекватна самооцінка всіх компонентів суб'єктивної картини здібностей; 2) відрефлексований та інтегрований в систему особистісних цінностей досвід розвитку власних здібностей. Якщо йдеться про молодший шкільний вік, то рефлексія є одним із його найважливіших новоутворень. Що ж стосується особистісних цінностей, то безумовно, у більшості дітей вони знаходяться в процесі формування, але ціннісне ставлення до ситуації, пов'язаної з навчанням у школі, є у кожної дитини. На це й варто спиратися, якщо ставиться мета розвивати здібності молодших школярів.

Особливості розвитку здібностей молодших школярів. Вивчення здібностей дітей у молодшому шкільному віці в основному спрямоване на аналіз вікових, індивідуальних і соціальних аспектів їх розвитку, а також на дослідження загальних та спеціальних здібностей учнів початкових класів (рис. 1.1).

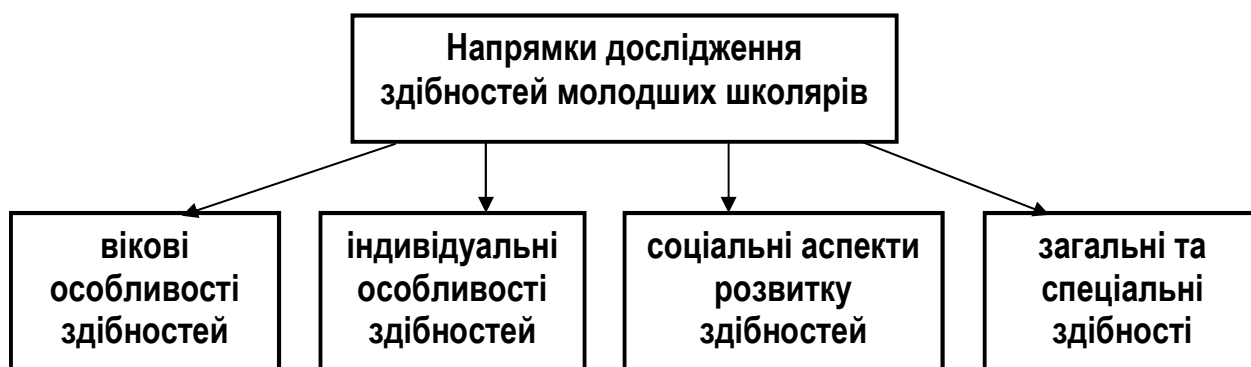


Рис. 1.1. Основні напрямки дослідження здібностей у молодшому шкільному віці

Розвиваючи здібності молодших школярів, необхідно враховувати їх вікові особливості. Ряд авторів [23; 41; 47; 55] зазначають, що в дорослому віці розвиток здібностей більшою мірою пов'язаний з особистісними утвореннями (мотивацією, цінностями, спрямованістю), а в період дитинства цей процес значною мірою залежить від вікових характеристик (див. рис. 1.2).

У молодшому шкільному віці вплив вікових особливостей на розвиток здібностей простежується на фізіологічному та особистісному рівнях. Незрілість нервової системи

молодших школярів, її слабкість, домінування процесів збудження над процесами гальмування та інертності над лабільністю, з одного боку, зумовлюють підвищену чутливість, гостроту й рухливість сприймання, а з іншого, – нестійкість, вразливість, втомлюваність, уповільнення реакцій у незвичних умовах. О.П. Гусєва зазначає, що поєднання слабкості нервової системи з чутливістю як індивідуальною особливістю на початковому етапі навчання сприяє розумовому розвитку школярів, в той час як поєднання інертності нервової системи з інертністю індивідуальною суттєво обмежує можливості дітей досягнути успіху в учіннєвій діяльності. На думку В.Е. Чудновського, вікові особливості дітей тісно взаємопов'язані з індивідуально-типологічними, вони можуть «додаватися», підсилювати один одного і вже в сукупності цілісно визначати характер здібностей [47].

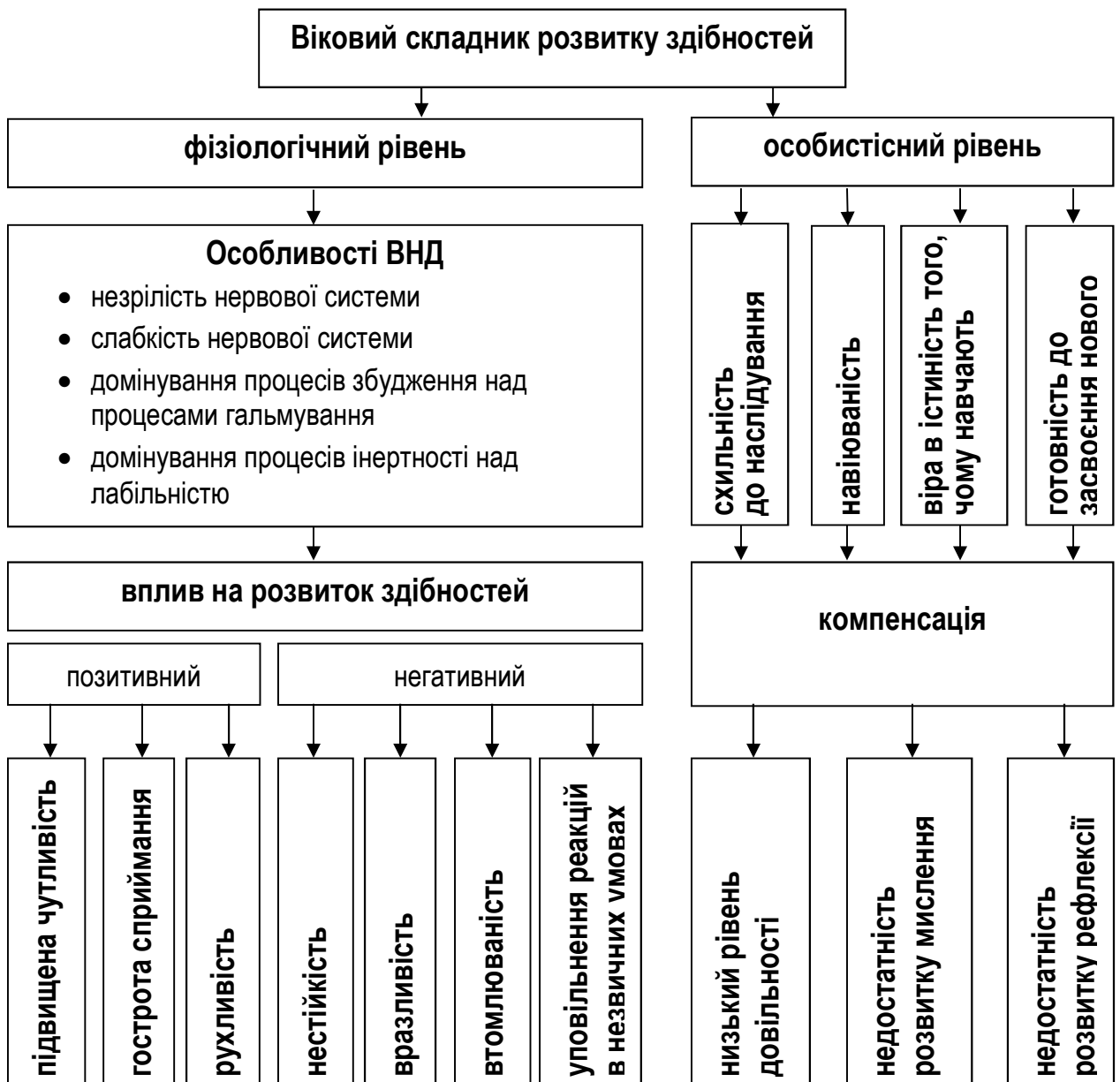


Рис. 1.2. Вікові особливості розвитку здібностей (Никончук Н.О., 2009)

Н.С. Лейтес вважає, що віковими передумовами здібностей є зумовлені віком підвищені можливості розвитку. Важливе значення має вікова сензитивність до розвитку певних психічних функцій і певних здібностей. Обдаровані діти відрізняються від своїх ровесників тим, що у них поряд із сензитивністю власного вікового періоду можна простежити ознаки сензитивності наступного вікового періоду [23].

Розвиток мислення впродовж усього періоду дитинства характеризується тим, що діти спочатку освоюють форму мисленнєвих конструкцій, а вже згодом повністю усвідомлюють їх зміст [23; 32; 49]. Це простежується і в характері оволодіння діяльністю, і в розвитку здібностей дітей. Н.С. Лейтес вважає, що в молодшому шкільному віці «розвивається й зміцнюється, в першу чергу, формальна сторона здібностей» [23, с. 26].

Водночас варто пам'ятати й те, що з розвитком рефлексії змістовий аспект діяльності для молодших школярів стає більш вагомим, ніж для дошкільників.

Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці тісно пов'язаний з особистісними характеристиками дітей. Молодшим школярам притаманні такі риси як схильність до наслідування, навіюваність, віра в істинність того, чому навчають. Діти готові до засвоєння нового і швидко звикають до нього. На початковому етапі навчання ці особливості частково компенсують низький рівень довільності, недостатність розвитку мислення і рефлексії та дозволяють школярам досягнути успіху [2; 23; 34].

Окрім згаданих характеристик молодших школярів, які можна розглядати переважно як вікові особливості, на розвиток здібностей впливають спрямованість та інтереси, що більшою мірою відображають специфіку індивідуального розвитку дітей (рис. 1.3).

„Кожна дитина змушена розпочинати саме з засвоєння форми того, що ще не може бути доступне їй по суті: діти включаються в спільне життя, спираючись на копіювання зовнішньої сторони дій, за якими спостерігають, та поведінки оточуючих... розвиток здібностей розпочинається з розвитку, тренування переважно формальних психологічних механізмів”
Лейтес Н.С. *Способности и одаренность в детские годы.* 1984. С. 24-25.



Рис. 1.3. Індивідуальні відмінності у розвитку здібностей

Г.С. Костюк зазначає, що «любов до діяльності, прагнення, інтерес, схильність до неї є одним із виявів здібностей... Діти, як і дорослі, виявляють справжню потребу у тій діяльності, до якої вони особливо здібні» [19, с. 325]. Розвиток здібностей школярів дослідники пов'язують з пізнавальною потребою та почуттям задоволення від розумової праці. В.А. Крутецький звертає увагу на взаємовпливи інтересу до діяльності і розвитку здібностей до неї: заняття певною діяльністю через вправи та тренування сприяють розвитку здібностей; відповідно, здібності, які розвиваються, позитивно впливають на успішність виконання діяльності, а успіх підкріплює інтерес [46].

У молодшому шкільному віці формуються індивідуальні відмінності в здібностях. І.В. Дубровіна зазначає, що вже в першому та другому класах майже в усіх дітей виявляється певна оптимальна сфера, в якій вони досягають успіху [9]. На думку Н.С. Лейтеса, обдаровані молодші школярі вирізняються з-поміж ровесників і відрізняються один від одного саме індивідуальними особливостями мисленнєвої діяльності та працездатності. Індивідуальні особливості не лише зумовлюють успіхи дітей в межах власного вікового періоду, а й суттєво впливають на розвиток їх здібностей у дорослому віці [23].

Пріоритети розвитку здібностей та особистісно-ціннісні передумови розвитку обдарованості у молодшому шкільному віці. Вікові особливості розвитку особистості пов'язані з соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю і проявляються в психічних новоутвореннях. Сказане стосується і розвитку здібностей, оскільки, до певної міри, як зазначав С.Л. Рубінштейн, розвиток здібностей – це і є розвиток особистості. Зрозуміло, що для того, щоб пояснити динаміку у розвитку здібностей, недостатньо розглядати їх лише в одному віковому періоді. Тенденції можна помітити лише тоді, коли у процес аналізу включені попередній та наступний віковий періоди.

На рис. 1.4. узагальнено результати досліджень ціннісної регуляції розвитку обдарованої особистості. Схема відображає основні пріоритети та ціннісні новоутворення розвитку здібностей у дошкільному, молодшому шкільному й підлітковому вікових періодах.

Важливо зрозуміти, що пріоритети у розвитку здібностей кореспондуються з основними компонентами суб'єктивної картини здібностей, необхідної для саморозвитку особистості (див. с. 11-12). Що стосується ціннісних новоутворень, то як і будь-які інші психічні новоутворення, вони виникають у провідній діяльності певного вікового періоду та зберігаються й служать підґрунтям для новоутворень наступного вікового етапу. На схемі вони виглядають як блоки, що накладаються один на одного й утворюють сходинки, необхідні для особистісного зростання.

Розвиток здібностей нерідко пов'язують із розвитком обдарованості. Обдарованість у сучасному психологічному розумінні – це передусім результат взаємопоєднаного розвитку здібностей і особистості. Визначаючи здібності «як ступінь оволодіння людиною засобами дії» [24, с. 225], С.Д. Максименко підкреслює, що обдарованість пов'язана з унікальністю особистості, коли «...система здібностей, способів дій поєднується з особистісними структурами, відбивається,

опредметнюється в тому продукті, який створюється у результаті активності цієї особистості» [24, с. 227].



Рис. 1.4. Вікові та ціннісні особливості розвитку здібностей та обдарованості молодших школярів (Музика О.Л., 2015)

Психологічний зміст обдарованості вбачається не у швидшому дозріванні окремих структур психіки, а визначається «властивостями цілісної особистості як єдиної міжфункціональної системи: гнучкістю, пластичністю процесів, швидкістю динамічних явищ та легким утворенням вищих (опосередкованих) психічних функцій» [24, с. 230]. Оскільки на вікових етапах, що аналізуються, особистість саме формується, то правильніше було б говорити про дітей з ознаками обдарованості. Та й практика показує, що не завжди обнадійливі ознаки зберігаються в процесі розвитку. Обдарованою можна назвати таку людину, в якій екстраординарні здібності розвиваються у взаємовпливах і взаємопроникненнях зі структурними компонентами сформованої особистості. Такі процеси можна спостерігати, починаючи зі старшого підліткового віку.

«Здібнісним» новоутворенням дошкільного віку є розвиток умінь у провідному виді діяльності – сюжетно-рольовій грі. Завдяки усвідомленому використанню інвенцій

(відхилень від заданого зразка) на уміннях вибудовуються творчі здібності, а вже це поєднання згодом може стати основою для розвитку обдарованої особистості.

Найважливіше ціннісне новоутворення дошкільного віку, що стосується розвитку здібностей, – це усвідомлення можливості розвитку власних здібностей. До шести-семи років у досвіді дітей вже є десятки ситуацій, коли вони чогось не вміли, не могли, а згодом навчилися. Тут вкрай важлива роль дорослих, які, поцінуючи досягнення дітей, роблять цей досвід усвідомленим і ціннісним.

Завдяки особливостям провідної діяльності – учіння, у молодшому шкільному віці розвиваються пізнавальні процеси й одне з базових новоутворень – узагальнені способи розумових дій. Окремі вміння, яких набувають діти в дошкільному віці, є недостатніми для адаптації у світі з тисячами можливих діяльностей. Виникає необхідність виокремити спільні для всіх умінь характеристики – знання, які можуть бути перенесені на інші види діяльностей. Загальну схему співвідношення між уміннями і знаннями дав Г.С. Костюк – «узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач» [19, с. 318]. Оволодіння узагальненими способами розумових дій через рефлексію предметних дій та операцій є основою для формування загальних здібностей. Те, що це збігається із провідною роллю учінневої діяльності, мабуть не є випадковістю, а скоріше – культурно-історичною закономірністю. Учіння, окрім розвитку пізнавальних процесів, забезпечує розвиток мотивації і вольової регуляції, які входять до структури здібностей.

Основне ціннісне новоутворення молодшого шкільного віку, що стосується розвитку здібностей – це усвідомлення здібностей як основи взаємодії з дорослими та ровесниками. На зміну очікуванням безумовної любові від оточення поступово приходять усвідомлення, що визнання, поцінування і можливість взаємодіяти з референтними ровесниками й дорослими в основному залежить від розвитку певних здібностей.

У підлітковому віці через активізацію потреб у належності, у самоствердженні відбуваються процеси, які Л. Фестінгер означив як соціальну валідизацію здібностей. Питання про смисл розвитку тих чи інших здібностей (чи припинення розвитку) підлітками часто вирішується в контексті цінностей референтної групи.

Як правило, кожен підліток включений в декілька соціальних груп, у кожній з яких є особи, яких можна означити як ситуативно референтних. Як показали дослідження О.О. Музики, у підлітковому віці мотиви розвитку обдарованості нерідко бувають контрсоціальними. Мається на увазі не асоціальна спрямованість мотивації, а її супротив контактній групі, в першу чергу батькам, які далеко не завжди підтримують намагання підлітків досягти успіху в діяльностях, які, на їх думку, є неперестижними чи неперспективними [15; 30]. Підлітки визначаються з напрямком саморозвитку своїх здібностей: більшість розвиває власні здібності, орієнтуючись на норми контактної групи, меншість розвиває здібності до надвисокого рівня і розвивається особистісно, орієнтуючись на цінності груп вищого рівня.

1.2. Особливості психічної регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці

Вплив навчальної діяльності на розвиток здібностей учнів початкових класів. Розвиток здібностей молодших школярів відбувається в умовах переходу від ігрової до учіннєвої діяльності та перебудови соціальних стосунків.

Нова **провідна діяльність** сприяє формуванню таких **новоутворень** як теоретичне ставлення до знань, рефлексія, внутрішній план дій, довільність пізнавальних процесів, узагальнені способи розумових дій, писемне мовлення. У зв'язку з цим значно розширюються можливості дітей. На думку О.К. Осницького, новоутворення дозволяють удосконалювати систему саморегуляції та поведінки дитини, оскільки наповнюють регуляційні функції новим психологічним змістом [32].

Разом з тим виникають і нові труднощі. У молодшому шкільному віці діти потрапляють до спільноти, яка характеризується тотальністю й інтегрованістю. Вони не мають змоги відмовитися від учіннєвої діяльності взагалі чи на деякий час або спробувати себе реалізувати в якійсь іншій рівноцінній діяльності. Втрачається можливість вільного вибору, яку дошкільники використовували сповна [2; 25; 41].

При переході від дошкільного до молодшого шкільного віку перебудовується система стосунків із дорослими та ровесниками. Категорія «обов'язку» вперше визначає ставлення оточення до дитини [19; 56]. В.С. Мухіна зазначає, що в цей період діти втрачають звичний для них стиль спілкування з дорослим та не можуть належно задовольнити потребу в емоційних контактах і визнанні. Вчитель обмежує будь-яку активність школярів, яка не відповідає завданням уроку. Схвалення з його боку можна отримати лише завдяки досягненням у навчанні [42]. В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман звертають увагу на те, що в молодшому шкільному віці дорослий уперше виступає не в ролі «умільця», як це було на попередніх етапах, а саме в ролі «вчителя», який навчає, вимагає, контролює та оцінює [45].

Молодші школярі не можуть скористатися досвідом спільної діяльності, якого набули в попередній віковий період. Вони працюють не разом, а поряд та поступово стають один для одного конкурентами. Це провокує образи, гнів, заздрість [25; 42].

У молодшому шкільному віці діти вперше стикаються з подвійними стандартами поведінки. Типовими є розузгодження між тим, що вимагає, і тим, що насправді поціновує оточення, а також між тим, що схвалюють окремі референтні особи [5; 25].

В учіннєвій діяльності змінюються орієнтири та засоби отримання визнання. Головними критеріями оцінювання стають успішність і дисциплінованість. Шкільна оцінка з засобу поцінування навчальних досягнень поступово перетворюється в засіб оцінювання особистості дитини в цілому. Для школяра та його оточення вона набуває більшої цінності, ніж самі здібності, які розвиваються [33; 42].

„В уявленнях молодшого школяра світ ніби розколюється на дві частини: одна з них офіційна, формальна, а інша – неофіційна, прихована, де панують інші закони та інші цінності. Природно, що суперечності оточення породжують і внутрішні суперечності, й дитина губиться не тільки в пошуках того, якою вона має бути, але й у питаннях про те, якою вона є насправді”

Миронов А.И. Критические периоды детства. 1979. С. 41.

Труднощі в навчанні пов'язані також із тим, що воно відірване від нагальних потреб людини. Результати навчання значно відстрочені у часі. У суб'єктивному сприйманні багатьох школярів успішність в учіннєвій діяльності мало пов'язана з майбутніми життєвими досягненнями [41].

Дослідження В.В. Давидова, О.К. Дусавицького, Д.Б. Ельконіна, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман та інших авторів показали, що розвиток здібностей молодших школярів значною мірою залежить від організації учіннєвої діяльності [6; 8; 10; 54; 56]. Учні, які працюють за системою розвивального навчання, мають вищі показники теоретичного мислення (мисленнєвого аналізу, рефлексії та планування), ніж їхні однолітки, які навчаються за традиційною системою.

Особливості вікового розвитку, з одного боку, та характер учіннєвої діяльності, з іншого, зумовлюють необхідність регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.

Поняття про психічну регуляцію. Здатність здійснювати регуляцію – найсуттєвіша характеристика особистості. Свідома регуляція є невід'ємним складником психічного розвитку особистості.

Проблема психічної регуляції та саморегуляції найповніше представлена у роботах О.О. Конопкіна. Загальну здатність до регуляції дослідник розглядає як фактор і водночас критерій суб'єктного розвитку. Смысл загальної здатності до саморегуляції дослідник вбачає «у досягненні суб'єктом рівня інформаційної визначеності, що необхідний для здійснення цілеспрямованої діяльності» [18, с. 29].

На думку О.О. Конопкіна, процес саморегуляції має два складники – структурно-функціональний та змістово-психологічний. До функціональної структури процесів саморегуляції входять ціль діяльності, суб'єктивна модель значимих умов, програма виконавчих дій, система суб'єктивних критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка результатів та корекція системи саморегуляції. Продуктивність саморегуляції зумовлюється тим, як особистість організує власну активність, як керуватиме нею та наскільки зможе реалізувати функціональну структуру за допомогою доступних психологічних засобів.

Виокремлюються когнітивний, емоційний, вольовий та ціннісний аспекти психічної регуляції (рис. 1.5). У період дитинства слід звертати увагу ще й на вікові особливості регуляції та специфіку тієї діяльності, в яку включені діти.

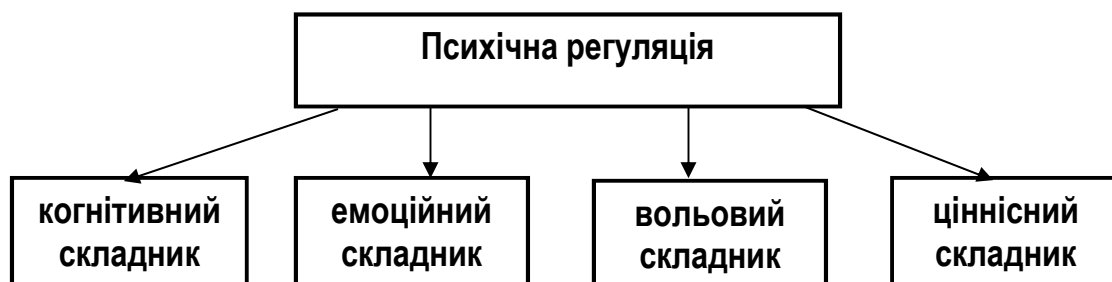


Рис. 1.5. Основні складники психічної регуляції

Когнітивний складник психічної регуляції. Загальна здатність до саморегуляції передбачає як накопичення досвіду регуляції в різних видах діяльності, так і формування «узагальненого вміння вибудовувати цілеспрямовану активність та керувати нею» [17, с. 130]. Можливості дитини виділяти суттєві ознаки та формувати узагальнені способи дій зазвичай пов'язують із розвиненим теоретичним мисленням, що включає мисленнєвий аналіз, рефлексію та планування. На думку В.В. Давидова, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, в умовах традиційної системи навчання такий вид мислення в молодших школярів зустрічається лише в поодиноких випадках [6]. Натомість для розвитку здібностей теоретичне мислення має вагомий значення. Дослідження В.А. Крутецького, І.В. Дубровіної показали, що обдаровані в математиці молодші школярі відрізняються від своїх ровесників умінням швидко узагальнювати математичний матеріал, схильністю мислити «згорнутими структурами», гнучкістю й рухливістю мисленнєвих процесів, а також прагненням до ясних, простих й економних рішень [9; 46].

Як базовий складник здатності до саморегуляції О.О. Конопкін виокремлює внутрішній план, що закономірно виникає у процесі вікового розвитку людини. Дослідник вважає, що саме він дозволяє особистості оперувати інформацією, яка не представлена чуттєво, узгоджувати та об'єднувати розрізнені регуляційні функції і вибудовувати цілісну модель регуляції [17]. Внутрішній план дій інтенсивно формується саме в молодшому шкільному віці [52].

Діти відрізняються від дорослих не лише тим, що в них недостатньо сформована функціональна структура процесів регуляції, а й тим, що вони ще не здатні повною мірою використовувати власні психологічні ресурси. З одного боку, такі ресурси ще тільки розвиваються й накопичуються, а з іншого, – їх потрібно пізнати та навчитися ними довільно керувати [17; 32].

Головним складником, який визначає можливості особистості використовувати власні психологічні ресурси для здійснення саморегуляції загалом та регуляції здібностей, зокрема, є рефлексія. О.К. Осницький звертає увагу на те, що саме в молодшому шкільному віці основне навантаження в плані регуляції припадає на процеси рефлексії, внаслідок чого починає формуватися самостійний рефлексивний досвід дітей [32].

Рефлексія діяльнісних і смислових аспектів здібностей, як в окремих ситуаціях, так і в окремих вікових періодах, створює певну транситуційну основу для саморозвитку особистості як цілісності, яка проявляється на всіх рівнях регуляції розвитку здібностей людини [41].

Варто підкреслити, що рефлексію традиційно розглядають як одне з основних новоутворень молодшого шкільного віку.

Емоційний та вольовий складники психічної регуляції. З когнітивним складником регуляції тісно пов'язаний емоційний складник. Якщо мислення виконує функцію наскрізного засобу побудови регуляції, то емоції визначають її мотивацію, обумовлюють характер перебігу регуляційних процесів, забезпечують зворотній зв'язок [17; 18]. Дослідження довільної поведінки у дошкільному та молодшому шкільному віці, проведені Л.І. Божович, Л.С. Славіною, Т.В. Єндовицькою, Н.М. Толстих, показали, що діти здійснюють намір переважно тоді, коли можуть

передбачити наслідки власних вчинків. Автори підкреслюють, що в умовах такого передбачення на першому місці постають емоційно забарвлені ситуації та уявлення [3; 51]. О.В. Запорожець зазначає, що у дітей виникають особливі синтетичні емоційно-гностичні комплекси, які моделюють смисл ситуацій та регулюють динамічну сторону поведінки. Орієнтацію забезпечує емоційна уява, в якій органічно поєднуються афективні та пізнавальні процеси. Дослідник наголошує на тому, що емоції в дітей інтелектуалізуються, стають розумними, узагальненими, здатними виконувати функцію передбачення, а пізнавальні процеси набувають афективного характеру й починають виконувати роль розрізнення смислів і смислоутворення [13].

„Емоції допомагають нам зрозуміти іншу людину, розібратися в її стані. ... Емоція дає нам той важливий інформаційний матеріал, без якого немислиме людське спілкування. Завдяки не лише нашій мові, але й емоціям, ми розуміємо один одного”.

Кульчицька О.І. Воспитание чувств детей в семье. 1983, с.19.

У молодшому шкільному віці створюються особливі умови для розвитку вольового складника регуляції. Мієлінізація клітин кори головного мозку сприяє узгодженню процесів збудження і гальмування, що є фізіологічною основою для побудови молодшими школярами довольної поведінки, а також формування вольових якостей. Учіннєва діяльність ставить перед дітьми нові вимоги й передбачає докладання значних вольових зусиль. Формується одне з головних новоутворень – довольність пізнавальних процесів. У школярів з'являються корисні звички, які виконують організуючу та спонукальну роль, наприклад, своєчасно сідати за виконання домашнього завдання [32].

Ціннісний складник психічної регуляції. Формування структури процесів регуляції й розширення можливостей дітей використовувати власні психологічні ресурси закономірно ставлять питання про напрямок та характер саморегуляції, а отже, про напрямок та характер розвитку здібностей. На думку дослідників, їх значною мірою визначають особливості ціннісної сфери особистості [15; 18; 40].

„Співвідношення пасивно-репродуктивних й активно-творчих тенденцій у випадку домінування однієї із них у формуванні психічної саморегуляції дитини детермінує такі, що не відразу чітко проявляються, але дуже важливі й глобальні тенденції в її суб'єктному, особистісному розвитку, у формуванні почуття своїх суб'єктних можливостей і зобов'язань, у становленні самооцінки, образу „Я” та самосвідомості в цілому”

Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития. 2004. С. 131.

В.В. Давидов, Г.А. Цукерман та інші дослідники звертають увагу на те, що учні початкових класів ще не можуть повною мірою самостійно зберігати смисл діяльності – його носіями є референтні дорослі або група однолітків [6; 45; 54]. Напрямок та характер саморегуляції в цей віковий період значною мірою залежать від соціального оточення дітей.

Однак передумови для розвитку ціннісної свідомості починають складатися саме в

молодшому шкільному віці. Як показують дослідження Н.І.Непомнячої та З.С. Карпенко, в учнів початкових класів з'являються такі особистісні новоутворення ціннісного змісту як ціннісність [31], нормовідповідна поведінка, соціальні установки та ціннісні орієнтації, часові та смислові цілі загальної життєдіяльності [16].

Умови розвитку саморегуляції дітей. Відкритим залишається питання пошуку оптимальних умов діяльності, за яких належно буде розвиватися здатність особистості до саморегуляції. На думку О.О. Конопкіна, можна виділити два способи формування та здійснення регуляційних процесів – «пасивно-репродуктивний» та «активно-творчий». Традиційна система навчання звертається переважно до першого способу, який ґрунтується на запам'ятовуванні готових правил і способів діяльності та тренуванні навичок і вмінь у відповідній сфері діяльності. Обмежуються власна активність дитини, її можливості самостійно приймати рішення, що негативно впливає на розвиток процесів регуляції [17].

У роботах Л.С. Виготського, О.М. Дяченко підкреслюється важливість зміни способу взаємодії особистості з дійсністю [50 т.6); 11]. Розвиток відбувається на межі переходу від одного полюсу пари протилежностей до іншого («натуральне» – «культурне», «інтерпсихічне» – «інтрапсихічне», інтеріоризація» – екстеріоризація», «зона актуального розвитку» – «зона ближчого розвитку» тощо). На цій межі стикаються різні форми психічного та утворюються нові функціональні органи. О.М. Дяченко вказує: «Саме в тонкому перехідному пласті й відбувається зіткнення усього попереднього досвіду дитини з її майбутніми можливостями» [11, с. 108]. Дослідник розглядає «потенціал» переходу як один з основних механізмів розвитку здібностей і зазначає, що здатність здійснювати перехід від однієї форми до іншої обумовлена природними можливостями дитини, а також освітньою ситуацією, в якій вона перебуває. У плані учінневої діяльності на ці аспекти звертає увагу В.В. Давидов. На його думку, управління учінневою діяльністю полягає не стільки в формуванні окремих її складників (учінневої задачі, учінневих дій, контролю, оцінки), скільки у відпрацюванні переходу від одного складника до іншого [8].

Компенсація у розвитку здібностей. У роботах А. Адлера, М.Д. Левітова, К.К. Платонова, Б.М.Теплова та інших дослідників висвітлюється питання компенсації в розвитку здібностей. Зарубіжні автори розглядають компенсацію як засіб подолання почуття неповноцінності, переорієнтації сексуальної енергії в суспільно схвалювані види діяльності, вирівнювання та згладжування протилежних крайнощів тощо. Найповніше проблема компенсації розроблена в індивідуальній психології А. Адлера. На думку дослідника, дитина

„Однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок чого відносна слабкість якоїсь однієї здібності зовсім не виключає успішного виконання навіть такої діяльності, яка дуже тісно пов'язана з цією здібністю. Нерозвинена здібність може бути компенсованою в дуже широких межах іншими, високорозвиненими в цієї людини”

Теплов Б.М. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. 1985. С. 21.

порівняно з дорослими має значно менший зріст і менші сили, що стає основою для комплексу меншовартості. Вона прагне компенсувати свою недосконалість, а це спонукає її докладати зусилля, розвивати здібності й досягати успіху в різних видах діяльності [1]. Вітчизняні дослідники розглядають здібності як багатокомпонентне утворення, а здатність до компенсації як їх характерну властивість [37; 46; 50].

Явище компенсації здібностей в учіннєвій діяльності школярів описує М.Д. Левітов: учень погано навчається з одного предмета, зате краще з іншого; має низьку успішність, натомість допомагає по господарству або займається спортом. Дослідник підкреслює: «Може скластися враження, що коли йдеться про згаданих школярів, то про компенсацію говорити не варто, оскільки здібності до одного та їх відсутність до іншого ще не свідчать про явище компенсації. Але річ у тім, що спостереження показують: саме через відсутність однієї якості школяр формує в себе іншу, оскільки надіється хоча б частково компенсувати відсутність першої» [46, с. 226]. М.Д. Левітов узагальнює досвід попередників і наголошує на вагомості особистісного компонента в компенсації здібностей – мотивації, спрямованості, завдань, які стоять перед людиною тощо.

Механізми психологічного захисту та копінг-стратегії у регуляції особистості. Важливим складником регуляції різних аспектів діяльності та взаємодії особистості з соціальним оточенням є психологічний захист. Традиційно захисні механізми розглядають як деструктивні стратегії, які дозволяють людині зберегти психологічну рівновагу шляхом несвідомого викривлення інформації про інших людей і про саму себе. Альтернативу захисним механізмам складають копінг-стратегії (дії опанування), які спрямовані переважно на зміну ситуації, що склалася.

Особливості психологічного захисту в молодшому шкільному віці розглядають Р.М. Грановська та І.М. Нікольська. Дослідники показують, що значна частина негативних переживань школярів пов'язана з успішністю в учіннєвій діяльності. Автори наголошують на тому, що в стресових ситуаціях поряд із захисними механізмами діти навчаються використовувати також копінг-стратегії. Однак на відміну від дорослих вони частіше опановують ситуацію на емоційному рівні й рідко вдаються до інтелектуальних стратегій [5].

Отже, можливості психічної регуляції у молодших школярів стають значно ширшими. Цьому сприяють позитивні зміни в когнітивній, емоційній, вольовій та ціннісній сферах особистості дітей. Здатність до рефлексії починає опосередковувати регуляційні процеси. В учнів початкових класів формується власний рефлексивний досвід.

1.3. Специфіка розвитку рефлексії учнів початкових класів

Рефлексія та учіннєва діяльність. Проблема розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці досліджується переважно у руслі системи розвивального навчання (В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, В.В. Рєпкін, Н.В. Рєпкіна, В.І. Слободчиков Г.А.Цукерман та інші). Питання рефлексії висвітлюється в контексті учіннєвої діяльності учнів початкових класів. Дослідники розглядають рефлексію як складник теоретичного мислення, головну здібність, що лежить в його основі.

Представники системи розвивального навчання під рефлексією розуміють уміння школярів виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій [52; 54].

„У процесі становлення в молодших школярів учіннєвої діяльності в них формується та розвивається важливе психологічне новоутворення цього вікового періоду – основи теоретичної свідомості й мислення та пов'язані з ними здібності (рефлексії, аналізу і планування)“

Давидов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. 1986. С. 150.

Дослідники розрізняють змістову та формальну рефлексію. Змістова рефлексія передбачає пошук дітьми істотних властивостей і зв'язків, які стають ґрунтовною основою для побудови власних дій. Формальна рефлексія пов'язана з виділенням зовнішніх особливостей матеріалу, орієнтацією на часткові, одиничні випадки [8].

„Людина, яка вмє себе вчити, сама визначає межі своїх знань (незнання) і сама знаходить засоби розширення меж відомого, доступного“

Давидов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. 1992. С. 15.

Рефлексія забезпечує перебіг учіннєвої діяльності, водночас сама розвивається за умови включення школярів у розгорнуту учіннєву діяльність та систематичного виконання ними учіннєвих задач.

Достатній рівень рефлексії потрібний для формування вміння вчитися та становлення молодших школярів як суб'єктів учіннєвої діяльності. В.В. Давидов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман розглядають уміння вчитися як здатність долати власні

обмеження, вибудовувати стосунки з самим собою невмілим, але таким, що може змінюватися [6].

Представники розвивальної системи навчання розглядають учіннєву діяльність як особливу форму активності дитини, спрямовану на зміну самої себе як суб'єкта учіннєвої діяльності [10; 22; 52; 56]. Водночас дослідники підкреслюють, що в процесі навчання у молодших школярів формуються переважно рефлексивні операції або рефлексивна вмільість, ініціатором яких, зазвичай, є вчитель. Достатньо складно сформувати в дітей рефлексивну самостійність, здатність здійснювати рефлексію без спонукань з боку дорослих бути її суб'єктом [6].

**Ознаки рефлексивного розвитку
молодших школярів
як суб'єктів учіннєвої діяльності**

- уміння ставити запитання
- здобувати інформацію, якої не вистачає
- готовність до зміни способів дій
- критичність до дій і думок
- незалежність в оцінках і самооцінці
- звичка шукати докази
- схильність до дискусійних шляхів

Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.

**Якості суб'єкта
повноцінної учіннєвої
діяльності**

- свідомість
- самостійність
- відповідальність
- ініціативність
- самопізнання
- рефлексія

Ждан А.Н. К исторической реконструкции психологических основ развивающего обучения // Вопросы психологии. – 2000. – № 6.

Розвиток рефлексії у взаємодії з однолітками. Розвитку рефлексії сприяє тісне спілкування молодших школярів та їх співдія. На думку Ж. Піаже, рефлексія з'являється в суперечках дітей одне з одним, оскільки в них вони змушені оцінювати логічність чужих і власних висновків [36]. В.В. Давидов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман вважають, що на початковому етапі оволодіння учіннєвою діяльністю суб'єкт рефлексивної роботи не індивідуалізований, а рефлексія існує в інтерпсихічній формі [6; 45]. Школярі ще не здатні самостійно контролювати всі аспекти діяльності. Їм потрібно, щоб суперечливі погляди були розподілені між людьми, які сперечаються. У спільній учіннєвій діяльності протиріччя навчального завдання постають перед дітьми як протиріччя їхніх точок зору.

Спільна учіннєва діяльність сприяє формуванню в школярів здатності діяти з урахуванням позиції іншого (адресованість дії), за допомогою запитань здобувати необхідну інформацію (пізнавальна ініціативність), брати на себе ініціативу при організації спільних дій (ділове лідерство) та переводити конфліктну ситуацію в логічний план, вирішувати її раціонально [53].

Спільна учіннєва діяльність молодших школярів є перехідним етапом від роботи під керівництвом учителя до самостійної учіннєвої діяльності. Організація спільної учіннєвої діяльності дозволяє школярам вирішити проблему об'єктивації змін, які відбуваються з ними у процесі навчання. Колективний суб'єкт спільної діяльності здатний до зовнішньої визначальної рефлексії. Разом молодші школярі можуть встановлювати межі своїх можливостей, визначати, що вони знають і вміють, а також те, чого не знають і не вміють [45]. На думку Г.А. Цукерман, в предметних діях визначальна рефлексія простежується як уміння вчитися новим умінням, у спілкуванні – як уміння побачити різницю точок зору, а в самосвідомості – як інтерес до самозміни [54]. А.В. Захарова та Л.Х. Шакенова зазначають, що спільна учіннєва робота дає школяру можливість перманентного порівняння себе з ровесниками. У таких умовах зміни в самооцінці зумовлюються глибоким розумінням іншої людини – партнера по роботі [14]. В.І. Степанський вважає, що саме презентація дитині її самої, особливо у

порівнянні з іншими дітьми, є головним фактором формування суб'єктності. На початковому етапі презентація є процесом міжіндивідуальним, який поволі інтеріоризується й перетворюється в репрезентацію, що складає найважливішу сторону суб'єктності – усвідомлення власного індивідуального психічного світу [48]. Про свою компетентність молодші школярі можуть говорити лише мовою самосвідомості [6].

Взаємозв'язок рефлексії, контролю та оцінки. Дослідники звертають особливу увагу на зв'язок рефлексії з функціями контролю й оцінки. В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін розглядають контроль і оцінку як основні складники структури учінневої діяльності, та вважають, що саме з цих компонентів потрібно розпочинати її формування [56]. На думку А.В. Захарової, М.Е. Боцманової, повноцінні дії контролю й оцінки є умовою становлення рефлексії та засобом її функціонування. Контроль і оцінка визначають правильність і повноту виконання операцій в учінневої діяльності, констатують рівень засвоєння способів дій, фіксують ставлення учня до себе як до суб'єкта учінневої діяльності [52].

Рівень розвитку рефлексії молодших школярів зумовлює особливості контролю й оцінки. В учнів з високим рівнем розвитку рефлексії аналіз ситуації задачі є водночас аналізом власних дій, що стає основою для побудови загального способу рішення. Мислення функціонує у таких дітей як замкнута саморегульована система. Вони мають адекватну самооцінку, висловлюють обережні оцінні судження, не дають негативних оцінок. Школярі з середнім рівнем рефлексії аналізують власну діяльність не цілісно, а як набір окремих елементів. У такому випадку мислення не може функціонувати як саморегульована замкнута система. В оцінці дітей з'являється категоричність. Вони часто дають негативні оцінки, уникають актуалізації оцінних суджень. Школярі з нульовим рівнем розвитку рефлексії не здатні проаналізувати умови, засоби і цілі задачі в їх єдності. Мисленнєва діяльність у них нецілеспрямована, неупорядкована та нерегульована. Діти з низьким рівнем рефлексії мають неадекватну самооцінку – значно переоцінюють свої можливості [52].

На початковому етапі оволодіння учінневою діяльністю основна роль в організації контролю й оцінювання належить учителю. Поступово він формує в учнів уміння здійснювати ці функції самостійно. Вагоме значення має презентація дітям того, що вони мають контролювати й оцінювати, як це робити, на які критерії орієнтуватися [52; 56].

Спочатку молодші школярі навчаються розуміти оцінки вчителя, а потім самостійно оцінювати власну роботу. Вміння оцінювати діяльність інших дітей у них формується раніше, ніж вміння застосувати ті ж критерії оцінки до власних досягнень. Контроль та оцінка роботи однокласників сприяє розвитку в школярів самоконтролю та здатності оцінювати самого себе [56].

Передати дітям функції контролю

„На основі виконання дій самоконтролю і самооцінки формується особлива оцінна діяльність школяра, новий тип відношення до своєї діяльності – вміння її оцінювати з точки зору суспільно-вироблених еталонів; перетворювати й удосконалювати”

*Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. **В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой.** 1982. С. 22.*

й оцінки для самостійного здійснення досить складно. Оскільки дорослий утримує мету й смисл діяльності, то згадані функції завжди залишаються на його полюсі, а діти не можуть освоїти їх повною мірою. Належне формування функцій контролю й оцінки можливе лише за умови, якщо партнером школярів у спільній учіннєвій діяльності буде не вчитель, а однолітки. В такому випадку школярі засвоюють контрольні стосунки як з позиції того, кого контролюють, так і з позиції того, хто контролює. Кооперація з ровесниками забезпечує інтеріоризацію учіннєвих дій, повноцінний перехід їх від дорослого до дітей. Здатність самостійно здійснювати функції контролю й оцінки значно розширює можливості регуляції в молодшому шкільному віці [52].

Отже, в молодшому шкільному віці рефлексія розвивається в процесі оволодіння дітьми учіннєвою діяльністю. Рефлексія є основою для формування уміння вчитися та становлення молодших школярів як суб'єктів учіння. Розвитку рефлексії дітей сприяє взаємодія з вчителем та однолітками.

1.4. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей

Поняття про рефлексивно-ціннісну регуляцію розвитку учіннєвих здібностей. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції учіннєвих здібностей, як єдність саморегуляції діяльності при вирішенні учіннєвих задач та особистісно-ціннісної регуляції, побудована з опорою на такі теоретичні конструкції:

- структуру свідомої психічної регуляції [18];
- модель ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості [27];
- структурно-операціональну модель розвитку здібностей [15].

При побудові моделі були враховані положення О.К. Осницького про важливе значення рефлексії в здійсненні психічної регуляції і те, що в молодшому шкільному віці починає формуватися самостійний рефлексивний досвід дітей [32].

Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учіннєвих здібностей у молодшому шкільному віці розглядається як спрямований на особистісне зростання свідомий динамічний суб'єктно-детермінований процес, який базується на рефлексії параметрів діяльності й референтних оцінок і ціннісному ставленні до власних здібностей та здійснюється шляхом вибіркового саморозвитку окремих особистісних властивостей (здібностей) у напрямку досягнення успіху в провідній (учіннєвій) діяльності.

При побудові моделі рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей у молодшому шкільному віці було враховано теоретичне положення С.Л. Рубінштейна про те, що структуру здібностей складають операції або способи дій, за допомогою яких здійснюється діяльність, а їх ядром, яке призначене інтегрувати здібності в структуру особистості, є якість психічних процесів [44]. Це дозволило змодельовати як діяльнісно-операційні та референтні (що базуються здебільшого на аналізі та синтезі), так і особистісно-ціннісні (що базуються на генералізації) компоненти рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей.

Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей. У результаті теоретичного аналізу було виокремлено чотири рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей у молодшому шкільному віці:

- дорефлексивний;
- соціально-експектаційний;
- діяльнісно-нормативний;
- суб'єктно-ціннісний (див. рис. 1.6).

Перехід від нижчих до вищих рівнів регуляції розвитку здібностей пов'язаний із наростанням суб'єктності, що проявляється насамперед у зміні пріоритетів активності: від наслідування зразків і виконання зовнішніх вимог до вирішення завдань, які спочатку зумовлені логікою діяльності, а на вищих рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції – логікою особистісного саморозвитку.

Дослідження наслідувальної діяльності Є.В. Суботського, О.М. Поддьякова, Н.Ф. Портницької та дослідження розвитку індивідуальності дитини В.У. Кузьменко дають підстави для припущення, що на **дорефлексивному рівні** регуляційна система формується переважно при узгодженні школярами характеристик власної діяльності з параметрами, що задаються зразками для наслідування [20; 38; 39; 49]. Оскільки діти в більшості випадків самі є ініціаторами вибіркового наслідування осіб з найближчого оточення й докладають вольових зусиль для самостійного повторення окремих дій та операцій, то їх можна розглядати як суб'єктів наслідування.

Школярі диференціюють тих осіб, які схвалюють окремі аспекти наслідування або наслідувальну діяльність загалом, і тих осіб, які демонструють байдуже ставлення. Очевидно, що перші для них є референтними.

На дорефлексивному рівні регуляції учні мають синкретичний рівень рефлексії вмінь, коли усвідомлюються окремі вміння, але не виокремлюються дії та операції. Способи організації діяльності та взаємодії з оточенням або запозичуються школярами, або складаються випадково. Такі способи значною мірою ситуативні й ще не закріпилися в ціннісній свідомості дітей як власні ціннісні утворення.

Спираючись на роботи І.С. Загурської, Н.М. Пеньковської з проблем формування моральної свідомості й самосвідомості, розвитку рефлексії та самооцінки в молодшому шкільному віці, можна припустити, що на **соціально-експектаційному рівні** система регуляції більшою мірою формується при узгодженні дітьми характеристик власної діяльності з вимогами, які ставить до цієї діяльності оточення, виконанні інструкцій, використанні заданих алгоритмів, врахуванні рекомендацій, зауважень тощо. Учні стають суб'єктами виконання [12; 35].

Молодші школярі усвідомлюють, що показником досягнення успіху є схвалення за включення в діяльність, ретельне і своєчасне виконання вимог соціального оточення, доведення справи до кінця й отримання певного результату. Референтними для дітей стають ті особи, які не лише схвалюють наслідувальну діяльність, а й звертають увагу на їхні намагання відповідати соціальним очікуванням.

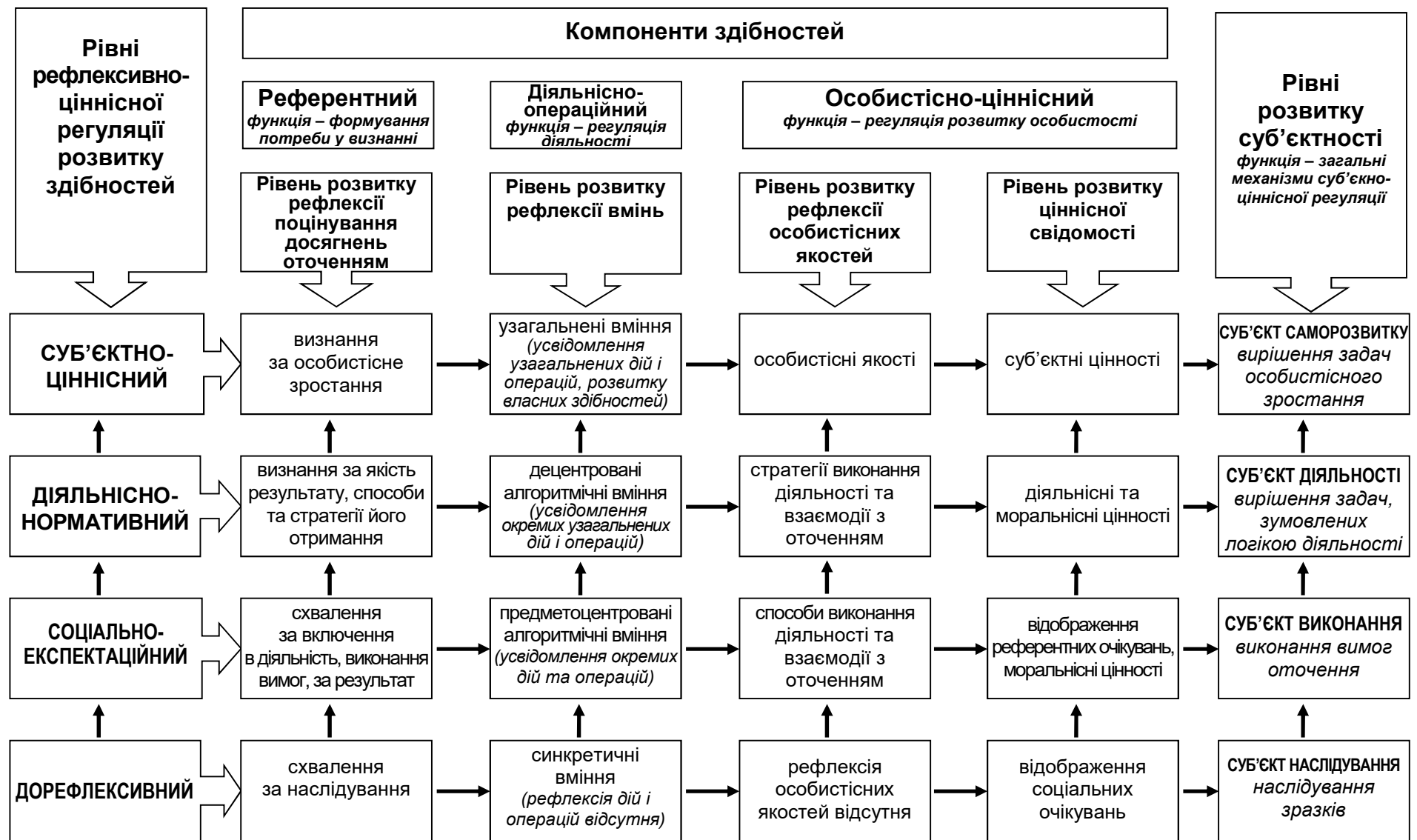


Рис. 1.6. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учнівських здібностей у молодшому шкільному віці (Никончук Н.О., 2008)

Учні початкових класів мають предметоцентризований алгоритмічний рівень рефлексії умінь – не лише усвідомлюють свої вміння, а й диференціюють в цих уміннях конкретні дії та операції. Виокремлені складники значною мірою прив'язані до предметів, з якими працюють учні, але вже можуть бути об'єктом для самостійного аналізу та регуляції.

На соціально-експектаційному рівні регуляції молодші школярі усвідомлюють окремі способи організації діяльності та взаємодії з оточенням. Ці способи ще не узагальнені та не набули характеристик власних ціннісних утворень. У ціннісній свідомості дітей представлені соціальні очікування. Усвідомлення вимог з боку соціального оточення та врахування їх у процесі діяльності та взаємодії допомагають школярам компенсувати відсутність власних цінностей.

Дослідження В.С. Лазарева, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, спрямовані на вивчення ролі суб'єктної регуляції в учіннєвій діяльності, склали основу для припущення, що на **діяльнісно-нормативному** та **суб'єктно-ціннісному рівнях** система регуляції формується спочатку при вирішенні школярами завдань, що визначаються внутрішньою логікою діяльності, а надалі – на основі розвинутих у результаті включеності в діяльність здібностей – при самостійній постановці й вирішенні завдань особистісного зростання [22; 45]. Робота свідомості, спрямована на рефлексію взаємодії між Я-невмілий і Я-вмілий, а пізніше між Я-нездібний і Я-здібний, у кінцевому рахунку приводить до виникнення ціннісного ставлення до власних учіннєвих здібностей як до ресурсу розвитку особистості. На вищих рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції учні постають як суб'єкти діяльності та суб'єкти особистісного саморозвитку в учіннєвій діяльності.

На **діяльнісно-нормативному рівні** зростає рівень рефлексії діяльнісних й особистісних складників здібностей. Частина дій та операцій, способів організації діяльності та взаємодії з оточенням узагальнюється. Діти навчаються використовувати їх в нових умовах, переносити з однієї діяльності на іншу. Децентровані алгоритмічні вміння, стратегії діяльності та взаємодії, які дозволили досягнути успіху, закріплюються в ціннісній свідомості як власні діяльнісні та моральнісні цінності.

Показником досягнення успіху для школярів є визнання за якість виконаної роботи, способи та стратегії отримання результату. Референтними для дітей стають ті особи, які надають диференційовану мотивовану оцінку їхніх досягнень. Схвалення учні розглядають як поверхову оцінку своєї роботи.

Суб'єктно-ціннісний рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей якісно відрізняється від попередніх. Якщо раніше розвиток здібностей був побічним продуктом вирішення дітьми інших завдань (наслідування, виконання вимог соціального оточення, самостійного виконання діяльності), то на цьому рівні він стає метою. Система регуляції формується в процесі вирішення завдань особистісного зростання, взаємодії з собою невмілим або недостатньо вмілим, але таким, що самостійно докладає зусилля та стає вмілим у процесі навчання.

Референтними для школярів є ті особи, які не лише надають диференційовану й умотивовану оцінку результатів діяльності, а й оцінюють тенденції в розвитку здібностей, демонструють особисте зацікавлення в їхньому зростанні.

Школярі демонструють високий рівень диференціації й узагальнення складників умінь. Можливості регуляції розширюються завдяки рефлексії тенденцій у розвитку здібностей, усвідомленню вагомості власних зусиль для розвитку здібностей.

Особистісні аспекти розвитку здібностей у свідомості учнів представлені вже не як характеристики діяльності (способи або стратегії організації діяльності та взаємодії з оточенням), а як власне особистісні якості.

Спираючись на роботи О.К. Осницького та К.К. Платонова, ми припускаємо, що на дорефлексивному та соціально-експектаційному рівнях у рефлексивно-ціннісній регуляції розвитку учіннєвих здібностей домінують характеристики саморегуляції діяльності, а на діяльнісно-нормативному та суб'єктно-ціннісному рівні в ній починають переважати характеристики особистісної саморегуляції. По-перше, за О.К. Осницьким, саморегуляція діяльності є базовим утворенням, на основі якого формується особистісна саморегуляція. По-друге, переломний момент у формуванні саморегуляції настає тоді, коли учень бере на себе роль суб'єкта діяльності. Відбувається реальне формування й закріплення навичок саморегуляції. Школяр готовий до переходу від оволодіння засобами саморегуляції з допомогою дорослих до активного оволодіння цими засобами в процесі самовиховання [32]. Якісні зміни в регуляції школярів, які описує автор, узгоджуються саме з діяльнісно-нормативним і суб'єктно-ціннісним рівнями рефлексивно-ціннісної регуляції учіннєвих здібностей. По-третє, К.К. Платонов зауважує, що уміння, навички, звички набувають особистісних характеристик лише тоді, коли досягають деякого рівня узагальнення [37]. Як показано на моделі рефлексивно-ціннісної регуляції, узагальнення вмінь та особистісних характеристик можна простежити на діяльнісно-нормативному та суб'єктно-ціннісному рівнях. Таким чином, оволодіння школярами діяльнісними засобами досягнення успіху відкриває для них перспективи освоєння особистісних ресурсів досягнення визнання.

Становлення суб'єктності як провідної характеристики динаміки регуляційних процесів розвитку учіннєвих здібностей молодших школярів відбувається в контексті соціальної взаємодії та співробітництва. Як колективний суб'єкт група дітей, порівняно з окремим індивідом, має ширше поле вмінь, референтних осіб, способів поцінування та інших компонентів регуляційної системи, які можуть відрефлексовуватися та збагачувати ціннісну свідомість окремих учасників взаємодії. Логічно припустити, що цей процес можна оптимізувати шляхом застосування ціннісної підтримки – системи впливів, які йдуть від референтних осіб і спрямовані на розвиток рефлексії процесуальних мотивів та власних особистісних властивостей, що сприяють як успішній діяльності, так і особистісному зростанню [15].

Функції засобу регуляції може виконувати усна народна творчість, а саме прислів'я та приказки, у яких достатньо повно відображено як діяльнісні, так і особистісно-ціннісні характеристики розвитку здібностей.

Література до теми

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 463 с.
3. Божович Л.И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л.И. Божович, Л.С. Славина, Т.В. Ендовицкая // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 55–68.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982 – 1984.
5. Грановская Р.М. Защита личности : психологические механизмы / Рада Михайловна Грановская, Ирина Михайловна Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
6. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / Василий Васильевич Давыдов, Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14–19.
7. Давыдов В.В. Развивающее образование : теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 74–95.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
9. Дубровина И.В. К вопросу о специфичности способностей младших школьников / И.В. Дубровина // Вопросы психологии способностей / [под. ред. В.А. Крутецкого]. – М. : Педагогика, 1973. – С. 60–89.
10. Дусавицкий А.К. Развивающее образование : теория и практика. Статьи / Александр Константинович Дусавицкий. – Харьков, 2002. – 146 с.
11. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей : до и после Л.С. Выготского / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 98–109.
12. Загурська І.С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Загурська Інна Станіславівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
13. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец : В 2 т. – М. : Педагогика, 1986.
14. Захарова А.В. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника. Сообщение II. Изучение самооценки младших школьников под влиянием учебного сотрудничества / А.В. Захарова, Л.Х. Шакинова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 2. – С. 41–44.
15. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
16. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 511 с.
17. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
18. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27–42.
19. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк ; під ред. Л.М. Проколієнко ; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.

20. *Кузьменко В.У.* Развитие индивидуальности дитини 3-7 років. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
21. *Кульчицкая Е.И.* Воспитание чувств детей в семье / Е.И. Кульчицкая. – Киев : Рад. школа, 1983. – 120 с.
22. *Лазарев В.С.* Основания проектирования и структура целей развивающего школьного образования / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 170–196.
23. *Лейтес Н.С.* Способности и одаренность в детские годы / Натан Семенович Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
24. *Максименко С.Д.* Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
25. *Миронов А.И.* Критические периоды детства / А.И. Миронов. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
26. *Музыка О.Л.* Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості / Музыка Олександр Леонідович // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. – Психологія творчості. – Випуск 20. – С. 213-228.
27. *Музыка О.Л.* Нормативна регуляція у розвитку творчо обдарованої особистості / Олександр Леонідович Музыка // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – С. 469-478.
28. *Музыка О.Л.* Співвідношення здібностей та обдарованості : суб'єктно-ціннісний підхід / О.Л. Музыка // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т. XII. – Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 223-233.
29. *Музыка О.Л.* Ціннісна підтримка особистісного росту / Олександр Леонідович Музыка // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч. II. – С. 232–240.
30. *Музыка О.Л.* Ціннісні орієнтири і психологічна підтримка обдарованих дітей / О.Л. Музыка, О.О. Музыка // На злеті думки. Залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької роботи : зб. доповідей та тез науково-практичної конференції. – Житомир : МАН, Житомирське регіональне відділення, 2013. – С. 6-11.
31. *Непомнящая Н.И.* Становление личности ребенка 6-7 лет / Нинель Ионтельевна Непомнящая / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
32. *Осницкий А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / Алексей Константинович Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
33. *Оценка без отметки* / [под ред. Г.А. Цукерман]. – Москва – Рига. : Педагогический центр «Эксперимент», 1999 – 133 с.
34. *Очерки психологии детей (младший школьный возраст). Сборник* / [под ред. А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 184 с.
35. *Пеньковська Н.* Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Н. Пеньковська // Психологія і суспільство – 2000. – № 2. – С. 66–73.
36. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Жан Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 660 с.
37. *Платонов К.К.* Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
38. *Поддьяков А.Н.* Развитие исследовательской инициативы в детском возрасте. – Дисс. доктора психол. наук : 19.00.07. / А.Н. Поддьяков; МГУ им. М.В. Ломоносова, Факультет психологии. – М., 2001. – 350 с.

39. *Портницька Н.Ф.* Експериментальне дослідження особливостей наслідування в процесі продуктивної творчої діяльності дошкільників / Н.Ф. Портницька // Педагогіка та психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. – Львів, 2005. – №6. – С. 156–163.
40. *Приходько Ю.О.* Ціннісні орієнтації особистості як психологічна проблема / Ю.О. Приходько // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологія : 36. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч. II. – С. 208–218.
41. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ і м. І. Франка, 2015. – 146 с.
42. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 49–86.
43. *Репкин В.В.* Развивающее обучение : теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – 237 с.
44. *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
45. *Слободчиков В.И.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 25–36.
46. Способности и интересы / [под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 306 с.
47. Способности и склонности : Комплексные исследования / [под ред. Э.А. Голубевой]. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.
48. *Степанский В.И.* Свойство субъективности как предпосылка личностной формы общения / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 98–103.
49. *Субботский Е.В.* Влияние положительных и отрицательных образцов на моральное поведение ребенка. Сообщение II. Значение вербально заданной моральной нормы для устойчивости ребенка к влиянию негативной модели поведения / Е.В. Субботский, О.В. Филипповская // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1. – С. 33–39.
50. *Теплов Б.М.* Избранные психологические труды : В 2-х т. Т. I. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
51. *Толстых Н.Н.* Психология воспитания воли у младших школьников / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 146–150.
52. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой] / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Науч. исслед. ин-т педагогической психологии Акад. ГДР. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
53. *Цукерман Г.А.* Обучение учебному сотрудничеству / Галина Анатольевна Цукерман, Надежда Владимировна Елизарова, Марина Давыдовна Фрумина, Елена Васильевна Чудинова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 35-43.
54. *Цукерман Г.А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–81.
55. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности : Психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
56. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НСП «МОДЭК», 1995. – 416 с.

Питання для самоконтролю

1. Що таке «здібності»? Які основні підходи до тлумачення здібностей існують у вітчизняній психології?
2. Проаналізуйте, як на розвиток здібностей впливає діяльність, в яку включена людина? Як здібності пов'язані зі знаннями, уміннями та навичками?
3. Опишіть основні напрямки дослідження здібностей молодших школярів.
4. Охарактеризуйте когнітивний, емоційний, вольовий та ціннісний складники психічної регуляції у молодшому шкільному віці.
5. Проаналізуйте, як впливає учіннєва діяльність на розвиток рефлексії учнів початкових класів.
6. Дайте загальну характеристику моделі рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей молодших школярів.
7. Назвіть та охарактеризуйте основні рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей у молодшому шкільному віці.

Тема 2. РЕФЛЕКСІЯ І РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Особливості рефлексії поцінування досягнень соціальним оточенням

Методика та процедура дослідження рефлексії здібностей молодших школярів. Для дослідження рефлексії здібностей молодших школярів використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) [2]. В основі методики лежить структурно-операціональна модель розвитку здібностей. Методика дозволяє вивчити суб'єктивне відображення в ціннісній свідомості особистості її здібностей, представлених референтними, діяльними, дієво-операційними та особистісно-ціннісними компонентами. Дослідження за цією методикою здійснюється в межах ідеографічного підходу.

Здібності розглядаються як особистісне утворення, а розвиток здібностей і розвиток особистості – як взаємозумовлювальні процеси. Рефлексія діяльностей, у яких розвиваються здібності, і соціальних стосунків, які складаються у цих діяльностях – необхідна умова свідомої суб'єктно-ціннісної регуляції цих процесів. Проблемні моменти, які виявляються в процесі рефлексії, можуть бути зняті шляхом організації ціннісної підтримки, яка здійснюється через референтних осіб і може коригувати всі компоненти розвитку здібностей [4].

Процедура дослідження за МВДЗ передбачає індивідуальну нестандартизовану бесіду, в ході якої дослідник цікавиться, що вміє робити школяр, чим він любить займатися, які діяльності йому вдаються найкраще. Також учня запитують, чому він ще хотів би навчитися і для чого йому це потрібно. Дослідник пропонує дитині оцінити рівень розвитку власних умінь та просить виокремити в названих уміннях складники (практичні, перцептивні, розумові дії та операції тощо). У школяра цікавляться, хто поціновує його уміння, і від кого ще він хотів би отримати оцінку своїх досягнень. Досліджуваного запитують, які особистісні якості допомагають йому досягнути успіху в різних видах діяльності чи, навпаки, заважають це зробити, які якості він хотів би розвинути надалі і яких позбутися.

У проведеному нами дослідженні взяли участь 192 молодші школярі. До вибірки увійшли учні 1-4 класів з високим, середнім і низьким рівнями учиннєвої успішності, які навчалися за традиційною системою навчання [5].

Вплив референтних осіб на розвиток здібностей дітей. В основі будь-яких регуляційних актів лежать потребні чинники. Реалізація потреби в визнанні – провідної у структурі рефлексивно-ціннісної регуляції – пов'язується у свідомості молодших школярів із окремими виявами поцінування їхніх досягнень і залежить як від рівня розвитку рефлексії дітей, так і від характеру зовнішніх оцінок. Параметри потреби у визнанні формують референтні особи.

Диференційована й мотивована оцінка з боку референтних осіб дозволяє молодшим школярам усвідомити характеристики власної діяльності та зробити їх предметом цілеспрямованого аналізу й регуляції.

Референтні особи можуть прямо або опосередковано надати школярам допомогу на інструментальному рівні. Вони стають зразком для наслідування. Діти спостерігають за тим, як референтні особи виконують діяльність, бачать отримані результати, копіюють окремі дії та операції, запозичують способи організації діяльності тощо.

Вербалізація складників діяльності в процесі діалогу з референтними особами допомагає дітям зробити перехід від виконання дії в матеріальному плані до виконання та корекції дій у плані внутрішньому. На складний взаємозв'язок форми дії та рівня її узагальнення вказує Н.Ф.Тализіна. Якщо дія виконується в матеріальній формі, то суттєві для дії властивості об'єкта, виокремлені в результаті узагальнення, нерозривно пов'язані з цим об'єктом. Звертатися до них й оперувати ними можна лише тоді, коли об'єкт доступний безпосередньому сприйманню. Дослідниця підкреслює, що мовленнєві форми дії дозволяють відокремити суттєві властивості від зовнішніх предметів і перетворити їх у відносно самостійні об'єкти [8]. Якісно новий рівень узагальнення особливостей власної діяльності є основою для цілеспрямованого перенесення успішних стратегій виконання діяльності в нові умови.

У результаті проведеного нами дослідження було встановлено, що референтними особами в сфері учіннєвих умінь для молодших школярів є переважно батьки (їх назвали 71,35% дітей) та родичі (64,06%). Учителів та однокласників серед референтних осіб згадують, відповідно, 60,93% та 54,16% досліджуваних.

Причиною недостатньо високої референтності вчителів, очевидно, є їх орієнтація при оцінюванні переважно на результати навчання. Недиференційованість інтегральних оцінок (п'яти- чи дванадцятибальної), графічних (зірочки, прапорці) чи вербальних (розумник, молодець), їх відірваність від процесуальних характеристик регуляційного циклу не сприяють рефлексії окремих компонентів здібностей, а їх обмеженість у плані поцінування учіннєвих досягнень не спрямовує учнів до особистісного розвитку. Натомість батьки та близькі родичі, а іноді й репетитори, які допомагають виконувати домашні завдання, мають більше можливостей приділяти увагу окремим учіннєвим діям та операціям. Їхні оцінки більш диференційовані, більше спираються на зворотний зв'язок, пов'язуються з індивідуальними особливостями дітей і, відтак, виконують мотивуючу функцію.

Для повноцінного розвитку здібностей молодші школярі мають отримувати належне поцінування досягнень не лише з боку дорослих, але й з боку однолітків. На нашу думку, це зумовлюється щонайменше трьома причинами. По-перше, в онтогенезі інтерес до досягнень є першою формою прояву уваги, яку діти демонструють до своїх однолітків, і яку, відповідно, отримують від них. По-друге, однолітки складають ту контактну групу, в якій переважно перебувають молодші школярі, і в межах якої відбувається розвиток їх здібностей. Разом з однолітками діти оволодівають новою провідною діяльністю, виступають у цій діяльності один для одного прикладом, змагаються один з одним за першість тощо. По-третє, в плані розвитку здібностей однолітки знаходяться в зоні найближчого розвитку школярів. Вони більшою мірою, ніж дорослі, поділяють інтереси учнів, мають подібні стартові умови, темп оволодіння здібностями, а також схожі труднощі в процесі виконання

діяльності й доступні засоби їх подолання. Як показують дослідження В.В. Давидова, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, саме в процесі взаємодії з однолітками учні початкових класів здатні опанувати те, чого не можуть поки що опанувати самостійно [1].

Отже, рівень, глибина, референтність визнання піднімає планку, до якої діти намагаються підтягтися, розвинути свої здібності. Визнання соціального оточення утворює той смисл, який дозволяє знаходити задоволення у щоденній, багатогодинній, виснажливій праці, спрямованій на розвиток власних здібностей.

Засоби оцінювання. Тенденції в розвитку здібностей молодших школярів значною мірою зумовлені характером оцінювання з боку найближчого соціального оточення. Аналіз відповідей дітей дозволив виокремити **дві групи засобів оцінювання – вербальні та невербальні** (рис. 2.1). Незначна кількість таких засобів та їх узагальнений характер не дозволяють оточенню надати диференційовану оцінку та належно поцінувати виконання окремих дій та операцій, а самим дітям зорієнтуватися в тому, що та як вони зробили якісно, краще, ніж раніше, краще за інших тощо. Такий стан речей обумовлений нестачею в українській звичаєвості вербальних засобів оцінювання та низьким рівнем культури поцінування.

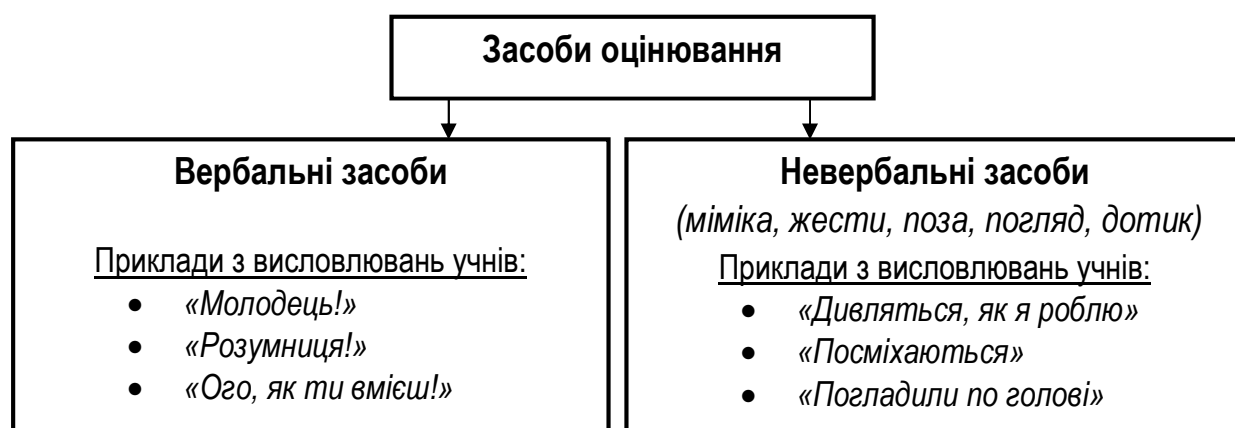


Рис. 2.1. Види засобів оцінювання за критерієм залучення мовних засобів

Оцінювання досягнень людини контактним оточенням зазвичай містить інформацію про її потенційні можливості задовольнити потребу у визнанні. Таке оцінювання може бути конструктивним або деструктивним. Відповідно існуючі засоби оцінювання можна поділити на **поцінування** та **знецінювання** (див. рис. 2.2).

Поцінування дозволяє підкреслити ефективні складники процесу діяльності, отриманого результату або позитивні характеристики самих школярів, що є спонукуючим до зайняття діяльністю й надалі. Знецінювання, навпаки, акцентує увагу на слабких місцях виконання діяльності та результату, негативних характеристиках дітей, відсутності їх особистісного зростання. У ситуації знецінення досягнень більшість дітей, зазвичай, втрачає бажання зайнятися діяльністю. Вони починають сумніватися в можливості досягнення успіху в цій діяльності та доцільності докладання зусиль.

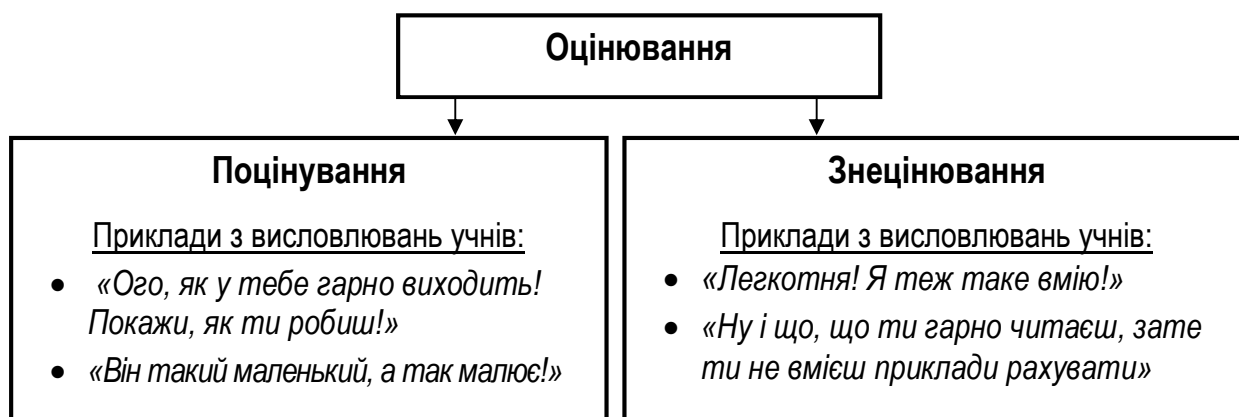


Рис. 2.2. Види оцінювання за критерієм конструктивного/деструктивного впливу на розвиток здібностей дітей

Аналіз результатів дослідження показав, що **вербальним вираженням поцінування** є висловлювання, які містять таку інформацію:

- учень є першим у діяльності;
- робота учня за окремими показниками вирізняється з-поміж робіт інших учнів;
- школяр отримав продукт високої якості;
- отриманий продукт вимагав складних умінь і навичок та значних зусиль;
- учень досягнув успіху завдяки власним зусиллям;
- хоча школяр є малоуспішним в одній діяльності, зате він успішний в іншій діяльності;
- окремі дії та операції школяр виконав на низькому рівні, зате інші – на високому рівні;
- учень отримав результат, якого не мав раніше;
- учень отримав результат значно раніше, ніж від нього очікували;
- отриманий продукт буде корисним або для інших, або для школяра.

Показником поцінування для учнів є те, що інші уважно спостерігають за процесом діяльності, звертаються до них з проханням показати техніку виконання окремих дій та операцій, наслідують їх, просять допомоги виконати ту чи іншу дію або операцію.

Вербальним вираженням знецінювання є висловлювання, які містять таку інформацію:

- робота школяра нічим особливим не вирізняється з-поміж робіт інших учнів;
- школяр досягнув успіху в діяльності, але інші виконують цю діяльність краще;
- учень отримав результат низької якості;
- отриманий продукт не вимагав складних умінь і навичок та значних зусиль;
- отриманий продукт є випадковим;
- окремі дії та операції школяр виконав на високому рівні, зате інші – на низькому;
- школяр є успішним в одній діяльності, але він залишається неуспішним в іншій діяльності;
- учень отримав позитивний результат, але такий результат він мав і раніше;
- учень отримав результат, але на цей результат контактне оточення очікувало значно раніше;
- діяльність, якою займається школяр, не принесе жодної користі ні собі, ні іншим.

Зауважимо, що вербальні та невербальні засоби поцінування нерідко застосовуються разом, і лише цілісний аналіз дозволяє дітям зорієнтуватися, поцінують їх у конкретній ситуації чи, навпаки, знецінюють. Так, фраза «Молодець!» у поєднанні зі скептичною посмішкою є типовим прикладом знецінювання.

Найдієвішими в плані розвитку здібностей, на нашу думку, є поцінування та знецінювання, які містять елементи порівняння. У цьому випадку школярі мають визначені показники для аналізу досягнень та рефлексії особливостей власної діяльності. Можна виокремити три варіанти такого оцінювання: порівняння досягнень учня з досягненнями інших осіб, порівняння досягнень з попередніми досягненнями в цій же діяльності або з досягненнями в іншій діяльності (рис. 2.3).

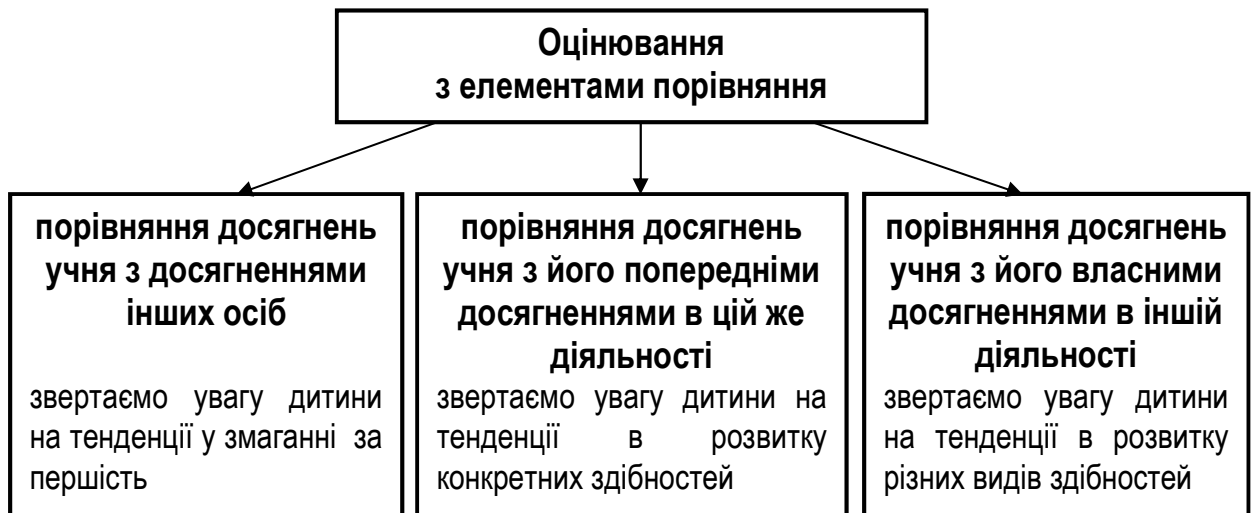


Рис. 2.3. Види порівняння в оцінюванні

Розвиток рефлексії поцінування досягнень у взаємодії з контактним оточенням. Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії поцінування досягнень (див. рис. 2.4). Встановлено, що спочатку молодші школярі орієнтуються на **схвалення за наслідування**, згодом усвідомлюють **схвалення за виконання вимог**, включення в діяльність, отримання результату. З розвитком рефлексії учні переорієнтовуються на те, щоб отримати **визнання** з боку референтних осіб **за якість результату**, способи та стратегії його отримання, а на вищому рівні рефлексивно-ціннісної регуляції – **визнання за особистісне зростання**.

Виявлено, що схвалення за наслідування спонукає до розвитку здібностей переважно учнів першого класу з низьким та середнім рівнем успішності (10,94% усіх досліджуваних). Більшість молодших школярів орієнтуються на схвалення за виконання вимог (49,48%) та визнання за якість результату (34,89%). Лише у 4,69% учнів початкових класів (зазвичай, тих, хто має високий рівень успішності) важливим складником регуляції розвитку здібностей є визнання за особистісне зростання [5].



Рис. 2.4. Рівні розвитку рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням

Тенденції у рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням. На рівні референтного компонента рефлексії здібностей молодших школярів було виявлено такі основні тенденції:

- тенденцію до парадоксальної неузгодженості референтних осіб;
- тенденцію до відмови в референтності;
- тенденцію до уникання відкритого поцінування.

Тенденція до парадоксальної неузгодженості референтних осіб.

Дослідження показало невідповідність між особами, на яких орієнтуються молодші школярі в учиннєвій діяльності, та особами, які поцінують досягнення дітей і, відповідно, задовольняють їх потребу в визнанні. В оволодінні учиннєвими вміннями зразком для школярів є однокласники, саме з їхніми результатами вони порівнюють свої досягнення, намагаються наслідувати кращих учнів, змагаються з ними за першість. Водночас до кола осіб, які поцінують ці вміння й тим самим задовольняють потребу у визнанні, найчастіше входять батьки, родичі та друзі. Однокласників і вчителів діти згадують лише в поодиноких випадках.

Досліджувана Л.Б.

(2 клас, високий рівень успішності)

Вміє читати, писати, мити дошку, мити посуд, копати картоплю, замітати та прибирати в своїй кімнаті.

Зі слів учениці гарно читати й писати вміють однокласники – Вікторія, Юрій та Онисія. Юрій та Онисія читають швидше за неї, але вона читає виразніше за Юрія, і краще, ніж Онисія, бо зупиняється там, де потрібно. Вікторія вміє писати на дошці великими літерами, що Л.Б. вдається погано, зате дівчинка краще за Вікторію пише в зошиті, оскільки не розтягує букви.

До кола осіб, які поцінують згадані вміння школярки, входять мама, тато, дві бабусі, два дідусі, хрещений та хрещена, але не однокласники.

Складні умови для задоволення потреби у визнанні спонукають молодших школярів не лише переорієнтовуватися на інші види діяльності, але й на інші соціальні групи, які зможуть на належному рівні поцінувати їхні досягнення.

Тенденція до відмови в референтності. Незважаючи на те, що потреба в визнанні є однією з базових, молодші школярі можуть відмовлятися від поцінування контактного оточення. На нашу думку, така відмова може свідчити про неприйняття тієї

Досліджуваний П.Н.

(3 клас, середній рівень успішності)

„Я не знаю, як малює Дмитро. Я в його альбом не дивлюся, бо коли я підхожу до його альбому, він завжди кричить”.

особи, яка демонструє зацікавлене ставлення, та знецінення її думки. Діти не дозволяють одноліткам спостерігати за процесом роботи, не хочуть показувати, який результат отримали. Сама відмова нерідко супроводжується вербальною агресією. У такий спосіб школярі намагаються уникнути конкуренції, бо

остерігаються, що інші діти не стільки поцінуватимуть їхні досягнення, скільки перейматимуть у них прийоми виконання діяльності та здобудуть першість. З іншого боку, якщо вони приймають поцінування від однокласників з нижчим статусом, то тим самим ніби включають їх у коло своїх референтних осіб, а отже, під загрозою опиняється їхній власний статус.

Загалом, в найгіршому становищі опиняються школярі з низьким рівнем успішності. Малоуспішні ровесники знецінюють їхні й так незначні досягнення, а успішні однокласники не зважають на їхню думку. Відмова найближчого соціального оточення отримувати поцінування від школяра, ігнорування зацікавлення з його боку є найрадикальнішим і найдієвішим механізмом знецінення його як референтної особи.

Тенденція до уникання відкритого поцінування. Результати дослідження показали, що в умовах низької культури поцінування (переважання надто загальних, недиференційованих, особистісно знівельованих оцінок навчальних досягнень, ігнорування загального соціального контексту розвитку здібностей, нестачі вербальних відповідників, які б сприяли рефлексії учінневих здібностей учнями, дефіциту взаємного поцінування досягнень) учні з низьким та середнім рівнем розвитку учінневих здібностей схильні знецінювати досягнення однолітків, занижуючи планку для самооцінки власних досягнень.

Досліджуваний А.Н.

(1 клас, високий рівень успішності)

Не хоче, щоб однокласники дізналися про те, що він уміє ловити рибу: „Вони все одно мені не повірять! От Богдан каже, що я не вмію ловити метеликів, а насправді я вмію!”.

Досліджуваний Л.М.

(2 клас, високий рівень успішності)

Вміє розв'язувати великі задачі. Хотів би, щоб його за це похвалила мама. Категорично відмовляється від поцінування з боку однокласників: „Так як на танцях вийде. Я був самий кращий. Мені заздрили, і я більше туди не ходжу”.

Учні ж з високим рівнем успішності та розвинутими учінневими здібностями демонструють тенденцію до уникання відкритого поцінування з боку вчителя, аби уникнути заздрості та нормативного тиску більшості.

Досліджувана Р.А.

(3 клас, низький рівень успішності)

Вміє читати. Відмовляється від поцінування з боку інших учнів. Дослідник перепитус: „Хіба це погано, коли тебе хвалять інші?” – „Погано! Ті, що не хочуть зі мною дружити, з мене сміються”.

Досліджувана Л.О.

(2 клас, високий рівень успішності)

Вміє швидко рахувати. Це поцінують батьки та сестричка. Дослідник цікавиться, чи хотіла б учениця, щоб її вміння високо оцінили в школі. Дівчинка заперечує: „Не люблю, коли мене хтось хвалить... Мене можуть похвалити, а когось ні...”.

Публічної оцінки уникають також учні з низьким рівнем успішності. Навіть в умовах уявної ситуації успішного виконання діяльності вони не хочуть, щоб їхні роботи оцінювали та хвалили при однокласниках. Школярі бояться знецінювання, а стратегія уникнення поцінування дозволяє їм зберегти самоповагу.

Дослідження показало, що учні, досягнення яких поцінували належним чином, надалі стають зацікавленими не стільки у похвалі, скільки в об'єктивній оцінці своєї роботи. Такі школярі не уникають ситуацій оцінювання, але погоджуються отримати поцінування тільки в тому випадку, якщо вважають, що насправді на це заслуговують.

Досліджувана М.О.

(2 клас, середній рівень успішності)

„І так мене хвалять. Більше не треба. Якщо зробила гарніше, ніж раніше, то хочеться, щоб похвалили, але якщо так само, а тебе похвалили... ну, мені це не дуже подобається”.

Поцінування досягнень найближчим соціальним оточенням й адекватне сприймання дітьми оцінок референтних осіб є основою для розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.

2.2. Рефлексія учінневих умінь та вмінь зі сфери побуту і дозвілля

Порівняльний аналіз рефлексії молодшими школярами учінневих умінь та вмінь зі сфери побуту і дозвілля. Нова провідна діяльність і нова соціальна ситуація розвитку визначають для молодших школярів нові пріоритетні напрямки задоволення потреби у визнанні. Поряд з ігровою та іншими видами діяльності, діти включаються у навчальну діяльність, що вимагає від них усвідомлення та оцінки рівня розвитку власних учінневих здібностей.

Особистісна значимість учінневих умінь та особливості їх рефлексії розглядалися в контексті всіх умінь, які могли назвати діти. У ході аналізу результатів рефлексії здібностей було виокремлено три групи вмінь, які виділяють молодші школярі: учінневі, побутові та ігрові вміння (див. рис. 2.5).

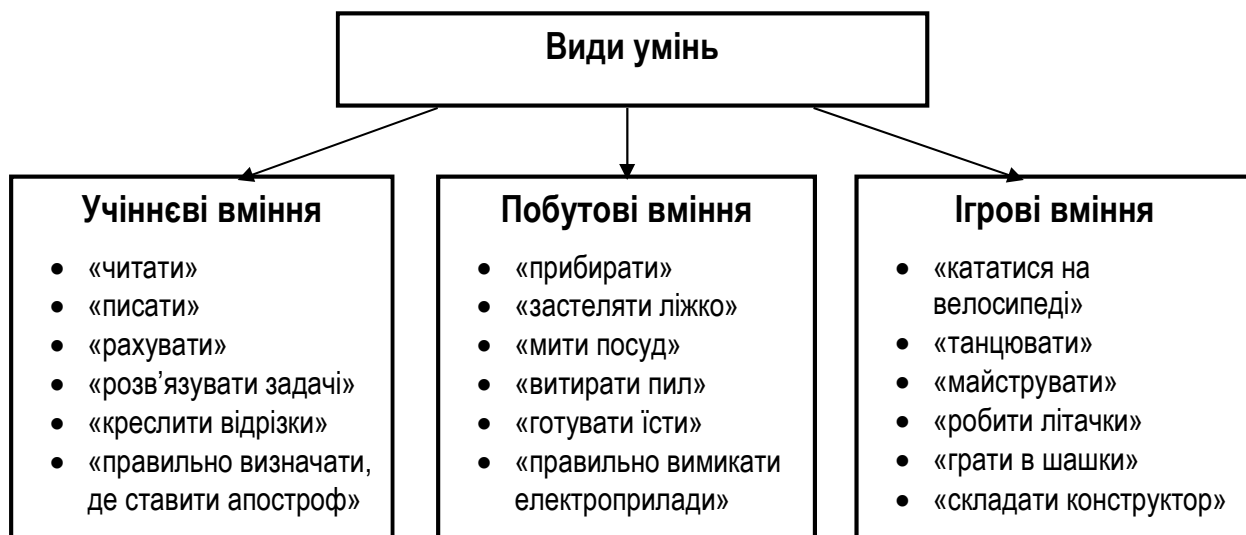


Рис. 2.5. Види умінь, виокремлених молодшими школярами

Встановлено, що учіннєві вміння переважають у 29,16%, а побутові та ігрові – у 53,12% учнів (табл. 2.1.)

Таблиця 2.1

Показники виокремлення молодшими школярами умінь різних груп (n = 192)

Уміння	Досліджувані, які виокремили вміння	Досліджувані, у яких домінує вміння
учіннєві	95,83%	29,16%
побутові	35,94%	13,02%
ігрові	88,02%	40,10%

Аналіз відповідей показав ряд відмінностей у розподілі умінь серед учнів з різним рівнем успішності (табл. 2.2). Молодші школярі з високим і середнім рівнем успішності, зазвичай, називають уміння всіх трьох груп. Серед неуспішних учнів зустрічаються такі, що вказують лише учіннєві вміння та неадекватно високо оцінюють рівень їх розвитку або, навпаки, взагалі такі вміння не згадують у своїх відповідях.

Таблиця 2.2

Показники виокремлення учіннєвих, побутових та ігрових умінь молодшими школярами з різними рівнями успішності (n = 192)

Рівень успішності учнів	Учіннєві вміння	Побутові вміння	Ігрові вміння
високий	37,50%	25,00%	37,50%
середній	34,37%	17,19%	48,44%
низький	46,88%	12,50%	40,62%

Аналіз рефлексії учнями початкових класів власних умінь та їх складників дозволив вибудувати загальну схему розвитку рефлексії вмінь та визначити основні тенденції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.

Рівні розвитку рефлексії умінь. Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії умінь. Було виокремлено **синкретичні, предметоцентровані алгоритмічні, децентровані алгоритмічні й узагальнені вміння** (рис. 2.6).

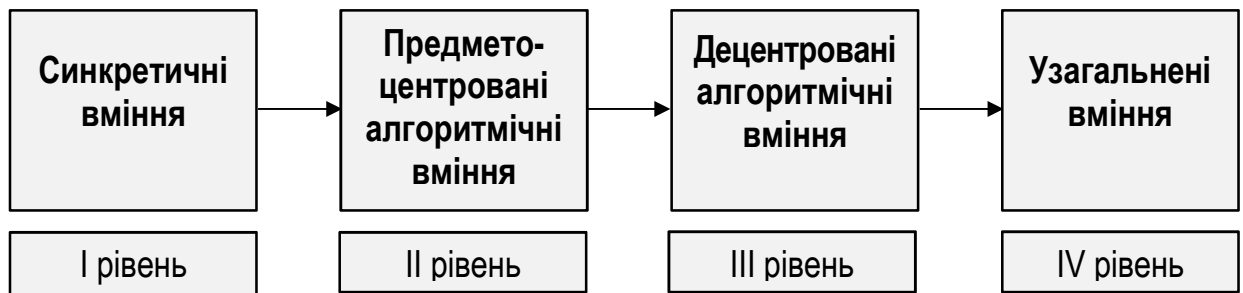


Рис. 2.6. Рівні розвитку рефлексії вмінь

При визначенні рівнів рефлексії вмінь враховувалися 2 основні критерії – *здатність дитини виокремлювати складники вміння й рівень узагальнення дій та операцій*. Як допоміжні критерії розглядалися: ступінь різноманітності складників уміння (виділені у структурі вміння складники належать до одного або різних видів дій та операцій) і рівень складності (складники вміння є елементарними діями та операціями або складаються з множини елементарних дій та операцій).

Синкретичні вміння. Молодші школярі з низьким рівнем рефлексії сприймають власні вміння цілісно й не можуть виокремити в них окремі дії та операції. Наприклад, дитина говорить, що вміє «малювати», але не може пояснити, як вона це робить, що саме у неї в малюванні виходить найкраще, а що гірше й потребує вдосконалення. Уміння в свідомості учнів постають як неподільні синкретичні утворення, внаслідок чого їх можливості бути включеними у процес регуляції розвитку здібностей вкрай обмежені.

Предметоцентровані алгоритмічні вміння. На другому рівні рефлексії умінь молодші школярі здатні виокремлювати складники, але ці складники однотипні. Вони залежать від зовнішньої структури й характеристик того предмета, з яким працюють учні, та пов'язані з алгоритмом виконання діяльності. Наприклад: «Щоб вміти малювати метелика, треба вміти малювати голову, животика, крильця та вусики». Дії та операції осмислюються через складники предмета, що зображується.

Узагальнення дій та операцій відсутнє. Щоразу дитина виокремлює складники, які безпосередньо пов'язані з конкретним предметом. Тобто дії та операції, які потрібні для малювання метелика, не можна застосувати для малювання будиночка або машини. У свідомості дитини вміння малювати метелика, ведмедика чи будиночка представлені як зовсім різні вміння.

Децентровані алгоритмічні вміння. Наступний рівень рефлексії вмінь пов'язаний як з окремими технологічними й алгоритмічними операціями, що

стосуються якогось одного дуже вузького вміння, так і з діями, які можуть бути застосовані у ширшому контексті загального вміння. Наприклад, в умінні «малювати автомобіль» учень виділяє дії, прив'язані до предмета («вміти малювати кузов», «вміти малювати колеса»), та узагальнені дії, які виконуються також при малюванні інших предметів («розфарбовувати», «наводити контури»).

Узагальнені вміння. На вищому рівні розвитку рефлексії учні виокремлюють загальні складники вміння, які базуються не лише на предметному чи образному мисленні, а й на узагальнених розумових діях та можуть бути перенесені на вирішення інших задач. Прикладом узагальненого вміння може бути така відповідь школяра: «Щоб уміти малювати, потрібно вміти проводити лінію своєю рукою, фантазувати, тренуватися, знати, який підбирати колір...». На цьому етапі виділення дій та операцій залежить не від структури чи характеристик предмета, з яким працює дитина, а зумовлене загальним алгоритмом застосування вміння до багатьох предметів у різних ситуаціях.

Варто зазначити, що в міру оволодіння вмінням відбувається укрупнення виділених складників, тобто названі дії та операції можуть виступати як самостійні мікровміння, які, в свою чергу, учні також можуть вербалізувати.

Школярі виокремлюють загальні та спеціальні складники вміння, зазначають, за яких умов використовують ті чи інші спеціальні дії та операції. Загальні складники необхідні для успішного виконання діяльності у більшості випадків: «Щоб уміти малювати, треба вміти тримати олівець, вміти розфарбовувати...». Спеціальні складники потрібні для досягнення результату в окремих випадках, але вони суттєво визначають те, наскільки добре людина володіє вмінням: «Якщо ви хочете намалювати будинок і дерева, то вам потрібно зобразити перспективу».

У ході аналізу роботи учнів було помічено, що школярі виділяли більшу кількість складників вміння, коли дослідник наголошував на необхідності виконання діяльності на високому рівні: «Що потрібно знати, вміти та робити для того, щоб малюнок, який малює казковий герой, був найкращим у класі?», «Чому ще потрібно навчитися казковому герою, щоб він умів малювати краще за інших?». На нашу думку, рушійною силою, яка забезпечує перехід дітей з нижчого рівня рефлексії на вищий, тобто перехід до усвідомлення власних дій та включення їх у процес регуляції діяльності, є прагнення отримати визнання.

Аналіз відповідей дозволив простежити вікову динаміку рівня рефлексії учіннєвих умінь та її зв'язок з рівнем успішності учнів. У ході дослідження було встановлено, що з віком у молодших школярів кількість синкретичних та предметоцентризованих алгоритмічних умінь зменшується, а децентрованих алгоритмічних й узагальнених умінь – збільшується (див. табл. 2.3).

У першокласників виявлені синкретичні (42,92%) та предметоцентризовані алгоритмічні учіннєві вміння (57,08%). Децентровані алгоритмічні та узагальнені вміння в дітей відсутні.

В учнів другого класу переважають предметоцентризовані алгоритмічні вміння (62,51%). У школярів зникають синкретичні вміння та з'являються децентровані алгоритмічні (34,42%) й узагальнені вміння (3,07%).

Таблиця 2.3

Вікова динаміка рефлексії учінневих умінь (n = 192)

Клас	Рівні розвитку рефлексії вмінь			
	синкретичні вміння	предмето-центровані алгоритмічні вміння	децентровані алгоритмічні вміння	узагальнені вміння
4 клас	0,00%	31,45%	58,29%	10,26%
3 клас	0,00%	53,28%	42,22%	4,50%
2 клас	0,00%	62,51%	34,42%	3,07%
1 клас	42,92%	57,08%	0,00%	0,00%

У третьокласників відсоток предметоцентризованих алгоритмічних умінь зменшується (53,28%), а відсоток децентрованих алгоритмічних й узагальнених умінь збільшується (42,22% і 4,50%).

В учнів четвертого класу переважають децентровані алгоритмічні вміння (58,29%). У порівнянні з показниками досліджуваних двох попередніх груп у 3,3 та 2,3 рази зріс показник узагальнених учінневих умінь (10,26%).

Порівняння особливостей рефлексії учінневих умінь досліджуваних з різним рівнем успішності показав, що в школярів з низьким рівнем успішності домінують синкретичні та предметоцентризовані алгоритмічні вміння, а в учнів з середнім та високим рівнем – предметоцентризовані алгоритмічні та децентровані алгоритмічні вміння (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Показники рефлексії учінневих умінь молодших школярів з різним рівнем успішності (n = 192)

Рівень успішності учнів	Рівні розвитку рефлексії вмінь			
	синкретичні вміння	предмето-центровані алгоритмічні вміння	децентровані алгоритмічні вміння	узагальнені вміння
високий	2,40%	29,59%	54,66%	13,35%
середній	9,19%	46,45%	44,36%	0,00%
низький	20,62%	77,20%	2,18%	0,00%

В учнів з низьким рівнем успішності домінують предметоцентризовані алгоритмічні вміння (77,20%). Синкретичні й децентровані алгоритмічні вміння складають 20,62% та 2,18% всіх умінь школярів. Рефлексія узагальнених умінь у цієї групи досліджуваних відсутня.

У школярів з середнім рівнем успішності показник синкретичних умінь становить 9,19%, а показник предметоцентризованих алгоритмічних – 46,45%. Децентровані алгоритмічні вміння в досліджуваних цієї групи представлені значно більше, ніж у школярів із низьким рівнем успішності (44,36%).

В учнів із високим рівнем успішності показники синкретичних (2,40%) і предметоцентризованих алгоритмічних умінь (29,59%) менші за показники досліджуваних із середнім та низьким рівнями успішності. У досліджуваних цієї групи домінують децентровані алгоритмічні вміння (54,66%). В успішних школярів спостерігається рівень рефлексії узагальнених умінь (13,35%).

Виявлена динаміка в розвитку рефлексії учіннєвих умінь молодших школярів є незначною і, очевидно, може бути поліпшена шляхом застосування цілеспрямованих впливів, зокрема ціннісної підтримки.

Тенденції у рефлексії вмінь. Аналіз відповідей молодших школярів дозволив виявити ряд тенденцій у розвитку рефлексії здібностей на рівні діяльнісного та дієво-операційного компонентів:

- тенденція до компенсації в розвитку учіннєвих здібностей;
- усвідомлення складників ігрових умінь і вмінь зі сфери побуту;
- залежність рефлексії складників уміння від рівня оволодіння діяльністю;
- усвідомлення практичних дій та операцій,
- усвідомлення освоєних складників уміння.

Тенденція до компенсації в розвитку учіннєвих здібностей. У молодшому шкільному віці діти намагаються отримати визнання з боку референтних осіб у кількох сферах – у навчанні, дозвіллі чи в побуті. Провідною є учіннєва діяльність, тому цілком закономірно, що зі вступом до школи діти намагаються саме в ній отримати визнання. Однак навчальний процес організований таким чином, що в більшості випадків вчитель оцінює лише перші або найкращі досягнення учнів, а процес оволодіння вміннями нерідко залишається неоціненим. У зв'язку з цим, утримувати першість у навчанні може лише незначний відсоток школярів з високим рівнем успішності («я в класі читаю найкраще»). Така ситуація спонукає решту учнів шукати визнання в інших сферах діяльності, тобто розвивати вміння зі сфер дозвілля або побуту («займаюся акробатикою», «вмію ліпити зі снігу квіточки» тощо).

Аналіз відповідей учнів показав, що невелика кількість учіннєвих умінь у поєднанні зі значною кількістю вмінь зі сфери дозвілля та (або) зі сфери побуту, зазвичай, свідчать про явище компенсації в розвитку здібностей. Учні спрямовують свою увагу на ті соціальні групи й діяльності, які дають більше можливостей для особистісного розвитку, ніж шкільне навчання. У тих випадках, коли найближче соціальне оточення не може належно поцінувати учіннєві досягнення, це явище можна спостерігати навіть у школярів з високим рівнем успішності.

Усвідомлення складників ігрових умінь та вмінь зі сфери побуту. Порівнюючи особливості рефлексії вмінь із різних сфер, варто зазначити, що досліджувані краще виокремлюють і вербалізують складники ігрових умінь та вмінь зі сфери побуту («гратися на комп'ютері», «робити літачки» «прибирати в хаті», «мити посуд» тощо). Згадані вміння складаються з невеликої кількості відпрацьованих практичних операцій. Послідовність таких операцій чітка й визначена, а ситуації, в яких вони здійснюються, є достатньо стандартними. На відміну від учіннєвих, ці вміння не потребують значної кількості розумових дій та операцій і складної аналітико-синтетичної діяльності.

Залежність рефлексії складників уміння від рівня оволодіння діяльністю. Суттєві відмінності між молодшими школярами можна простежити в рефлексії складників умінь. Учні з високим рівнем успішності, які оволоділи учінневою діяльністю, роблять послідовний і ретельний аналіз складників уміння й виокремлюють більшу кількість дій та операцій (6,7 одиниць), ніж однокласники з середнім та низьким рівнем успішності (4,9 та 3,1

Досліджувана З.В.

(3 клас, низький рівень успішності).
В умінні „розв'язувати приклади” зазначила складники:

- „вивчити таблицю множення й ділення”;
- „рахувати на пальцях”;
- „вміти віднімати і додавати”.

Досліджувана С.А.

(4 клас, високий рівень успішності)

В умінні „рахувати” виокремила такі компоненти:

- „знати цифри”;
- „знати таблицю додавання, віднімання, множення й ділення”;
- „навчитися в стовпчик додавати та віднімати двоцифрові та трицифрові приклади”;
- „знати правила з математики, наприклад, віднімати та додавати метри й дециметри, тони й кілограми”.

одиниць відповідно). Школярі з високим рівнем успішності виділяють у структурі вмінь складники, які можна віднести до різних видів дій та операцій: практичних, перцептивних, розумових тощо. Виокремлені складники безпосередньо не прив'язані до предмета чи умов діяльності. У названих складниках успішні учні можуть виокремити ще дрібніші дії й операції.

Усвідомлення практичних дій та операцій. Молодші школярі легше та частіше виділяють у вміннях практичні дії й операції. З переходом на вищі рівні розвитку рефлексії досліджувані починають виокремлювати перцептивні, розумові дії («підбирати кольори», «знати як розв'язувати задачу», «думати як вигравати», «вміти фантазувати») та стратегії виконання діяльності («старатися», «бути уважним», «трудитися»).

Досліджуваний П.Б.

(3 клас, середній рівень успішності)

В умінні „мити посуд” виокремлює компоненти: „вміти вмикати колонку”, „мити гарячою водою й спеціальною ганчіркою, щоб не псувався посуд”, „мити кожну тарілочку окремо”, „мити таріпочки знизу”, „перевіряти чи добре помилося, чи ще треба сполоснути”.

Усвідомлення освоєних складників уміння. Завдання виокремити складники вмінь викликало в досліджуваних значно більше складнощів, ніж завдання назвати ті вміння, якими вони володіють. Значні труднощі досліджувані відчували, аналізуючи учінневі вміння: для того, щоб вміти малювати, треба «брати аркуш, олівці і малювати», а для того, щоб вміти гарно читати, треба «читати в школі та вдома».

Досліджувана Б.К.

(1 клас, середній рівень успішності)

В умінні „читати” не може виокремити жодного складника. Після додаткових запитань зазначає, що найкраще в неї виходить „читати по складах”, а найгірше – „читати швидко”.

Однак школярі зуміли виконати завдання після того, як дослідник переформулював запитання: «Що в тебе найкраще виходить у малюванні, читанні, письмі?», «Що в тебе виходить не дуже гарно, і ти хотів би навчитися робити це краще?». При цьому «успішні» і сформовані складники учні виокремлювали самостійно, швидко й у всіх уміннях. Аналіз «неуспішних» складників був значно тривалішим і не завжди результативним.

На нашу думку, розвиток рефлексії складників уміння в молодшому шкільному віці відбувається в двох напрямках: спочатку предметом рефлексії стають не всі дії й операції, а ті, які вдаються найкраще, і ті, які викликають труднощі. Успішні складники вміння діти усвідомлюють раніше, ніж неуспішні.

Молодші школярі нерідко зазначають, що вони вирізняються з-поміж найближчого соціального оточення не якимись окремими вміннями, а саме особливостями виконання окремих дій та операцій: «я один у класі вмію сам собі диктувати й писати», «краще за мене

розмальовувати вміють усі, а малюнки малюю краще я». В умовах включення в однакові види діяльності саме відмінності у виконанні таких дій та операцій дозволяють дітям задовольняти потребу в визнанні.

Досліджувана Р.К.

(3 клас, низький рівень успішності)

Вміє „трішки робити задачі”. Називає такі складники вміння: „записувати умову”, „записувати пояснення”, „робити додавання, віднімання, множення та ділення”. Найкраще в дівчинки виходять приклади на віднімання. Учениця намагається пояснити, що в задачах їй не вдається, й чому вона хотіла б навчитися. Школярка пробує навести приклад: „Мама купила 5 кілограм яблук, а тато – невідомо. На скільки кілограмів яблук більше купила мама? І оце мені саме важче... Не знаю, яка перша дія”.

2.3. Особливості рефлексії особистісних якостей

Рівні розвитку рефлексії особистісних якостей. Дослідження рефлексії особистісних якостей учнями дає підстави вважати, що всі особистісні якості, які з часом стають основою ціннісної свідомості особистості, утворюються та формуються в процесі включення в діяльність та у взаємодії з контактним оточенням.

Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії особистісних якостей (див. рис. 2.7).

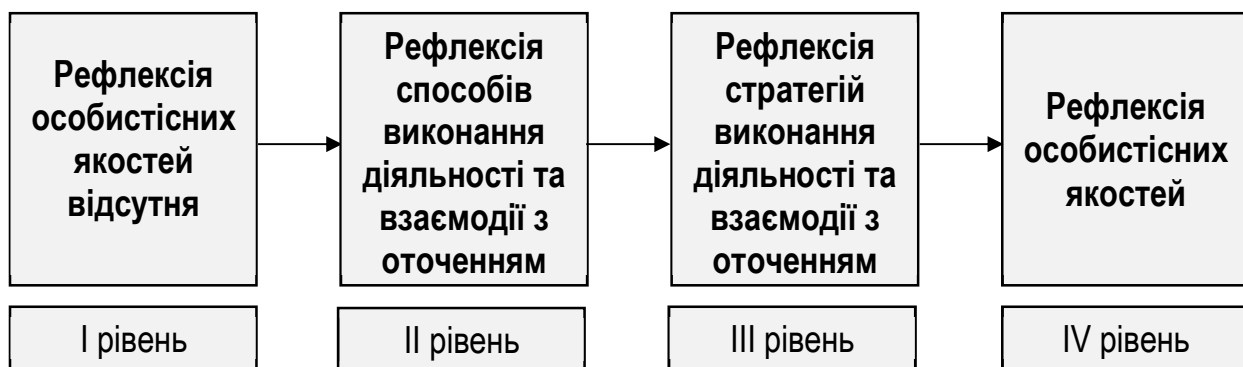


Рис. 2.7. Рівні розвитку рефлексії особистісних якостей

На початковому рівні рефлексії особистісних якостей способи організації діяльності та взаємодії дітей з іншими людьми є або випадковими, або запозичуються в осіб з найближчого соціального оточення. Діти взагалі не усвідомлюють або лише незначною мірою усвідомлюють прояви особистісних характеристик і їх вплив на ефективність діяльності й соціальної взаємодії.

Згодом поцінування досягнень з боку найближчого соціального оточення спонукає дітей осмислити особливості власної діяльності та виокремити ті характеристики, які сприяли досягненню успіху.

На цьому рівні особистісні характеристики в свідомості школярів представлені як **способи виконання діяльності та взаємодії з оточенням**. У відповідях дітей вони, в основному, представлені дієсловами – «стараюся», «тренуюся», «працюю», «ділюся з іншими» тощо. Виокремлені способи поки що є локальними та прив'язані лише до якогось одного виду діяльності чи взаємодії. Хоча діти не переносять ці способи на інші види діяльності чи взаємодії з оточенням, проте цілеспрямовано та систематично використовують їх у тій діяльності, в якій вони сформувалися.

Відпрацьовані та перевірені способи, які неодноразово сприяли досягненню успіху, школярі переносять на нові види діяльності чи взаємодії, іноді значно відмінні від тих, у межах яких ці способи утворилися. Якщо такі способи забезпечують досягнення успіху в різних умовах, тоді вони узагальнюються та закріплюються як стратегії. На відміну від способів виконання діяльності, стратегії водночас виступають як складники діяльності та взаємодії і як особистісні утворення. На цьому рівні можна говорити про рефлексію **стратегій виконання діяльності та взаємодії з контактним оточенням**. Стратегії діти використовують значно частіше, ніж окремі локальні способи. Засобом вербалізації стратегій постають дієслова.

«Стратегія – це генеральна програма дій, головний напрямок пошуку й розробки, що підкорює собі всі інші дії. Як і у військовому мистецтві, стратегія включає підготовчі, плануючі та реалізуючі дії. Вивчення умов завдання – це підготовчі, формування проекту – плануючі, а його втілення – реалізуючі дії. За цими домінуючими спрямованостями, що організують діяльність по рішення конкретного завдання, ми й робимо висновок про певну стратегію»

Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість. 2006. С. 25.

Досліджувана М.Д.

(2 клас, високий рівень успішності)

Виокремлює компонент „треба старатися”, що входить до складу вміння „писати” й „займатися акробатикою”. Власні успіхи та труднощі однокласників у різних видах діяльності дівчинка пов’язує зі старанням: „Швидко пишуть і не стараються виводити цифри та букви... Я не поспішаю та стараюся виводити”. Серед бажаних особистісних якостей виокремлює лише одну – „бути ще стараннішою”. Школярка усвідомлює, що така стратегія є перспективною в плані отримання визнання з боку рідних: „Буду старатися, і вони мене похвалять”.

На четвертому рівні можна простежити рефлексію особистісних якостей. У ціннісній свідомості вони постають як окремі утворення, що забезпечили певні досягнення в діяльності та взаємодії в минулому й потенційно можуть допомогти досягнути успіху в майбутньому. На відміну від способів і стратегій, якості є характеристиками особистості, а не діяльності чи взаємодії. Вони вербалізуються за допомогою прикметників «старанний», «наполегливий», «працьовитий», «уважний», «добрий» тощо. Припускаємо, що особистісні якості є

транситуаційними утвореннями, тому, порівняно зі способами і стратегіями більшою мірою визначають можливості особистості досягати успіху і задовольняти потребу у визнанні.

Тенденції у рефлексії особистісних якостей. На рівні особистісно-ціннісного компонента рефлексії здібностей молодших школярів було виявлено такі основні тенденції:

- тенденцію до приписування собі очікуваних особистісних якостей;
- тенденцію до домінування моральнісних ціннісних конструктів;
- тенденцію до закріплення деструктивних прийомів діяльності та взаємодії з контактним оточенням;
- тенденцію до виокремлення в себе переважно позитивних якостей.

Тенденція до приписування собі очікуваних особистісних якостей. У цілому рівень рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці є значно нижчим, ніж рівень рефлексії вмінь, дій, операцій та особливостей поцінування з боку найближчого соціального оточення. Водночас процеси розвитку ціннісності дозволяють молодшим школярам ділити особистісні якості на позитивні та негативні (у словниковому запасі вони представлені однаково – 50,63% та 49,37% відповідно). Для характеристики себе діти використовують прикметники: «добрий», «старанний», «сміливий», «вихований» тощо. Але це не стільки їхні власні ціннісні уявлення, що сформувалися в процесі спільної діяльності та взаємодії з оточенням, скільки відображені в ціннісній свідомості соціальні очікування.

Підтвердженням цього є те, що, по-перше, молодші школярі часто не можуть пояснити значення тієї чи іншої якості або пропонують тлумачення, яке не узгоджується із загальноприйнятим: «сумний – це те саме, що сердитий»; «суворий – це такий, що великий хазяїн і дає в хаті порядок»; «серйозний – це коли ти можеш

штовхнути, дати здачі, завжди за себе постояти». По-друге, діти не диференціюють близькі, але нетотожні якості, пояснюючи одну через іншу: «старанна – це означає працююча, дуже гарно щось робить, а працююча – це коли дуже гарно працює, старається і дуже уважна»; «добра людина не б'ється, не робить погані речі, не рве нічого, не пустує, не тягає за хвоста, а хороша – це добра, допомагає, не б'ється, не бігає, не пустує». По-третє, школярі не можуть навести прикладів прояву власних якостей у діяльності чи взаємодії з оточенням. По-четверте, поряд із якостями особистості («акуратний», «слухняний», «щедрий», «забіякуватий»), молодші школярі називають конструкти, які описують дії («дивлюся за собою», «слухаюся», «ділюся», «б'юся»). При чому діти частіше вживають дієслова для характеристики «я-реального», ніж для опису «я-бажаного». Очевидно, що саме дієслова на початковому етапі розвитку рефлексії особистісних якостей і становлення ціннісної свідомості є засобом номінації й усвідомлення ефективних способів і стратегій діяльності та взаємодії. На нашу думку, вони забезпечують перехід молодших школярів від привласнення соціальних очікувань до формування особистих ціннісних уявлень.

Тенденція до домінування моральнісних ціннісних конструктів. Молодші школярі називають значно більше якостей, що позначають моральнісні цінності («добрий», «чемний», «лагідний», «хороший»), ніж тих, що позначають діяльнісні цінності («самостійний», «кмітливий», «наполегливий», «допитливий», «старається»). Згадана тенденція зберігається протягом усього вікового періоду (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Показники моральнісних та діяльнісних цінностей,
які виокремили учні 1, 2, 3 та 4 класів (n = 192)

Клас	Якості	
	моральнісні	діяльнісні
4 клас	74,23%	25,77%
3 клас	83,51%	16,49%
2 клас	78,34%	21,66%
1 клас	88,52%	11,48%

Отримані дані частково можна пояснити загальними закономірностями морального розвитку в молодшому шкільному віці: орієнтацією на зразок «хорошого хлопчика – хорошої дівчинки» (за Л. Кольбергом) [6], переходом дітей від естетичного до етичного осягнення дійсності (за В.В. Зеньковським) [3], від казково-міфологічної до релігійно-етичної стадії ставлення до етнокультурного та природного середовища (за О.В. Сухарєвим) [7]. Але варто звернути увагу й на те, що традиційна система навчання більше зорієнтована на формування й закріплення саме моральнісних цінностей. Цьому сприяє зміст навчальних дисциплін, характер навчального матеріалу, виховна робота класовода. Вчитель звертається переважно до якостей, які позначають моральнісні цінності, і тоді, коли аналізує окремі вчинки школярів, і тоді, коли оцінює якість виконаних ними навчальних завдань. Таким чином, якості, які позначають діяльнісні цінності, не так часто є предметом рефлексії і, відповідно, в ціннісній свідомості молодших школярів представлені менше.

Домінування моральнісних цінностей над діяльнісними, мабуть, є природним у ті вікові періоди, коли інтенсивно засвоюється не предметна, практична сторона діяльності, а розвиваються взаємини з людьми. У молодшому шкільному віці поряд із моральнісними цінностями мають інтенсивно формуватися діяльнісні, інакше школярі не матимуть належних засобів для досягнення успіху. Вони не зможуть повною мірою оволодіти учінневою діяльністю, а розвиток їх здібностей буде гальмуватися.

Тенденція до закріплення деструктивних прийомів діяльності та взаємодії з оточенням. Незважаючи на те, що рівень рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці в цілому є достатньо низьким, діти здатні виділяти й закріплювати окремі стратегії діяльності та взаємодії: «тренуватися», «старатися», «робити приємне іншим», «ділитися» тощо. Привертає увагу те, що поряд із конструктивними стратегіями набувають значимості деструктивні стратегії: «вміти махлювати», «битися», «злитися», «обзиватися». Школярі усвідомлюють, що їхні дії не схвалюються, але попри це продовжують застосовувати деструктивні стратегії, оскільки вони сприяють вирішенню особистісно значимих завдань.

Досліджуваний Р.Д.

(3 клас, низький рівень успішності)

Вміє „грати в наклейки”. Серед складників уміння називає компонент „треба дивитися, щоб він (партнер по грі) не змахлював”. Школяр зазначає: „Я також іноді махлюю. Коли я махлюю, мені везе. Я сьогодні разів 20 змахлював”. Дістає з кишені кілька десятків наклейок і демонструє досліднику: „Махлювати погано, але це допомагає”.

Досліджуваний Т.В.

(3 клас, середній рівень успішності)

Виокремлює в себе 4 якості – „уважний”, „слухняний”, „б’юся”, „обзиваюся”. Зазначає, що дві останні якості негативні, але разом з тим вони можуть приносити користь: „Помагає, якщо хтось до тебе лізе битися... Буває, і заважає... Ну, як тоді, коли ми набили Ярослава... Нам усім у щоденник позаписували і вдома насварили”.

Закріплення деструктивних стратегій діяльності та спілкування зумовлене відсутністю альтернативних конструктивних стратегій. Одним із напрямків ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці може бути збагачення досвіду дітей такими конструктивними стратегіями та формування культури взаємного поцінування.

Усвідомлення різних способів організації діяльності та взаємодії з оточенням спонукає молодших школярів

вербалізувати їх. Оскільки особи з найближчого соціального оточення не помічають цих стратегій, і вони не стають предметом обговорення й поцінування, то діти не можуть співвіднести їх з усталеними прикметниками та вдаються до словотворення: «помагайлик», «поганість», «образливий», «грязнопуля» тощо. Як наслідок, з одного боку, в словниковому запасі дітей є усталені прикметники, які вони не завжди можуть співвіднести з конкретними стратегіями організації діяльності та взаємодії з оточенням, а з іншого боку, школярі усвідомлюють певні стратегії, але не завжди

можуть вербалізувати їх або ж самостійно дають їм назви. В обох випадках складаються передумови для непорозуміння з найближчим соціальним оточенням.

Тенденція до виокремлення в себе переважно позитивних якостей. Аналізуючи я-реальне, молодші школярі, зазвичай, виокремлюють значно більше позитивних якостей, ніж негативних (табл. 2.6). Згадана тенденція простежується у всіх чотирьох класах, хоча кількісні показники дещо відрізняються. Першокласники виокремили в себе в 4,2 рази більше позитивних якостей, ніж негативних, другокласники – в 2,4 рази, третьокласники – в 3,1 рази, а учні четвертого класу – в 3,2 рази. Те, що для опису самих себе діти звертаються переважно до позитивних якостей, є ще одним підтвердженням впливу соціальних очікувань на актуальну й бажану самооцінку учнів.

Зменшення диспропорції позитивних і негативних якостей в учнів 2, 3 й 4 класів відбувається коштом зростання кількості саме негативних якостей. Очевидно, що з розвитком рефлексії в молодших школярів зростає рівень критичності.

Аналізуючи я-ідеальне, учні початкових класів зазначили однакову кількість позитивних якостей, які хотіли б мати, та негативних якостей, яких не хотіли б мати (табл. 2.7). Ці дані свідчать про те, що молодші школярі знайомі як з позитивними, так і з негативними якістьми. Якість обох груп для дітей є предметом уваги, але у випадку аналізу я-реального спрацьовує ефект соціальної бажаності й починають діяти захисні механізми. На користь останнього припущення свідчить і той факт, що на етапі виокремлення позитивних якостей труднощі мали 19,27% досліджуваних, а на етапі виокремлення негативних якостей – 50,00% школярів.

Таблиця 2.6

Показники позитивних і негативних особистісних якостей, які виокремили молодші школярі, аналізуючи я-реальне (n = 192)

Клас	Якості	
	позитивні	негативні
4 клас	76,18%	23,82%
3 клас	75,82%	24,18%
2 клас	70,46%	29,54%
1 клас	80,61%	19,39%

Таблиця 2.7

Показники позитивних і негативних особистісних якостей, які виокремили молодші школярі, аналізуючи я-ідеальне (n = 192)

Клас	Якості	
	позитивні	негативні
4 клас	51,36%	48,64%
3 клас	50,02%	49,98%
2 клас	48,91%	51,09%
1 клас	52,24%	47,76%

Виокремлені в ході дослідження тенденції у рефлексії молодших школярів на рівні референтного, діяльнісно-операційного та особистісно-ціннісного компонентів здібностей свідчать про те, що в межах традиційної системи навчання умови для розвитку здібностей дітей є не дуже сприятливими. Поліпшити ситуацію, на нашу думку, можна шляхом удосконалення методики викладання навчальних дисциплін у початковій ланці школи та шляхом розробки і впровадження прикладних програм розвитку здібностей учнів початкових класів.

Література до теми

1. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / Василий Васильевич Давыдов, Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
2. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Зеньковский В.В. Психология детства : Учебное пособие / В.В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 347 с.
4. Музика О.Л. Референтні відносини у розвитку обдарованої особистості // Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : Монографія / Р.О. Семенова, О.Л. Музика, Д.К. Корольов та ін. / За ред. Р.О. Семенової. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 69-90.
5. Никончук Н.О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Никончук Наталія Олександрівна. – К., 2009. – 282 с.
6. Пауэр Ф.К. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф.К. Пауэр, Э. Хиггинс, Л. Кольберг // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 175-182.
7. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблеме психического развития человека / Александр Владимирович Сухарев // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 40-57.
8. Тальзина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Нина Федоровна Тальзина // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.– М. : Просвещение, 1987. – С. 383-388.

Питання для самоконтролю

1. Проаналізуйте вплив референтних осіб на розвиток здібностей молодших школярів.
2. Назвіть основні види засобів оцінювання та дайте їм стисло характеристику.
3. Як змінюється впродовж молодшого шкільного віку рефлексія поцінування досягнень учнів контактним оточенням?
4. Опишіть основні тенденції у розвитку здібностей молодших школярів на рівні референтного компонента.
5. Дайте стисло характеристику рівнів розвитку рефлексії вмінь учнів початкових класів.
6. Опишіть основні тенденції у розвитку здібностей молодших школярів на рівні діяльнісного та дієво-операційного компонентів.
7. Дайте стисло характеристику рівнів розвитку рефлексії особистісних якостей дітей.
8. Проаналізуйте основні тенденції у розвитку здібностей учнів початкових класів на рівні особистісно-ціннісного компонента.

Тема 3. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

3.1. Поняття про ціннісну підтримку розвитку здібностей

Для того, щоб розвивати здібності необхідно розуміти їх сутність і логіку розвитку. Найзагальніше сутність здібностей можна визначити так: здібності – це властивості, необхідні особистості для задоволення її потреб. Оскільки в процесі задоволення одних потреб у людини виникають інші, вищого порядку, то для їх задоволення потрібні нові здібності. Таким чином, розвиток особистості, що пов'язаний з розвитком її потреб, забезпечується розвитком здібностей. При цьому самі здібності, які спочатку виконують службові, інструментальні функції, накопичуються, спеціалізуються і стають важливим компонентом структури особистості, визначаючи її актуальні можливості і діапазон можливого розвитку.

Друге, що важливо розуміти, це те, чому і як приблизно однакові потреби дітей ведуть до розвитку різних здібностей (здібностей до різних діяльностей чи до різного рівня розвитку одних й тих самих здібностей). Це відбувається з трьох вагомих причин:

- по-перше, індивідуальні «ансамблі» здібностей розвиваються тому, що унікальна для кожної дитини життєва ситуація пропонує їй з тисяч можливих досить обмежене коло діяльностей, з яких і вибираються ті, що на думку дорослих і самої дитини сприяють задоволенню її потреб;
- по-друге, здібності до однієї й тієї самої діяльності – це багатокомпонентне утворення, яке може включати десятки різних складників, які у різних людей розвиваються по-різному, навіть якщо результати діяльності виглядають однаковими;
- діти охочіше, особливо на ранніх етапах онтогенезу, розвивають ті здібності, які виявляються відповідними індивідуальним властивостям чи ситуаційно збігаються з індивідуальною сензитивністю дитини і дають можливість отримати кращі результати з меншими затратами.

Таким чином, кожна дитина має свій індивідуальний набір властивостей, які більшою чи меншою мірою усвідомлюються нею як важливі засоби для задоволення власних потреб. Отже, спочатку тут можна говорити про ціннісне ставлення до власних здібностей, а згодом – про здібності як особистісні цінності.¹

Якщо виходити із наведених вище міркувань, то стає зрозумілим, що здібності – це ціннісне утворення і ресурси для їх розвитку криються у ціннісній сфері особистості. Там варто шукати й проблеми, які перешкоджають розвитку здібностей.

Поняття про ціннісну підтримку. У психології широко вживається поняття «психологічна підтримка». Це загальна назва для широкого спектру психологічних впливів, спрямованих на оптимізацію окремих психічних станів, пізнавальних

¹ Особистісні цінності – це сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про індивідуальні способи та соціальні умови задоволення базових особистісних потреб (Музика О.Л., 2010).

процесів, феноменів емоційної чи когнітивної сфер, особливостей соціальної взаємодії, показників внутрішнього психологічного життя тощо. У цій широті та всеохопленні є і переваги, і недоліки. До останніх відноситься те, що на практиці часто неможливо охопити розвивальними впливами всі сфери розвитку здібностей. Продуктивніше зосередитись на ієрархічно вищих системних рівнях, зміни в яких закономірно вестимуть до саморозвитку всієї системи. Як вищі рівні системи «особистість» можуть розглядатися особистісні цінності, а розвивальні впливи на них названо ціннісною підтримкою (Музика О.Л., 2005).

Ціннісна підтримка, на відміну від психологічної підтримки, спрямована на значно вужче коло психологічних феноменів, локалізованих переважно у ціннісній свідомості особистості. **Ціннісна підтримка** – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток з метою підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості (Музика О.Л., 2015).

Оскільки ціннісна підтримка – це система впливів, що спрямована на актуалізацію процесів свідомої регуляції особистісного розвитку, то важливо спиратися на суб'єктивну картину здібностей, яка існує у кожної окремої людини і регулює її розвиток досить спорадично чи ситуативно.

Для розуміння суті ціннісної підтримки, як, власне, будь-якої психологічної допомоги, або й просто допомоги, важливі слова нідерландської професорки Ф.-М. Арендсен-Гайн: «Допомагати – це означає робити для когось не більше 49% від потрібного, решту він має зробити сам!». Людина має сама усвідомити напрямок свого розвитку, робити реальні кроки і докладати реальних зусиль. І лише тоді їй можна допомогти ствердитися у правильності шляху, у виборі засобів і супутників, у мобілізації власних ресурсів. Коли ж напрямки особистісного розвитку не обрано, коли він здійснюється стихійно, ціннісна підтримка теж можлива, хоча її роль у цьому випадку значно звужується і полягає в тому, щоб зорієнтувати людину рухатися до особистісного зростання, а не до криз і деградації.

Доводиться визнати, що у більшості випадків поради психологів щодо самоактуалізації, суб'єктності, особистісного зростання є несвоєчасними чи, правильніше, передчасними і блокуються захисними механізмами ще на етапі сприймання, оскільки ті, кому вони адресовані, самі ще не стали на цей шлях і вирішують інші, як правило, локальні, ситуативно-зумовлені завдання.

Правила надання ціннісної підтримки. Надаючи ціннісну підтримку, психолог має пам'ятати, що для того, щоб його привнесені із зовні, власне, нав'язані цінності не були відторгнуті, потрібно дотримуватися ряду правил:

- ресурси для ціннісної підтримки мають шукатися у ціннісній свідомості тієї людини, якій вона надається;
- привнесені цінності мають складати меншу частину від усіх, що беруть участь у ціннісній регуляції (у наших емпіричних дослідженнях ця частина не перевищує третини), і мають бути усвідомлені, узгоджені та прийняті людиною;

- цінності, які актуалізуються у процесі ціннісної підтримки, мають бути діяльнісно ствердженими. Іншими словами, людина має робити і рефлексувати реальні дії та вчинки, щоб упевнитися у позитивних бажаних змінах;
- критеріями ефективності ціннісної підтримки є гармонізація і визначеність, ціннісна безконфліктність особистісного розвитку. Досягнення ж певних утилітарних ситуаційно-зумовлених цілей як критерій ефективності ціннісної підтримки може розглядатися лише на нижчих рівнях ціннісної регуляції.

Ціннісна підтримка на окремих вікових етапах. Ступінь усвідомлення життєвих завдань та можливості рефлексії людини обумовлюють характер надання їй ціннісної підтримки. Вона залежить також як від вікових аспектів розвитку здібностей, так і від вікових особливостей розвитку мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо.

Наші дослідження дозволяють зробити висновок про основну тенденцію надання ціннісної підтримки залежно від віку: з *ранніх етапів онтогенезу до пізніших роль ситуаційних чинників зменшується, а особистісно-ціннісних – зростає*. При цьому було виявлено, що в дошкільному віці здатність дітей рефлексувати свої дії, сприймати й надавати поцінування, відрефлексовувати й задовольняти потребу в розвитку розвинена значно краще, ніж це вважалося раніше. Довелося переглянути положення про виняткову роль дорослих у розвитку особистості дошкільників. Взаємодія з іншими дітьми, наслідування їхніх дій і усвідомлення власної особистісної цінності у тих випадках, коли наслідують їх самих, для розвитку здібностей дошкільників є вкрай важливими. Дослідження дітей молодшого шкільного віку показало ефективність ціннісної підтримки шляхом привнесення готових оцінних конструктів у вигляді прислів'їв і приказок. Ефективними виявилися прийоми, спрямовані на розвиток диференційованості самооцінки молодших школярів. У підлітковому віці рефлексія референтних стосунків є дієвим ресурсом для саморозвитку. У юнацькому віці і для дорослих людей акценти у наданні ціннісної підтримки зміщуються на усвідомлення проблем, пов'язаних із власними особистісними якостями у їх відповідності з обраною професією та напрямками самоздійснення.

Методи надання ціннісної підтримки і вимоги до них. Вибираючи чи розробляючи методи надання ціннісної підтримки, важливо пам'ятати про її внутрішні механізми. Підтримується не просто розвиток умінь, дій та операцій, референтних стосунків та особистісних якостей, а провідні потреби, які спрямовують особистісний розвиток. Тільки тоді, коли методи ціннісної підтримки не суперечать цим потребам, а навпаки, сприяють їх задоволенню, психолог може досягти поставленої мети.

Варто зауважити, що в більшості випадків, які потребують ціннісної підтримки, можуть застосовуватися відомі методи, пов'язані з розвитком рефлексії, самооцінки та саморегуляції. Добре зарекомендували себе активні методи на зразок психологічного тренінгу. Для здійснення ціннісної підтримки можуть

використовуватися прислів'я та приказки, залучатися біографічні дані людей, які досягли успіху, застосовуватися вправи на розвиток окремих дій та операцій, ведення щоденників тощо. Якщо йдеться про вищі рівні ціннісної регуляції, ефективним є розроблений нами тренінг ціннісної підтримки особистісного розвитку на основі моделювання і повторних реконструкцій ціннісної свідомості з активним залученням до цього процесу самих досліджуваних.

Можна виокремити **три основні вимоги**, які дозволяють використовувати ці процедури саме як методи надання ціннісної підтримки:

- опора на ціннісний досвід суб'єкта і його здатність до свідомої регуляції власного особистісного розвитку;
- сприймання суб'єктом отриманих показників як динамічних, а не константних, як ресурсів саморозвитку, які можуть змінюватися під впливом докладених зусиль;
- контроль діагностичних показників з точки зору їх включення в регуляційні механізми особистісного розвитку через структуру суб'єктних цінностей. Засобом контролю є методики ММЦС та МВДЗ.

Особливості надання ціннісної підтримки за результатами дослідження за МВДЗ. Недостатній розвиток рефлексії складників когнітивно-операційного блоку (діяльнісних компонентів здібностей) може бути причиною для надання ціннісної підтримки у таких напрямках:

- включення у нові види діяльності, в яких швидко зможуть розвинутися окремі уміння;
- диференційована оцінка окремих умінь та вибір шляхів розвитку здібностей у різних сферах;
- включення до різних ситуаційних контекстів, де б суб'єкт зміг краще оцінити те чи інше своє вміння і розвивати свої здібності;
- визначення пріоритетних умінь, над якими потрібно більш наполегливо працювати, аби досягти вищих рівнів розвитку;
- спрямування людини на більш реалістичну оцінку власних умінь, спільне визначення здібностей, які необхідно розвивати у першу чергу для досягнення реалістичних цілей.

У випадках, коли у досліджуваного існують певні проблеми у рефлексії складників референтно-ціннісного блоку (референтних і особистісно-ціннісних компонентів здібностей), ціннісна підтримка може надаватися в таких напрямках:

1) рефлексія референтних відносин

- розширення кола референтних осіб;
- знайомство з успішними людьми;
- аналіз біографій видатних людей;
- надання диференційованої оцінки в залежності від результатів діяльності та залучення до цього процесу однолітків;
- у процесі виконання спільних завдань оцінка дій кожного учасника процесу;
- заохочення прийняття власних рішень.

2) рефлексія особистісних якостей (цінностей)

- спільний аналіз особистісних якостей на окремих етапах роботи і в процесі виконання різних завдань;
- аналіз стимулюючого і гальмуючого впливу певних особистісних якостей на успішність в різних сферах;
- спільний аналіз виділених людиною особистісних якостей та пошук їх відображення у конкретних життєвих ситуаціях та вчинках;
- аналіз ролі особистісних ресурсів досягнення успіху на прикладі біографій відомих людей;
- аналіз місця особистісних якостей у розвитку окремих умінь, дій, операцій;
- порівняння особистісних якостей досліджуваного з такими ж рисами однолітків та інших референтних осіб;
- залучення однокласників до оцінки особистісних якостей досліджуваного;
- стимулювання самооцінки рис характеру у процесі виконання окремих завдань.

Узагальнюючи, зазначимо, що поняття **«ціннісна підтримка»** є досить продуктивним для аналізу й розвитку обдарованої особистості. Воно враховує суб'єктність особистості, оскільки йдеться не про формування, не про надання, не про запозичення чи привнесення, а саме про підтримку, тобто передбачається, що більшу частину активності людина здійснює сама, виходячи з власних особистісних цінностей. По-друге, підтримка передбачає присутність і вплив референтних осіб, які, втім, є допоміжними, а не визначальними. По-третє, це поняття може бути застосоване тоді, коли йдеться про внутрішнє психічне життя і рефлексивні процеси, оскільки вони потребують певного узгодження мисленнєвих схем і соціальної валідації.

Методи ціннісної підтримки можуть бути різноманітними, оскільки вони індивідуально орієнтовані і залежать від вікових особливостей, від рівня розвитку здібностей та рефлексії, рівня ціннісної регуляції, але всі вони ґрунтуються на актуалізації внутрішніх ціннісних ресурсів особистості з метою вироблення нових ефективних регуляційних схем особистісного саморозвитку обдарованих людей.

Ціннісна підтримка розвитку здібностей має бути спрямована на вдосконалення знань, умінь, дій і операцій, що властиве навчальному процесу і природне для діяльності вчителя. Вона має надаватися з урахуванням провідних потреб, що визначають напрямки розвитку особистості. Це потреба у визнанні та поцінуванні, потреба в самоідентичності, потреба у розвитку, потреба у творчості та потреба в реалізації суб'єктності. І тільки тоді, коли методи ціннісної підтримки не суперечать цим потребам, а навпаки, сприяють їх задоволенню, можна досягти поставленої мети.

Для здійснення ціннісної підтримки розвитку здібностей молодшого школяра можуть використовуватися прислів'я та приказки, залучатися біографічні дані людей, які досягли успіху, застосовуватися вправи на розвиток окремих дій та операцій, ведення щоденників тощо.

3.2. Регуляційні можливості усної народної творчості

Поняття про усну народну творчість. Усна народна творчість є предметом вивчення етнографії, фольклористики, фразеології, семіотики, пареміології та інших суміжних дисциплін.

Під усною народною творчістю розуміють традиційно виражені й закріплені тексти, вербальні формули, вирази, що повторюються у типових ситуаціях і за типових обставин та мають певний стійкий смисл [54].

Усну народну творчість розглядають як:

- образне переосмислення реальної дійсності [46];
- механізми вторинного кодування суспільного знання [3];
- результат рефлексивного колективного самопізнання [59];
- механізм організації колективної пам'яті [40; 54];
- засіб формування культурної самосвідомості окремої особистості та народу [58].

Більшість зарубіжних та вітчизняних авторів виокремлюють такі основні характеристики усної народної творчості: належність до усної традиції, колективність, авторитетність, загальнопоширеність, традиційність, варіативність, відсутність канонічних текстів, функціональність, інклюзивність.

Останню характеристику ретельно аналізує Б.М. Путілов. Під інклюзивністю дослідник розуміє включеність усієї фольклорної культури в систему життєдіяльності етносу. Доказом інклюзивності є те, що усна народна творчість безпосередньо пов'язана з побутовою, виробничою, суспільною діяльністю людини, виявляється в такій діяльності та складає її обов'язкову частину [54].

Описано близько двох десятків функцій, які виконує усна народна творчість. В.Є. Гусев виокремлює такі функції усної народної творчості як соціальна, пізнавальна, етична, естетична, інформативна, комунікативна, виховна, організуюча, ритуальна, етикетна, розважальна та припускає існування інших. Дослідник звертає увагу на те, що функціональність усної народної творчості не однозначна. Її не можна звести до якоїсь однієї функції чи визначеної кількості функцій. Залежно від умов існування усної народної творчості, виду, жанру роль провідної може виконувати будь-яка функція. Особливе місце в системі функцій, на думку автора, посідає соціальна функція. Вона об'єднує всі інші функції, оскільки є об'єктивно обов'язковою, неодмінною [12].

Ряд дослідників вважають, що однією з основних функцій усної народної творчості є педагогічна функція. Питання застосування творів різних жанрів у навчанні та вихованні дітей розглядають О.Г. Івановська, М.Н. Мельников, С.Ф. Савченко та інші автори [47; 52]. А от Б.М. Путілов ставить під сумнів необхідність виділення окремих виховних та педагогічних функцій фольклору. Автор зауважує, що реальні функції усної народної творчості в кінцевому рахунку пов'язані з завданнями виховання, прищеплення моральних норм, навчання правилам та встановлення узаконених стосунків. Але функції, які є способом реалізації цілей колективу, не можна ототожнювати з цими цілями. Останні досягаються в суспільстві багатьма шляхами. На думку дослідника, варто говорити про «закладені в

фольклорних ментафактах можливості ідейного, психологічного, морального впливу» [54, с. 89].

Попри всі розбіжності в поглядах на питання здійснення усною народною творчістю тих чи інших функцій, більшість дослідників зазначає, що головною її особливістю є здатність регулювати різні аспекти життєдіяльності окремої особистості й соціальної групи загалом.

Дослідження впливу усної народної творчості на становлення особистості в психології та суміжних дисциплінах. У психології різні аспекти впливу усної народної творчості на становлення особистості висвітлювалися в роботах як зарубіжних (Х. Дікманн, М.-Л. фон Франц, Л. Фрідель, К.Г. Юнг), так і вітчизняних (Л.С. Виготський, І.В. Вачков, О.А. Донченко, Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєва, З.С. Карпенко, О.В. Сухарєв та ін.) авторів.

На думку Л.С. Виготського, в набутках культури матеріалізувалися здібності, що склалися в ході історичного розвитку людини. Процес оволодіння дитиною цими набутками автор розглядає як процес оволодіння здібностями. Усна народна творчість поряд з іншими знаряддями та знаками є одним із основних засобів становлення вищих психічних функцій. Під дією мовних знаків і соціальних умов життя психіка дитини олюднюється [11].

К. Юнг, М.-Л. фон Франц, Х. Дікманн розглядають усну народну творчість як вияв колективного несвідомого. На думку цих дослідників, в міфах, легендах, казках та іншому міфологічному матеріалі відображені базисні структурні утворення психіки – паттерни. М.-Л. фон Франц вважає, що найбільшу цінність для наукового дослідження складають казки, оскільки вони мають мало культурних нашарувань і здатні виражати архетипи в найбільш простих і лаконічних формах. Чарівні казки показують способи взаємодії архетипів у середині колективного несвідомого. Герої та героїні казок є моделлю для функціонування Еґо в гармонії з Самістю [61]. Х. Дікманн простежує деякі взаємозв'язки між переживаннями, вчинками, долею дорослих та їхніми улюбленими казками в дитинстві. Автор припускає, що казкові мотиви здійснюють суттєвий вплив на формування як позитивних, так і негативних сторін особистості [15].

На думку О.А. Донченко, міфи, казки, приказки, прислів'я виконують функцію виведення суспільного передсвідомого в сферу відрефлексованих колективних уявлень. Дослідниця вважає, що твори усної народної творчості не стільки містять нові повідомлення про деякі події, скільки пропонують нові коди для переосмислення інформації, та підказують шляхи прийняття рішень [19].

П. Тульвісте розглядає усну народну творчість як один з основних засобів формування в дітей міфологічного типу мислення. Автор застерігає від спрощеного розуміння останнього як примітивного, «донаукового», обумовленого особливостями розвитку на початкових етапах онтогенезу. На думку дослідника, міфологічний тип мислення існує поряд з науковим лише тому, що в нашій культурі збереглися види діяльності, виконання яких воно забезпечує. Жоден тип мислення не можна повноцінно замінити іншим. П. Тульвісте вважає, що за допомогою анімістичних

тверджень дорослі навіюють дітям певні соціальні норми та намагаються підкорити їх цим нормам. Формування міфологічного типу мислення в сучасних дітей є запорукою правильного розуміння та використання ними усієї вербальної культури [60].

В.В. Давидов і В.Т. Кудрявцев зазначають, що перед тим, як діти оволодіють теоретичним мисленням, вони повинні осягнути світ на рівні уяви. Для цього вони мають піднятися над простором буденного досвіду й подивитися на нього з позиції гри, казки, власного вільного фантазування. В онтогенезі пізнання уява дозволяє дітям вловити, образно зафіксувати деякі тенденції розвитку змісту, який пізнається, а теоретичне мислення відтворити їх як вихідні основи, всезагальні принципи цього розвитку [13]. В усній народній творчості та грі зосереджений досвід розширення свідомості людини [36].

На думку Б.Д. Ельконіна, схема зростання дітей, засвоєння ними ідеального образу зразкової, досконалої дорослості ідентична до схеми побудови подієвості у казках і міфах [65]. Дослідник вважає, що основними категоріями, які задають цілісність періоду дитинства, є ідеальна форма (образ досконалої дорослості), подієвість (спосіб презентації образу дорослості) та посередництво (пошук і побудова такого способу). Структуру подієвості утворюють реальний та ідеальний світ, межа між ними, а також спеціальна дія подолання межі. В усній народній творчості функцію посередників виконують герої казок і міфів, оскільки уособлюють межу між реальним і чарівним світом і вибудовують модель її перетину.

У роботах Л.И. Ельконінової, Т.В. Бажанової здійснено аналіз мотивації та описано структуру поведінки казкових героїв. Автори вважають, що у чарівних казках закладені певні форми суб'єктності – способи організації людиною власної поведінки. На їх думку, суб'єктність казкового героя полягає не в вирішенні складних завдань, оскільки це роблять чарівні помічники, а в прийнятті на себе відповідальності за їх рішення. Таку якість дослідники назвали ініціативністю. Л.И. Ельконінова та Т.В. Бажанова висувають припущення, що чарівні казки є культурним прототипом сюжетно-рольової гри, в якій діти об'єктивують свій внутрішній світ, оформляють його в сюжет і перетворюють у подієву історію [53].

У контексті світорозуміння носіїв традиційної фольклорної культури аналізує казки С.Б. Адоньєва [1]. Авторка звертає увагу на те, що герой у казках описується лише через дії, які він виконує, а будь-яке його переміщення зображується як рух до мети. На думку дослідниці, казковий світ побудований на соціальних, особистісних зв'язках. Правила поведінки у ньому набувають статусу закону. Герой не може вирішити проблемну ситуацію логічним шляхом за допомогою аналізу чи експериментування, оскільки це зіткнення не людини і ситуації, а особистостей, суб'єктів. Саме тому з'ясування причини замінюється пошуком особи, від якої йде дія, а про спосіб вирішення проблеми герой дізнається в інших «знаючих» персонажів. Вибір варіанту дії здійснюється шляхом застосування моделі поведінки, яка є в колективній пам'яті, та яка оптимально відповідає ситуації, що склалася. Єдине, що може зробити казковий герой, щоб стабілізувати своє становище, – це дотримуватися правил поведінки з різними казковими особами. Таким чином, у казках

моделюються дієвість, максимальна орієнтація на іншу особу та ретельне дотримання усталених правил поведінки.

На думку П.І. Янічева, чарівні казки дозволяють актуалізувати, закріпити та певною мірою задовольнити три основні потреби дитини – в автономності (незалежності), в компетентності (силі та могутності), а також в активності. Окрім того, казки сприяють актуалізації потреби в порушенні заборон і правил та потреби в абсурді. Останні навчають дитину брати на себе відповідальність і допомагають усвідомити межі зовнішньої та внутрішньої реальності [67].

Різні жанри усної народної творчості широко використовують в межах казкотерапії та терапії метафорами. Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєва вважає, що терапія казками дозволяє віднайти смисл, розшифрувати знання про світ і систему взаємовідношень у ньому, об'єктивувати проблемні ситуації, активізувати ресурси та потенційні можливості особистості, забезпечити екологічну освіту та виховання [27]. На думку І.В. Вачкова, метафоричні ресурси казки допомагають людям розвинути самосвідомість і вибудувати такі взаємини, які будуть сприяти становленню їх суб'єктності [9]. О.Г. Івановська, С.Ф. Савченко та інші автори розглядають казки, притчі, прислів'я, в першу чергу, як соціально-педагогічний засіб розвитку особистості. Дослідники вважають, що метафоричні історії допомагають розширити межі індивідуального досвіду, усвідомити проблеми та знайти шляхи їх вирішення [52].

Існують суттєві розбіжності в оцінці ефективності застосування різних жанрів усної народної творчості з розвивальною та терапевтичною метою. Ф. Баркер вважає, що прислів'я та приказки є дещо дидактичними твердженнями. Багато з них перетворилися у штампи, тому психотерапевту краще підготувати авторські історії, які будуть пристосовані до локальних потреб клієнта. На думку дослідника, чарівні казки призначені для того, щоб донести достатньо визначені, конкретні смисли, а терапевтичні метафори можна побудувати таким чином, щоб запропонувати клієнту вибір [7]. А от І.В. Вачков зауважує, що народні казки відшліфовувалися століттями. Серед них залишилися лише ті, які мають надіндивідуальний характер і здатні зачіпати найважливіші психологічні механізми, спільні для всіх людей. Такі казки допомагають віднайти шляхи подолання основних життєвих криз і сприяють становленню зрілої особистості. На думку дослідника, таку властивість мають лише окремі твори, написані письменниками та психотерапевтами. Більшість авторських метафор приречені на одноразове використання [9].

Засоби впливу в усній народній творчості. Основними лінгвістичними та паралінгвістичними засобами впливу в усній народній творчості є:

- лексика фольклору;
- специфічні образи;
- метафоричність;
- рима;
- ритм;
- лаконічність;

- повторюваність;
- милозвучність (евфонія);
- інтонування.

Для лексики усної народної творчості властиві багатство та велике розгалуження рядів і гнізд однокореневих слів, наявність різноманітних синонімів й ізофункціональних слів, велика варіативність слова на звуковому рівні, а також утворення формул [1; 32; 43; 46; 47]. У фольклорних творах багато тавтологій і постійних порівнянь [5; 34]. У цілому мова усної народної творчості достатньо строката, але водночас і канонічна [32].

Семантика слів в усній народній творчості, зазвичай, ширша, ніж у побуті. С.Б. Адоньєва звертає увагу на те, що слово у традиційній культурі є словом-комплексом або псевдопоняттям, оскільки об'єднує реалії за різними критеріями – переважно конкретними ознаками за суміжністю та схожістю. Водночас фольклорне слово є частиною позначуваного предмета. Воно виступає його заміником, який зберігає всі відповідні властивості й функції [1].

Більшість творів усної народної творчості римовані. І.С. Клімас зауважує, що необхідність рими та ритму зумовлюють вибір тих чи інших лексем. У творах усної народної творчості є одиниці з певними ритмомелодичними характеристиками, але часто з не зовсім зрозумілою семантикою [32].

На думку С.Б. Адоньєвої, ритмічність усної народної творчості зумовлена потребою в виділенні сакральної мови в мові буденній. Ряд авторів вважають, що побудова та римованість багатьох творів усної народної творчості, які, зазвичай, супроводжують виробничу діяльність людини, спрямовані на налагодження темпу роботи, виконання окремих дій тощо [54].

В.А. Зарецький зазначає, що ритм сам по собі транслює додаткову інформацію, а тому римовані тексти здійснюють більший вплив на людину, ніж прозові. Змістовність тексту підвищують монотонні та надмірні ритмічні ряди, які характеризуються визначеністю й відсутністю вільного вибору. Саме такі ритмічні ряди домінують в усній народній творчості.

В.А. Зарецький звертає увагу на те, що інформація ритмічних рядів у художніх текстах не сумується, а схоже до фізичної інтерференції накладається. Ритмічні ряди постають також індикаторами образного поля [24].

Однією з найголовніших характеристик усної народної творчості є метафоричність. Г.Л. Пермяков здійснює ретельний аналіз різних жанрів усної народної творчості та зазначає, що всі клішовані твори (приказки, прислів'я, надфразові єдності) мають образне мотивування значення, і тому їхній загальний смисл переносний [46].

Метафора впорядковує, структурує досвід людини [28] та допомагає їй досягнути те, чого вона не здатна до кінця зрозуміти [37; 52]. На думку І.О. Дмитрієвої, метафора є механізмом фіксації нових смислів [16]. Є.Л. Доценко вважає, що

„Мовлення набуває здатності нести багатший зміст, якщо воно „накладається” на жорстку формальну систему”

Зарецький А.В. *Ритм и смысл в художественных текстах. 1965. С. 71.*

метафора дозволяє узгоджувати між собою семантичні простори різних людей. Таке явище автор називає семантичним резонансом. Суб'єктивно воно простежується в переживанні впізнання, зрозумілості, схожості матеріалу [20]. І.В. Вачков аналізує роботи Є.Л. Доценка й зауважує, що в метафорі закладені невичерпні ресурси для формування нових семантичних полів. Автор розглядає метафору як універсальний засіб побудови єдиного поля розуміння та пропонує використовувати метафоричні твори в навчальному процесі для встановлення зв'язку між семантичними полями вчителя та школяра. Цінність використання метафори в освітньому середовищі І.В. Вачков вбачає в тому, що вона може сприяти розвитку самосвідомості вчителів й учнів та, відповідно, становленню їх як суб'єктів саморозвитку [9].

Метафора може водночас здійснювати вплив на рівні свідомості та несвідомого. Поряд з буквальним розумінням тексту має місце і його символічне сприймання. М. Блек, М. Джонсон, Д. Лаккоф, О.О. Потебня та інші автори звертають увагу на унікальну властивість метафори в ситуації, суб'єкті, дії виділяти головне й ігнорувати другорядне [8; 9; 37; 48]. Нові смисли та цінності метафоричні твори пропонують не прямо, а опосередковано, завуальовано [7; 9].

Зауважимо, що в усній народній творчості погляди на світ стають експліцитними, але норми та правила поведінки задаються приховано, імпліцитно [18; 34; 54; 64]. Образне пояснення такого явища знаходимо в К.І. Алексєєва. Дослідник порівнює метафору з кольором і зазначає, що так як колір є психологічним феноменом, в основі якого лежать деякі фізичні явища, так і метафора є психологічним утворенням, основу якого складають цілком визначені нормативні системи [2].

Варто зауважити, що метафора не стільки доводить певні істини, скільки допомагає людині самостійно їх вибудувати [8; 48]. Механізм такого явища описує О.О. Потебня. Дослідник зазначає, що загальною формою людської думки є пояснення підмета (чогось нового) присудком (тим, що було відоме раніше). Постійними присудками при мінливих підметах у різних життєвих ситуаціях слугують байки, прислів'я, приказки. О.О. Потебня звертає увагу на те, що байка не може бути доказом чи прикладом певного узагальненого положення, оскільки в ній міститься багато таких абстрагованих положень. Вона є тією точкою, навколо якої нагромаджуються типові факти для побудови узагальнення та зосереджується людська думка [48]. Багатозначність метафори дозволяє, щоб кожен розумів її по-своєму, брав із неї ту інформацію, яка потрібна саме йому, й використовував своїм способом [7; 9; 52].

„В психотерапії метафора може утверджувати реальність того рівня індивідуальності, який поки що представлений лише потенційно... метафора допомагає клієнту випробувати та закріпити варіанти бажаного майбутнього”

Калина Н.Ф. *Основи психотерапії.* 1997. С. 158.

Метафоричні твори допомагають не лише осягнути ситуацію, яка склалася, але й вибудувати та реалізувати відповідну модель поведінки [9; 28; 37; 52]. Така властивість лежить в основі різних видів психологічної допомоги.

Метафора скорочує словесне вираження до яскравого образу та допомагає здійснити стрибок до інтуїтивного розуміння суті речей [9]. О.О. Потебня зазначає, що поетичний образ дає можливість заміщувати масу різноманітних думок відносно невеликими розумовими величинами. Зведення великої кількості різних явищ до знаків й образів, на думку дослідника, збільшує важливість розумових комплексів, які входять до свідомості людини [48]. М.Ф. Алефіренко, Л.Г. Золотих вважають, що саме образний характер відрізняє фразеологічні одиниці від нейтральних мовних одиниць. Дослідники пов'язують образність з потребою підкреслити смисл певної одиниці та підсилити вплив на читача чи слухача [3].

3.3. Регуляційні властивості приказок і прислів'їв

Приказки та прислів'я як універсальні засоби регуляції.

Особливу роль у регуляції діяльності та взаємодії людини з оточенням відіграють прислів'я та приказки М.А. Черкаський розглядає прислів'я як найменші тексти, які є одиницями надмовного семіотичного ярусу та мають властивості клішованості, афористичності та сентенційності [64]. На думку Г.А. Левінтона, паремії виконують функцію словника мотивів і посідають особливе місце в ієрархії рівнів їх згортання. На відміну від слів, словосполучень і сюжетних текстів, прислів'я водночас компактні, експліцитні та мають прагматичну самостійність [38]. З-поміж інших паремій прислів'я вирізняються тим, що відображають вирішені проблеми [35].

„Фразеологізми будь-якої мови є лінгвосеміотичним феноменом, формуючи особливу підмову, одне з концентричних кіл мови, в якому в усталеній формі зберігаються і транслиуються уявлення етносу про світ, культурна й історико-міфологічна інтерпретація дійсності та внутрішнього рефлексивного досвіду народу”

Селіванова О.О. *Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти).* 2004. С. 11.

„З лінгвістичної точки зору прислів'я та приказки є ніби повним набором ілюстрацій до граматичних структур мови – так само, як в тематичному аспекті пареміологічний фонд містить усі основні типи логічних ходів думки та операцій над думками й усі найважливіші предметні категорії, за допомогою яких носію мови, так би мовити, пропонується навчитися осмислювати свій досвід”

Жолковський А.К. *К описанию выразительной структуры паремий (разбор одной сомалийской пословицы).* 1997. С. 140.

Шляхом експериментального дослідження Г.Л. Пермяков встановив, що саме прислів'я та приказки складають ядро пареміологічного мінімуму людини [35]. Автор здійснює аналіз пареміологічного фонду в мовному й тематичному планах і приходиться до думки, що в пареміях представлені основні предметні протиставлення, логічні операції та мовні категорії, які є скарбницею і знаряддям передачі людського досвіду [46]. Зазначений аспект пареміологічної моделі Г.Л. Пермякова відображений у роботах О.К. Жолковського [22].

Прислів'я та приказки безпосередньо включені в діяльність людини. В класифікації фольклорних жанрів їх відносять до мовленнєвого фольклору або фольклору безпосередньо-мовленнєвих ситуацій. На відміну від інших жанрів усної народної творчості прислів'я та приказки не прив'язані до календарних і родинних обрядів і не мають вікової та статевої диференціації, а отже, можуть використовуватися в найрізноманітніших життєвих ситуаціях [21; 54]. Велика кількість і різноманітність прислів'їв та приказок робить їх універсальними в плані відображення й регуляції різних аспектів діяльності та взаємодії людини з соціальним оточенням.

Фіксація нормативних моделей поведінки у приказках і прислів'ях. Паремії (приказки і прислів'я) здатні фіксувати нормативні аспекти світобачення, діяльності та спілкування. Ряд дослідників звертають увагу на те, що приказкам і прислів'ям властива пропозитивна номінація і вони, на відміну від слів, постають знаками ситуацій та відношень між речами [4; 17; 46]. На думку В.І. Карасика, в прислів'ях

„Фразеологізми як номінативні одиниці мови є продуктом культурно-гносеологічної здатності етносу фіксувати як стереотипне власне антропометричне відношення до об'єктивного світу, що з часом перетворюється на прототипове в етносвідомості”

Селіванова О.О. *Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти).* 2004. С. 11.

зафіксовані нормативні комплекси або аксіоми поведінки: аксіома взаємодії, життєзабезпечення, відповідальності, управління, реалізму, безпеки та розсудливості. Дослідник зазначає, що ситуація дотримання норми передбачає своєрідний діалог «повчання-відповідь». Автор розрізняє прислів'я, які дозволяють критикувати, повчати та настановляти людей, а також прислів'я, які містять виправдання [29; 30]. Є.М. Верещагін, О.О. Дмитрієва, В.М. Костомаров,

розглядають прислів'я та приказки як тексти, в яких норми мови тісно пов'язані з нормами поведінки [10; 17]. Такі норми є обов'язковими для визначеної мовної ситуації та складають систему цінностей [17].

Опис механізму побудови й закріплення в прислів'ях і приказках певної нормативної схеми знаходимо в О.О. Селіванової. Вслід за А. Бергсоном, авторка пояснює психологічне підґрунтя фразеологічної стереотипізації прагненням людини «вилучити з наявної ситуації усе, що в ній є корисного, і відкласти про запас у вигляді рухливої звички вироблену в такому випадку реакцію, щоб використати її в ситуаціях того самого типу» [56, с. 11].

Оцінні функції приказок і прислів'їв.

Усна народна творчість на рівні пересічної свідомості здійснює функції оцінювання [3; 59]. М.Ф. Алефіренко і Л.Г. Золотих зауважують, що логіко-предметний зміст елементів мовної картини світу представлений в мові термінами, терміносполученнями та прямономінативною лексикою, а експресивно-образний та емотивно-оцінний – знаками вторинної і непрямі-похідної номінації (метафорами, фразеологізмами, пареміями) [3].

„Ряд екстралінгвістичних факторів – складність і неоднозначність оточуючого світу, міра пізнання його людиною, сума практичного досвіду освоєння оточуючої дійсності, яка визначає мовну діяльність людини та закріплюється в мовній парадигматиці, сприяє створенню градуїрованої системи оцінних мовних засобів в будь-якій розвиненій мові”

Дмитрієва О.А. *Типы моральных оценок в текстах пословиц и афоризмов.* 1999. С.156.

„Народно-поетичне слово не тільки будує фольклорний світ, але й оцінює його. Це зумовлює існування в семантичній структурі фольклорного слова особливого оцінного компонента, який доволі часто домінує і навіть нейтралізує номінативний”

Игошкина С.Ю. *Актуальные проблемы изучения фольклорной картины мира.* 2000. С. 87.

Найяскравіше функція оцінювання виражена в малих жанрах усної народної творчості – приказках та прислів'ях [18; 34; 64]. На думку О.О. Дмитрієвої, оцінка в узагальнених висловлюваннях, приказках й афоризмах є висновком із проведених міркувань, діяльності [18]. Вслід за Б.М. Савицьким, дослідниця виокремлює в прислів'ях такі типи оцінок: етична, естетична, функціональна, пієтетна та порівняльна. Спираючись на роботу Н.О. Змієвської, О.О.Дмитрієва

зауважує, що хоч оцінка й буває позитивною або негативною, оцінні судження не можна зводити лише до опозиції «хороший-поганий». Правильно інтерпретувати представлену в образній формі інформацію загалом та оцінки зокрема дозволяють загальні фонові знання та відповідні асоціативні реалії, типові для представників однієї культури [8; 64].

Приказки та прислів'я як засоби спонукання особистості до дії.

Дослідники А. Дандіс та А.А. Крикманн описують властивість приказок і прислів'їв спонукати людину до дій. А. Дандіс зазначає, що у більшості функціональних визначень прислів'їв є вказівки на здатність рекомендувати певні дії [14]. А.А. Крикманн пропонує розглядати функції прислів'їв і приказок в межах функціональної шкали «ствердження – оцінка – припис». Дослідник вважає, що оцінний аспект у змісті прислів'їв є визначальним, оскільки від нього безпосередньо залежить прескриптивний вихід. На думку автора, з прислів'їв можна вивести вісім різних прескриптивних рішень: «зберегти певну ситуацію», «ліквідувати», «досягнути», «уникнути» та їх пасивні відповідники [34]. О.О. Потєбня застерігає від

спрощеного розуміння безпосереднього впливу усної народної творчості на волю чи дію людини. Дослідник вважає, що з творами усної народної творчості, в першу чергу, пов'язаний акт самосвідомості [48].

3.4. Усна народна творчість у розвитку самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці

Особливості розвитку самооцінки здібностей молодших школярів. Зі вступом дитини до школи відбуваються значні зміни у розвитку самооцінки її здібностей. Як і в дошкільному, у молодшому шкільному віці дитина вчиться, а отже й оцінює успішність своєї діяльності (і навчальної, і соціальної), порівнюючи себе з іншими. І в дошкільному, і в молодшому шкільному віці самооцінка дитини залежить від зовнішнього оцінювання. У молодшому шкільному віці залежність навіть вища у зв'язку зі зміною провідної діяльності, правила якої ще не зрозумілі. Для першокласників на континуумі «самооцінка-зовнішня оцінка» безумовно переважають компоненти, які відносяться до зовнішньої оцінки, оскільки нова соціальна позиція передбачає не стільки оцінювання соціальних стосунків, як це було в дошкільному віці, скільки різних компонентів учінневої діяльності. Причому оцінка учінневої діяльності, у порівнянні з параметрами оцінки ігрової діяльності у дошкільному віці, досить сильно регламентована, з одного боку, і слабо диференційована, – з іншого.

Наукова і педагогічна громадськість, відчуваючи цю проблему, роблять реальні кроки щодо її вирішення. Найвідоміший із них – це відміна шкальної оцінки в першому класі. Але зменшення рівня регламентованості оцінки на практиці веде до зменшення її диференційованості. Складна система оцінки, яка була вироблена у дошкільному віці, вже не діє, а нової ще не створено. Кілька прийомів вербальної (розумник, молодець) і невербальної (зірочки, сонечка) оцінки, виявляються набагато примітивнішими від того, до чого дитина звикла раніше. Вчителі часто піддаються тиску дітей, які прагнуть до різнобічної оцінки, і неофіційно починають використовувати шкальні оцінки для забезпечення диференційованості.

Загалом, ті, хто каже про несформованість самооцінки першокласників, допускаються неточності. Насправді у першокласників несформована самооцінка лише учінневої діяльності. В інших сферах, насамперед у сфері соціальних стосунків, першокласники вже досить непогано орієнтуються.

Субкультура дошкільників складалася тисячоліттями. У дошкільному віці дитина має право на помилки, на відстоювання власної думки, на вибір партнерів по грі тощо. Коли дошкільник не досягає успіху і визнання в одній діяльності, він може досягти цього в іншій. Він має можливість вибору, якою сповна користується. Першокласник же досить обмежений у виборі діяльності для задоволення потреби у визнанні і підтримки самоповаги. В ігровій діяльності існували й існують дотепер десятки правил і прийомів, які з одного боку регламентують поведінку дітей, а з іншого – задають напрямки їх розвитку. Велике значення для цього процесу мали не тільки ті дитячі ігри, які передавалися із покоління в покоління, а й ті пісні, прислів'я, приказки, загадки, які супроводжували ці ігри. Усна народна творчість виконує роль

посередника між соціальними нормами і дитиною у дошкільному віці, а у молодшому шкільному віці цього посередника вже не існує. Вчитель є чи не єдиним авторитетним джерелом, із якого учні мають черпати знання про правила, норми і способи поведінки в новій для себе соціальній ролі.

Основні тенденції розвитку особистості в залежності від рефлексії здібностей. Від розвитку рефлексії значною мірою залежить самооцінка учіннєвих здібностей молодшого школяра. Найактуальнішими ситуаціями, які активізують самооцінну діяльність, є **ситуації успіху та ситуації невдачі** при виконанні навчальних завдань. Учні намагаються зрозуміти причини своїх успіхів чи невдач. У результаті вони переживають почуття задоволення чи фрустрації, коригують рівень своїх домагань і розвиваються особистісно. Проблемним моментом для усвідомлення можливостей розвитку власних учіннєвих здібностей є недостатній рівень рефлексії, і, як наслідок, неадекватна самооцінка здібностей.

Наведена в табл. 3.1 типологія є досить умовною та неповною, але вона відображає основні тенденції розвитку особистості в залежності від рефлексії здібностей. Низький рівень розвитку рефлексії здібностей робить самооцінку випадковою і недиференційованою, неадекватною, залежною від зовнішньої оцінки чи власних, часто помилкових атрибутів. У тих випадках, коли школяр неповністю рефлексує причини успіхів чи невдач взагалі **не можна говорити про адекватну самооцінку**, навіть тоді, коли вона випадково збігається з об'єктивними показниками діяльності. Адекватною самооцінку роблять повнота рефлексії і відповідні проміжні, диференційовані оцінки всіх складових діяльності, окремих дій і операцій, порівняльна оцінка попередніх і актуальних дій та вмінь. Важливе значення має і соціальний контекст самооцінки. Порівняльна рефлексія сприяє не лише кращому усвідомленню тих дій і операцій, з допомогою яких здійснюється діяльність, а й тієї міри і способів соціального визнання, якими заохочуються успішні результати.

Таблиця 3.1.

Коливання самооцінки здібностей в ситуаціях успіху і невдачі за умови недостатньо розвинутої рефлексії

	Висока самооцінка здібностей	Низька самооцінка здібностей
Ситуація успіху	«Я – здібний» (диспозиційна особистісна атрибутія)	«Мені пощастило» (ситуаційна атрибутія)
Ситуація невдачі	«Мені не щастить» (ситуаційна атрибутія)	«Я – нездібний» (диспозиційна особистісна атрибутія)

На схемі виділено чотири типи атрибутії розвитку здібностей за умови нерозвинутої рефлексії.

Розглянемо спочатку випадки, коли учні мають високу самооцінку. Основними причинами формування в молодших школярів уявлення про власні здібності, як уже зазначалося, переважно є оцінні судження дорослих і в меншій мірі – хороша підготовка до школи, що попервах зумовлює успіхи в навчанні. У ситуації успіху учень з атрибуцією **«Я – здібний»** – це учень, який, маючи низький рівень рефлексії і високу, але недиференційовану, синкретичну самооцінку здібностей, формує у свідомості внутрішню модель власних успіхів: «мені дано», «я маю дар». Це підкріплюється й зовнішніми оцінками, які у таких випадках теж часто бувають надміру згорнутими, недиференційованими. На початкових етапах розвитку здібностей така самооцінка може сприяти певним успіхам і здібності можуть до певної міри розвиватися за рахунок впевненості в собі і власних силах. Цей тип учнів орієнтований лише на результат, а **не на розвиток власних здібностей**. Звичайно, за умови соціального суперництва можуть «увімкнутися» рефлексивні процеси, і такий учень може спрямувати зусилля на саморозвиток. Частіше ж дорослими нав'язується зовсім інша модель, яка постулює константність здібностей. Це не лише антинаукова, але й непродуктивна і навіть небезпечна позиція, особливо коли йдеться про розвиток особистості. Твердження, що одним «дано від природи», а іншим – «не дано», автоматично веде до порушень у самооцінці. «Обдаровані», яким нібито «дано», плекають у собі комплекс переваги і не думають розвивати здібності, маючи при цьому значно нижчі результати, ніж ті, які б могли бути.

Власні невдачі молодші школярі з високою самооцінкою здібностей схильні пояснювати невезінням, випадковим збігом обставин. Думка про те, що зусилля, яких вони докладали, були недостатніми для успіху, не приходять їм в голову. Учні отримують бажане визнання переважно від батьків, а свої невдачі пояснюють необ'єктивним упередженим ставленням до них вчителів та однокласників. Всю свою енергію вони спрямовують не на розвиток здібностей, що могло б підвищити їх соціальні оцінки, а на зміну цих соціальних оцінок. Нерозуміння причин власних невдач не активізує активності молодших школярів, спрямованої на пошук внутрішніх ресурсів, необхідних для їх долання. Зрозуміло, що при такій інтерпретації причин невдач розрив між рівнем домагань, який залишається високим, і низькими досягненнями веде не до розвитку здібностей, а до невротизації особистості.

Низька самооцінка учінневих здібностей формується у молодших школярів з недостатнім рівнем розвитку рефлексії теж не без допомоги дорослих. Часто її причина – у батьках, які, зневірившись у здібностях дитини до шкільного навчання, спрямовують її на отримання визнання в інших сферах: у спорті, у мистецтві чи просто у сфері побутових дій. Тож не дивно, що навіть тоді, коли таким дітям вдається досягти окремих успіхів в учінневій діяльності, самі вони вважають їх випадковими і нічого не роблять для того, щоб повторити чи примножити досягнення.

Невдачі – поширеніша ситуація для молодших школярів з низькою самооцінкою. Вони закріплюють їхнє уявлення про константно низький рівень власних учінневих здібностей та активізують й до певної міри обумовлюють компенсаторну активність в інших сферах. Низька самооцінка в сфері провідної діяльності (учіння) безумовно позначається на особистісній самооцінці, спричинює її низький рівень, а це часто

перешкоджає дитині спрямовувати свої домагання визнання на суспільно корисні діяльності, і вона самостверджується, за висловом А.Адлера, на марному боці життя. Засобами самоствердження стають різні види агресивної поведінки: руйнівна, вербальна, графічна, фізична. Спочатку агресія спрямовується на доступніші об'єкти, такі як шкільне приладдя, домашні тварини тощо. Згодом вона може переноситися на однокласників, батьків та вчителів і на самого себе.

Отже, за умови недостатньо розвиненої рефлексії, незалежно від ситуації успіху чи невдачі, будь-яка атрибуція щодо власних здібностей виявляється такою, що не стимулює їх розвиток. Зрозуміло, що перед вчителями, шкільними психологами та батьками постає завдання розвивати рефлексивні вміння дітей. Зробити це в традиційний спосіб, пояснюючи дитині, що таке рефлексія і як вона працює, очевидно, що неможливо. Усна народна творчість у цьому випадку є необхідним ресурсом, у якому закріплено готові ціннісні схеми рефлексії діяльності і самооцінки здібностей. Важливо, що ці схеми в готовому вигляді можуть засвоюватися молодшими школярами і регулювати їхню активність навіть тоді, коли вони не повністю ними усвідомлюються. Прислів'я і приказки як узагальнені суспільні цінності стають тими зовнішніми формами, у яких формується особистісно цінний досвід дитини з усвідомлення, аналізу і розвитку власних учінневих здібностей. Іншими словами, прислів'я і приказки можна розглядати як засоби ціннісної підтримки розвитку учінневих здібностей молодших школярів саме завдяки їх здатності прискорювати розвиток рефлексивних процесів.

Застосування усної народної творчості для ціннісної підтримки розвитку здібностей. Організація навчальної діяльності і способи її оцінки, які задаються ззовні, роблять неефективними ті навички оцінної і самооцінної діяльності, які склалися у дошкільному віці. Основними пусковими механізмами для оцінювання і самооцінювання стають ситуації успіху чи невдачі у діяльності. Вони включають рефлексивні механізми і спонукають дитину до створення власних моделей причин цих успіхів чи невдач. Проблема полягає в тому, що рівень розвитку інтелекту і рефлексії не дозволяє молодшим школярам правильно оцінювати власні здібності. Поступово об'єктом рефлексії для молодших школярів стає саме можливість розвитку здібностей, оскільки навчальні дії і результат навчальної діяльності завжди ситуаційні і мінливі. Відтак цінними стають трансситуаційні засоби досягнення результату у навчальній діяльності – здібності, а оскільки навчальні завдання постійно ускладнюються і змінюються, то **усвідомлення можливості розвитку власних здібностей** стає ціннісною основою і для розвитку здібностей, і для обрання напрямку саморозвитку особистості. Відтак застосування усної народної творчості як засобу ціннісної підтримки має бути спрямоване на рефлексію розвитку здібностей.

Проблема застосування усної народної творчості може бути окреслена кількома питаннями. Які функції виконує усна народна творчість у дошкільному віці і які механізми її впливу? Як змінюється соціальна ситуація розвитку у молодшому шкільному віці і як усна народна творчість може допомогти у вирішенні проблем з

розвитком особистості, які при цьому виникають? Важливою для окреслення проблеми є й теза про те, що у порівняно недалекому минулому, коли шкільне навчання не починалося з 6-7 років, безсумнівно були інші методи інтелектуального, морального, соціального розвитку дітей, і усна народна творчість очевидно займала серед них важливе місце. При застосуванні усної народної творчості як засобу ціннісної підтримки важливо, щоб вона заповнила ті прогалини, які не заповнюються учінневою діяльністю.

Безперечно, усна народна творчість не може замінити учінневої діяльності, але вона цілком спроможна підтримати учня в складних ситуаціях, підняти рівень його активності. Іншими словами, усна народна творчість має дати учневі те, чого йому бракує в учінній діяльності. На відміну від учіння, яке переважно спрямоване на усвідомлення і раціональне засвоєння, в унт більшою мірою використовуються емоційні впливи і сугестивні прийоми.

Таблиця 3.2

Перцептивно-емоційна відповідність усної народної творчості психологічним особливостям молодшого шкільного віку

За характером повідомлення і сприймання	
Прийоми впливу	Що сприяє ефективності впливу
Часта повторюваність	<i>Сприяє запам'ятання</i>
Застосування екстралінгвістичних та паралінгвістичних прийомів	<i>Емоційно забарвлені враження посилюють вплив (страшні історії розповідають пошепки і в сутінках)</i>
Сугестивність анонімного авторитету	<i>Підвищує ефективність у тих випадках, коли дитина ще не в змозі зрозуміти і усвідомити певних дій чи норм поведінки</i>
Використання ритмічного і римованого звучання, співу або речитативу	<i>Сприяє засвоєнню норм та правил поведінки шляхом навіювання в ігровій ситуації</i>

Усна народна творчість може допомогти подолати надмірну дидактичність навчання, яка пригнічує суб'єктність дитини. Долучення до народної мудрості та ідентифікація себе з нею дозволяє дитині перенести локус контролю із зовні до середини, відчутти себе суб'єктом діяльності і суб'єктом розвитку власних здібностей.

Таблиця 3.3

Оцінно-конативний потенціал усної народної творчості для розвитку здібностей молодших школярів

За способом оцінки дії і вчинків учня	
Прийоми впливу	Що сприяє ефективності впливу
Антидидактичність	<i>Не вимагають негайної корекції результатів діяльності. Це дає дитині час на осмислення і прийняття вимог, і вона суб'єктивно сприймає себе як ініціатора діяльності</i>
Поєднання різних рівнів повчальності	<i>У казках мотиви вчинків героїв можуть пояснюватися, або ж це пояснення закладено у розвитку сюжету, а в приказках норми поведінки просто постулюються. Можна підібрати те, що необхідно у конкретній ситуації</i>
Оцінка дії чи вчинку, а не особистості	<i>Дитина чує прислів'я, казку, скоромовку не обов'язково у зв'язку зі своєю дією чи вчинком, вона вже чула їх раніше і не сприймає їх як особистісну оцінку. Це особливо важливо тоді, коли оцінка негативна.</i>
Різносторонність і диференційованість оцінки	<i>У казках, піснях, прислів'ях, приказках можна віднайти оцінки найтонших відтінків людської діяльності, почуттів та спілкування</i>
Загальносоціальний контекст оцінки	<i>Носієм оцінки є не окрема людина, думкою якої можна знехтувати, а колективний суб'єкт як найвищий авторитет. Значимість, авторитетність народу як автора не можна применшити чи дискредитувати</i>
Застосування гумору, іронії, натяку	<i>Це послаблює почуття фрустрації від невдач, привчає дітей приймати й долати невдачі, розуміти відносність власних успіхів</i>
Використання ігрових моментів і драматизації	<i>Дитина не боїться помилитися, оскільки норми поведінки і діяльності засвоюються не нею особисто, а її ігровим персонажем</i>

У початкових класах дітям досить важко зрозуміти цінність навчання через віддаленість цілей, на які воно спрямоване. Усна народна творчість завдяки своєму сугестивному впливу і життєвому емпіризму у змозі забезпечити локальну ціннісну підтримку у скрутних ситуаціях, знімаючи когнітивний дисонанс у тих випадках, коли спроби раціонального, теоретичного пояснення наштовхуються на бар'єри, пов'язані з недостатнім рівнем теоретичних знань.

Таблиця 3.4

Вплив усної народної творчості на розвиток здібностей молодших школярів

За характером розвивального впливу	
Прийоми впливу	Що сприяє ефективності впливу
Зразки допомоги і соціальної взаємодії	<i>Це може полегшити включення індивідуально зорієнтованої навчальної діяльності у соціальний контекст</i>
Зразки допустимої і прийнятної поведінки у ситуації соціальної конкуренції	<i>Успіхи і невдачі в навчанні піддаються соціальній оцінці, що викликає певні емоційні переживання, які не всі молодші школярі уміють виразити вербально і поведінково. УНТ може допомогти відшукати такі поведінкові патерни, які ведуть не до блокування, а до розвитку здібностей</i>
Підтримка розвитку здібностей при відсутності реального визнання	<i>УНТ може служити засобом ціннісної підтримки у тих ситуаціях, коли референтне соціальне оточення не підтримує розвиток здібностей. Безумовно, що у молодшому шкільному віці, коли ціннісна сфера ще не сформована, ефективною така підтримка може бути недовго</i>
Вербальні засоби і формули визнання чи невизнання досягнень	<i>Прислів'я, приказки і навіть загадки можуть допомогти молодшим школярам вербалізувати своє схвалення чи не схвалення власних і чужих досягнень</i>
Відображення складових успіху і невдач	<i>Це допомагає дитині у рефлексії діяльності і соціальних стосунків, які її супроводжують, у всій складності, яка доступна цьому віку</i>
Ствердження можливостей розвитку здібностей	<i>УНТ містить немало тверджень, які доводять зворотне, – вони виконують захисну функцію. Але для молодших школярів важливо віднайти такі, які підтримають їх природне прагнення до розвитку</i>
Ствердження позитивних особистісних якостей і можливостей їх розвитку	<i>Простими, доступними для розуміння засобами УНТ дітям можна показати, що розвиток здібностей не мета, а всього лиш засіб досягання визнання. Особистісні якості людини визнаються лише тоді, коли підтримуються справами, діяльністю, в основі якої лежать здібності</i>
Використання загадок для розвитку інтелекту	<i>У загадках містяться засоби для подолання центрації мислення дітей і наданню йому ознак креативності</i>
Використання казок і байок для розвитку моральної сфери	<i>Оскільки можливості навчальної діяльності у порівнянні з ігровою досить обмежені в розвитку моральної сфери, то УНТ може стати основою для розвитку рефлексії у сфері моралі</i>

Як зазначалося раніше, ціннісна підтримка у молодшому шкільному віці спрямовується в основному на рефлексію соціального, дієво-операційного і розвивального компонентів розвитку здібностей. Однак, ситуації успіхів і невдач, що постійно трапляються в учіннєвій діяльності, породжують емоційні переживання як суб'єкта діяльності, так і його соціального оточення. Усна народна творчість може дати учневі перевірені часом формули для подолання негативних емоцій, підтримання самоповаги і соціальних стосунків.

Таблиця 3.5

Усна народна творчість як засіб підтримки розвитку здібностей молодших школярів у ситуаціях успіху та невдачі

За характером підтримки	
Вид впливу	Зміст впливу
Підтримка у ситуації успіху	<i>Прислів'я і приказки можуть сприяти виробленню таких форм поведінки і продовження успішної діяльності, які не викликали б конфронтації із соціальним оточенням, а навпаки – стимулювали подальший розвиток здібностей</i>
Підтримка у ситуації невдачі	<i>Зменшення фрустрації шляхом ідентифікації (така можливість імпліцитно закладена в усну народну творчість. Якщо негативна оцінка людини чи вчинку відображена у прислів'ї або у пісні, то очевидно існують люди, які також мають подібні невдачі) Санкціонування виходу негативних почуттів Винесення уроків із ситуації Перехід до компенсаторної діяльності</i>

Позитивні результати, які засвідчують ефективність усної народної творчості як засобу розвитку здібностей дають підстави для оптимізму стосовно вирішення ряду наукових проблем. Це і проблема психологічних механізмів, якими усна народна творчість впливає на розвиток особистості, і проблема ролі усної народної творчості у процесі інтеріоризації суспільних цінностей, і, безумовно, проблема застосування усної народної творчості як засобу ціннісної підтримки.

3.5. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

Стислий аналіз програм розвитку дітей. В ході дослідження було проаналізовано дві групи програм розвитку. Першу групу склали програми, зорієнтовані на розвиток особистості засобами усної народної творчості. До другої групи ввійшли програми, спрямовані власне на розвиток здібностей дітей.

Аналіз наукової літератури показав, що твори усної народної творчості у розвивальних програмах використовують для вирішення різних навчальних і виховних завдань:

- освоєння дітьми соціокультурного простору (Гадасіна Л.Я., Івановська О.Г., Савченко С.Ф.);
- формування в школярів світогляду (Левчук Я.М.);
- розвитку національної рефлексії (Смолінська О.Є., Шугай М.А.);
- формування національної ментальності (Видолоб Н.О.);
- розвитку ціннісних орієнтацій дітей (Накохова Р.Р.);
- морального розвитку (Бакуліна С.Ю., Максимова О.Г., Сидорова Л.О.);
- розвитку мовлення (Івановська О.Г., Макаренко О.П., Руденко Ю.А.);
- навчання елементам математики (Большунова Н.Я.);
- когнітивного розвитку (Дорожко І.І.);
- формування компетенцій (Музика О.О., Лаптінова Д.Г.);
- розвитку музичних здібностей (Садовенко С.М.);
- естетичного виховання (Братухіна М.М., Гагарін М.І.);
- виховання в дітей почуття гумору (Старовойтенко Н.В.).

Зауважимо, що в науковій практиці немає досліджень, в межах яких усна народна творчість застосовувалася б як основний засіб регуляції розвитку здібностей дітей.

На сьогодні дослідники виокремлюють чотири основні підходи до побудови змісту програм розвитку здібностей:

- пришвидшення навчання;
- поглиблення;
- збагачення;
- проблематизація [39; 44; 45; 55].

Програми розвитку здібностей орієнтуються переважно на розширення інтересів та сфер діяльності дитини, пришвидшення темпу оволодіння інформацією, тренування окремих розумових та практичних дій та операцій тощо. Соціальні аспекти розвитку здібностей у таких програмах враховуються мало, а подекуди й взагалі не потрапляють у поле уваги дослідників.

Виняток складає програма ціннісної підтримки розвитку здібностей «Три кроки», яка передбачає формування соціального середовища, здатного належно поцінувати здобутки дитини, створення умов, за яких вона досягатиме першості в певному виді діяльності, та забезпечення досвіду отримання першості в різних видах діяльності за роки навчання в загальноосвітній школі [26].

У молодших школярів вікові особливості розвитку домінують над індивідуальними, тому ціннісну підтримку розвитку здібностей варто здійснювати в межах провідної діяльності дітей. Діяльнісний компонент здібностей потребує ціннісної підтримки найбільше. Дорослі мають максимально наблизити учіннєву діяльність до тих діяльностей, якими школярі оволоділи на попередньому віковому етапі. У першу чергу, необхідно забезпечити можливість вільного вибору в діяльності та належне поцінування досягнень дітей. Труднощі пов'язані з тим, що учіннєва

діяльність є соціально регламентованою, і діти не можуть від неї відмовитися взагалі чи хоча б тимчасово. З іншого боку, школярі претендують на поцінування в групі, де стандарти визнання ще не склалися. Єдиним засобом поцінування є шкільна оцінка, а оцінювання здійснює вчитель. У такій ситуації ефективним є привнесення стандартів визнання із зовні. «Для цього віку видається доцільним вводити ці стандарти за допомогою усної народної творчості, сугестивний вплив якої може компенсувати на перших порах брак особистого досвіду та низький рівень розвитку мислення дітей, які необхідні для свідомого сприймання й рефлексії соціальних очікувань» [26, с. 173].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в суспільній свідомості вже існують готові поведінкові патерни, застосовуючи які для вирішення проблемних ситуацій, будь-яка людина уникає зайвих помилок, маючи при цьому достатній рівень варіативності власних дій для збереження суб'єктності. Усна народна творчість у вигляді прислів'їв і приказок акумулює та зберігає вербалізовані, соціально валідизовані, але при цьому дуже варіаційні сугестивні формули, які відображають інтелектуальні, мотиваційно-вольові, ціннісно-сміслові, соціально-психологічні, рефлексивно-регуляційні механізми розвитку будь-яких здібностей, у тому числі й учіннєвих [49; 50; 51].

Підтвердження нашим поглядам знаходимо у роботах Н.В.Чепелевої. Дослідниця розглядає проблему самопроекування особистості в дискурсивному особистому та соціокультурному просторах. Дослідниця описує соціокультурний світ як світ значень, де поведінка людини задається насамперед мовою як важливим атрибутом культури. Авторка зазначає: «... означування реальності, тобто заміщення її певними культурно заданими схемами, дозволяє не лише обдумувати, осмислювати те, що відбувається, аналізувати й переживати ті чи інші події, але й впорядковувати їх, творячи для себе нову психічну реальність, новий досвід» [63, с. 8].

„Саме тексти культури є тим семіотичним ресурсом, засобом саморозуміння, що дозволяють особистості осмислити свій життєвий досвід, надаючи їй культурні зразки, норми розуміння та інтерпретації себе і власного життя”

Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості. 2013. С. 8.

Структура та зміст програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості. Програма розроблена з урахуванням основних теоретичних положень програми розвитку здібностей «Три кроки». Особливістю адаптованого варіанту програми є часткове зміщення акценту зі створення ситуації першості школярів у кількох видах діяльності на створення умов для рефлексії учнями успішних складників кожної діяльності, яку вони виконують.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів спирається на застосування 165 українських прислів'їв і приказок для актуалізації в свідомості учнів рефлексивно-ціннісних регуляційних механізмів (додаток А.1).

Як виявилось на попередніх етапах дослідження, найбільші прогалини в регуляційних схемах учнів і, відповідно, потенційно найперспективніші «точки росту» регуляції розвитку здібностей пов'язані з забезпеченням рефлексивно-ціннісних ресурсів:

- 1) для діяльності (початку роботи, її тривалого продовження і позитивного підкріплення успішного завершення чи винесення уроків із невдач);
- 2) для рефлексії потреби в визнанні (вербалізація та усвідомлення прийомів надання й отримання поцінування);
- 3) для підтримки рефлексії співробітництва (мотивування до спільної діяльності та ціннісного обміну).

Ми висунули припущення про те, що результатом ціннісної підтримки мають стати особистісні якості, які усвідомлюються й розвиваються в їх співвідношенні з індивідуальними досягненнями в учіннєвій діяльності (див. рис. 3.1).

Для **ціннісної підтримки рефлексії учіннєвої діяльності** застосовуються прийоми ціннісної підтримки початку, процесу та завершення роботи.

Особлива увага надавалася підтримці мотиваційно-вольових зусиль, пов'язаних із початком роботи («Добрий початок – половина діла», «Добре начало – половину діла вкачало»), її продовженням, коли проміжні результати є низькими («Аби руки і охота, буде зроблена робота», «Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає», «Доки не впрієш, доти не вмієш»), та завершенням («Кінець діло хвалить», «Роби добре всюди – похвалять тебе люди», «Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив»). Таким чином, ми наголошуємо на вагомості включення молодших школярів у діяльність і дозволяємо їм почувати себе комфортно незалежно від того, яких результатів вони досягли.

Ціннісна підтримка учіннєвої діяльності сприяє зниженню рівня тривожності дітей, попереджає включення захисних механізмів, втечу від діяльності тощо.

Ціннісна підтримка рефлексії визнання спрямовується на надання й отримання поцінування та вироблення адекватної оцінки чужих і самооцінки власних досягнень.

Вживання прислів'їв та приказок дозволяє школярам звернутися один до одного з проханням поцінувати досягнення чи, навпаки, отримати поцінування («Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже», «Про добру роботу добре й говорити», «Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо»), а також використати як засіб поцінування («І коваль, і швець, і на дуді грець», «Працьовитий, як бджілка», «Робить, як мурашка», «Зробив чисто й гладко, комар носа не підточить», «В умілого й долото рибу ловить»).

Варто підкреслити, що застосування паремій дозволяє поцінувати незначні або часткові досягнення, а також роботу низької якості та зорієнтувати дітей на ситуацію успіху в майбутньому («Хоч не гладко, аби міцно», «Хоч не скоро, зате здорово», «Раз не зовсім гаразд, а другий раз краще»).

Прислів'я та приказки визначають і загальні правила процедури презентації власних досягнень та поцінування досягнень інших людей («Не штука ганьбити, штука ліпше зробити», «Шануй людей, то й тебе пошанують», «Хвали чуже, своє і без похвалок добре», «Хвалися не словами, а ділами»).



Рис. 3.1. Напрямки ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів

Ціннісна підтримка рефлексії визнання сприяє закріпленню в свідомості молодших школярів ефективних способів діяльності та взаємодії з оточенням, формуванню ціннісного ставлення до власних досягнень і досягнень інших.

Для **ціннісної підтримки рефлексії співробітництва** використовувалися прийоми мотивування спільної діяльності та взаємодопомоги.

Прислів'я та приказки використовувалися як засоби демонстрації школярам переваг об'єднання спільних зусиль («У гурті і комар сила», «У гурті робити як з гори бігти», «Гуртом можна й море загатити»), схвалення стратегії звернення за допомогою («Хто не знає, нехай людей попитає»), підкреслення впливу характеру взаємовідносин на ефективність діяльності («Як дружні сороки, то й гуску з'їдять», «Дружні сороки орла заклюють», «Берись дружно – не буде сутужно»).

Використання паремій також дозволяє налагодити ситуацію надання та отримання допомоги («Добра порада дорожча від золота», «Добрий друг завжди допоможе», «Для доброго друга випряжу коня з плуга»).

Ціннісна підтримка рефлексії співробітництва сприяє формуванню в молодших школярів бажання й уміння працювати разом, а також уміння надавати й отримувати допомогу в учіннєвій діяльності.

Створення природного етнофункціонального психотерапевтичного середовища. При побудові програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів було враховано основні положення концепції етнофункціонального психічного дизонтогенезу, розробленої О.В. Сухарєвим, і використано лише українські прислів'я та приказки. О.В. Сухарєв та його послідовники вважають, що для нормального психічного розвитку особистості важливим є етнофункціональне узгодження елементів психіки з етносередовищем народження та проживання, а також послідовне формування цілісного ставлення до етносередовища на казково-міфологічній, релігійно-етичній та технотронно-сцієнтистській стадіях. Експериментально було доведено, що систематичне залучення дітей до цілісної рідної культури сприяє зниженню невротизації, узгодженню афективної та когнітивної сторін психічної адаптації, зростанню показників творчого інтелекту, а також підвищенню рівня пізнавальних інтересів і якості спілкування. Знайомство досліджуваних з цілісною чужою етнічною культурою зменшує невротизацію, але водночас обумовлює зниження потреби в спілкуванні. Мозаїчна та еkleктична TV-культура здійснює на дітей переважно патогенний вплив – обумовлює розузгодження афективної та когнітивної сфер, обмежує розвиток творчого мислення [57].

Зауважимо, що в загальноосвітніх школах України викладання здійснюється українською мовою, а матеріал підручників для початкової школи значною мірою ґрунтується на реаліях, типових для української культури. Тож українські народні прислів'я та приказки цілком узгоджуються не лише з середовищем проживання наших досліджуваних, а й з навчально-виховним середовищем. Збільшення кількості рідних етнокультурних складників в оточенні молодших школярів сприяє створенню природного етнофункціонального психотерапевтичного середовища.

Розвиток здібностей молодших школярів у контексті гуманістичного підходу. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості розроблена з урахуванням базових положень сучасного гуманізму. Основними засадами згаданого підходу, за Г.О.Баллом, є переконання у величезних можливостях гармонійного розгортання позитивних людських здатностей; впевненість в тому, що внесення гуманістичних засад у соціальні стосунки є можливим і необхідним; а також настановлення на взаємопідтримку індивідів та спільнот. Дослідник підкреслює, що гуманістичний підхід в педагогіці, психології та інших соціальних сферах можливий лише за умови реалізації шести основних діалогічних універсалій:

- принципу поваги до партнера (визнання того, що інтереси, прагнення і думки іншої людини не менш важливі, цікаві й цінні, ніж наші);
- принципу прийняття партнера таким, яким він є, та орієнтація на його найвищі досягнення і перспективи;
- принципу поваги до себе;
- принципу згоди (конкордатності) (прагнення учасників діалогу до узгодження базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони будуть керуватися у процесі взаємодії);
- принципу толерантності (презумпція прийняття інших, «чужих» ідей і вчинків, їх вивчення та обговорення);
- принципу якомога повнішого використання потенціалу культури; розширення і збагачення культурного поля [6].

Зазначимо, що в основу програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів закладено діалогічну взаємодію дітей. Структура та змістове наповнення програми орієнтовані на реалізацію згаданих вище діалогічних універсалій. Розроблена програма потенційно дозволяє формувати в дитячій спільноті гуманістично зорієнтовані соціальні стосунки.

3.6. Особливості впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості у молодшому шкільному віці

Де і як впроваджувалася програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів. Програма впроваджена в навчально-виховний процес Житомирського міського колегіуму та ЗОШ I–III ступенів № 35 м. Житомира. Участь у дослідженні взяли 192 молодші школярі (по 96 осіб в контрольній та експериментальній групах). Кожна група формувалася таким чином, щоб кількість учнів 1, 2, 3, 4 класів, кількість хлопчиків і дівчаток, а також кількість школярів з високим, середнім і низьким рівнем успішності була однаковою.

Для вчителів початкових класів, які працювали в експериментальних класах, були проведені заняття, на яких їх ознайомили з основними теоретичними положеннями і структурою програми ціннісної підтримки (додаток А.2).

В основу експериментального дослідження впливу ціннісної підтримки на регуляцію розвитку учінневих здібностей молодших школярів покладено формуючу стратегію. Експеримент мав якісний міжгруповий експериментальний план:

R₁ O X O

R₂ O O, де

R₁ експериментальна група;

R₂ контрольна група;

X – ціннісна підтримка рефлексії учінневої діяльності, визнання та співробітництва засобами усної народної творчості;

O – дослідження рівнів розвитку рефлексії здібностей та ціннісної свідомості молодших школярів.

Робота за програмою ціннісної підтримки розвитку учінневих здібностей засобами усної народної творчості здійснювалася безпосередньо на навчальних заняттях. Вчитель самостійно виокремлював ті види робіт, в межах яких мала надаватися ціннісна підтримка. Етапні моменти учіння (початок, продовження та завершення роботи), і труднощі, які на них виникали, обов'язково супроводжувалися паремійними коментарями, які робили учні з допомогою вчителя. Робота була організована таким чином, щоб упродовж одного навчального дня діти отримали ціннісну підтримку рефлексії учінневої діяльності, визнання та співробітництва з боку однокласників принаймні один раз.

Для ціннісної підтримки рефлексії учінневої діяльності застосовувалися фронтальні й індивідуальні методи роботи. На різних етапах уроку вчитель ознайомлював школярів з приказками та прислів'ями, які мотивували їх включитися в роботу, пропонували конструктивні способи її виконання та схвалювали завершення роботи. Школярі самостійно обирали для себе ту паремію, яка найбільше привернула увагу, запам'яталася чи, на їхню думку, могла допомогти виконати діяльність.

Ціннісна підтримка рефлексії визнання та співробітництва передбачали безпосередню взаємодію самих школярів. При підборі вербальних формул для налагодження ситуації поцінування молодшими школярами досягнень один одного та надання взаємодопомоги було враховано той аспект, що ініціатором побудови такої ситуації може бути і той учень, який потребує поцінування чи допомоги, і той, який може їх надати.

Для розвитку рефлексії увага дітей акцентувалася на близьких, але не тотожних аспектах явищ («Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає», «Многими ударами і дуб лежить»). Пареміями знімався психологічний дискомфорт і вичерпувалися непорозуміння в ситуаціях, коли природна суб'єктна потреба відмовитися від роботи, допомоги чи поцінування вступала в суперечність з надмірною зовнішньою регламентованістю учінневої діяльності («Гарно допомогти не можемо, а як-небудь допомагати не хочемо»).

Програма ціннісної підтримки, за необхідності, дозволяла молодшим школярам відмовитися від поцінування чи допомоги, але такі ситуації також регулювалися приказками та прислів'ями. Відповідні вербальні формули знімали психологічний дискомфорт і водночас вичерпували ситуацію непорозуміння, що створювало сприятливі умови для продовження діяльності та побудови стосунків на іншому рівні.

Розглянемо, для прикладу, два варіанти налагодження ситуації поцінування досягнень.

Варіант I. Ініціатором поцінування є учень 2, який бачить, що учень 1 має досягнення та заслуговує схвальної оцінки. Учень 2 пропонує оцінити роботу учня 1. Учень 1, у свою чергу, або погоджується отримати поцінування (+), або відмовляється від нього (-). Якщо учень 1 погодився отримати поцінування, то учень 2 зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить приказку для поцінування його досягнень (рис. 3.2, табл.3.6).

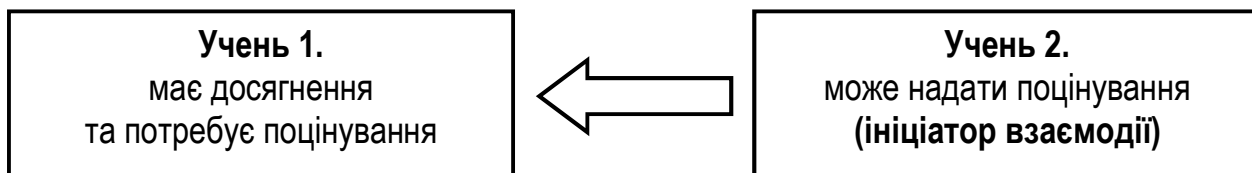


Рис. 3.2. Варіант побудови ситуації оцінювання школярем, який бажає поцінувати досягнення інших

Таблиця 3.6

Формули–пропозиції оцінити роботу дитини

Пропозиція оцінити роботу однокласника	«Хвалять – не радій, гудять – не сумуй. Оленко, можна я скажу, як ти виконала завдання (конкретизувати: прочитала текст, зробила аплікацію тощо)»
Згода отримати поцінування	«Добрий друг добре й скаже»
Відмова отримати поцінування	«Дякую, робота сама за себе скаже»

Варіант II. Ініціатором побудови ситуації поцінування є учень 1, який має досягнення. Він звертається до учня 2, який може їх оцінити. Учень 2, в свою чергу, або погоджується надати поцінування (+), або відмовляється (-). Якщо учень 2 погодився надати поцінування, то він зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить приказку для поцінування його досягнень (рис. 3.3, табл. 3.7).

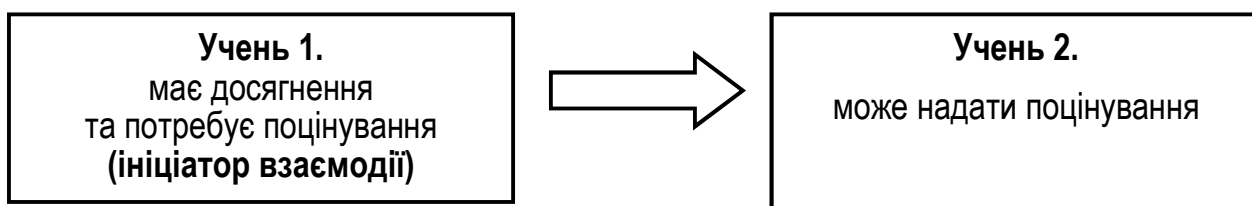


Рис. 3.3. Варіант побудови ситуації оцінювання школярем, який має досягнення

Таблиця 3.7

Формули-звернення за поцінуванням

Прохання оцінити роботу	«Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже. Оленко, скажи мені, будь ласка, як я виконала завдання (конкретизувати, яке саме)»
Згода надати поцінування	«Про добру роботу добре й говорити»
Відмова надати поцінування	«Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо»

Схожу структуру та вербальне оформлення мають також ситуації надання й отримання допомоги (додаток А.1).

Окремі рекомендації до організації ціннісної підтримки. Аналіз наукової літератури дозволив окреслити вимоги до організації ціннісної підтримки розвитку учіннєвих здібностей молодших школярів.

Для реалізації конкретного прийому ціннісної підтримки вчитель готував набір приказок і прислів'їв з-поміж тих, які пропонує програма. Оскільки обсяг уваги молодших школярів невеликий, рекомендується включати до одного набору не більше 5 паремій і згодом їх оновлювати.

У межах конкретного прийому ціннісної підтримки школярам пропонують на вибір кілька приказок і прислів'їв, які акцентують увагу на близьких, але водночас нетотожних аспектах явища, що, з одного боку, позитивно впливає на розвиток рефлексії дітей, а з іншого – дозволяє врахувати відмінності ціннісної підтримки, якої потребують різні школярі, а іноді один і той же учень у різних ситуаціях і в різний час. Діти співвідносять з приказками та прислів'ями різні аспекти діяльності, взаємодії з оточенням, особистісні переживання тощо та вибудовують розуміння ситуації, що склалася.

На нашу думку, вербальне оформлення етапних моментів учіння (початку, процесу та завершення роботи, поцінування досягнень, взаємодопомоги тощо) надає їй характеристик ритуалу. Така ситуація відразу ж виокремлюється в потоці діяльності дітей і перетворюється в подію. «У дошкільному і молодшому шкільному віці ритуали могли б виконувати нормотвірну функцію щодо закріплення форм індивідуального і групового поцінування досягнень дітей, визнання їх особистісних якостей, визнання творчих проявів як інтрагрупової цінності» [41, с. 239].

На думку Б.Д. Ельконіна, ритуал є формою позначення межі будь-якої діяльності, через яку потрібно переступити, щоб розпочати цю діяльність. Ритуалізовані дії не мають суттєвого відношення до змісту діяльності, вони лише відмежовують цей зміст від будь-якого іншого й тим самим виокремлюють його. Автор вважає, що така початкова форма прояву змісту діяльності як окремого та особливого і є формою подієвості [65]. Б.М. Путілов звертає увагу на те, що вербальна формула надає дії сакральню-магічного характеру, інституціоналізує саму її в її справжньому значенні [54].

З огляду на притаманні молодшому шкільному вікові особливості пізнавальних процесів (зокрема, значення наочно-дійового мислення), було вирішено надавати ціннісну підтримку безпосередньо при виникненні проблемних ситуацій у процесі виконання учіннєвих завдань. Ціннісна підтримка за допомогою прислів'їв і приказок надавалася у відповідності з тезою О.О. Потєбні про логічну й просторово-часову прив'язаність паремій до конкретних колізій, які виникають у процесі взаємодії людей. На думку дослідника, твори усної народної творчості можуть впливати на долю окремих людей та цілих спільнот, але поза життєвою ситуацією та живим мовленням вони втрачають свою цінність. Автор зазначає: «Відчужена від реального життя байка може виявитися повним марнослів'ям» [48, с. 39].

На думку О.О. Потєбні, процес пізнання – це, в першу чергу, процес порівняння. Вибудувати розуміння певної ситуації, спираючись на твори усної народної творчості,

людина може лише за умови, якщо вона має відповідний досвід. Тоді їй є що співвідносити (різні аспекти діяльності, взаємодії, особистісні переживання тощо) зі змістом байки, прислів'я, приказки. До тих пір, поки людина не знаходить застосування останнім в життєвих ситуаціях, вони залишаються для неї загадкою.

З іншого боку, людина повинна знати якомога більше творів усної народної творчості, щоб при нагоді мати засоби для порівняння. О.О. Потєбня зазначає: «З'явиться в житті така ситуація, що байка може стати в нагоді, але вона нам не відома. Це є підставою для педагогічного правила, що потрібно робити запас таких узагальнених образів, які ми можемо дійсно застосовувати» [48, с. 84]. Дослідник вважає, що поетичні твори забезпечують процес згущення думки. Відносно невеликі розумові величини заміщують масу думок, з яких вони виникли, і які навколо них групувалися.

„Людина, яка свідомо використовує значну кількість поетичних образів, і використовує їх так, що вони самі спадають їй на думку, має в розпорядженні величезні мисленнєві маси”

Потєбня А.А. Из лекцій по теорії словесності. Басня. Пословица. Поговорка. 1930. С. 91.

Умови розвитку рефлексії та регуляції. Варто згадати про умови розвитку рефлексії та регуляції, які були враховані при побудові програми ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей засобами усної народної творчості. Очікувалося, що саме завдяки їх сукупному впливу відбудуться прогресивні зміни у становленні молодших школярів як суб'єктів саморозвитку. Це такі умови:

- виокремлення життєвих ситуацій з-поміж інших, назва їх, типізація;
- прогнозування можливих способів організації діяльності та міжособистісної взаємодії, перевірка їх ефективності на практиці та привласнення;
- збагачення досвіду застосування копінг-стратегій, попередження психологічного захисту;
- систематичне оцінювання різних аспектів діяльності (проблемних моментів, ефективності дій, якості отриманих результатів тощо);
- можливість вільного вибору;
- формування ціннісного ставлення до власних досягнень і досягнень оточення.

У межах програми ціннісної підтримки прислів'я та приказки виконували функцію номінації ситуацій, які склалися в процесі навчання, типізували їх. Паремії також допомагали учням вибудовувати заздалегідь соціально валідизовані стратегії діяльності й взаємодії з соціальним оточенням. Приказки та прислів'я дозволяли молодшим школярам спрогнозувати, який спосіб діяльності чи взаємодії може бути ефективним. Діти перевіряли це на практиці, переконувалися в ефективності обраного способу та привласнювали його. Якщо описаний спосіб діяльності або взаємодії з оточенням виправдовував себе в кількох випадках, то поступово він набував для школярів цінності. Отже, паремії були смисловою основою для розвитку рефлексії й ампліфікації (збагачення ціннісного досвіду за О.В.Запорожцем).

У критичних ситуаціях приказки і прислів'я ставали основою для копінг-стратегій. Це попереджало включення захисних механізмів. До програми ціннісної підтримки

були введені тільки ті прислів'я та приказки, в яких закріплені конструктивні способи діяльності й міжособистісної взаємодії або ефективні та неефективні способи водночас у їх логічній протилежності. Такий вибір прислів'їв і приказок був зумовлений тим, що усвідомлення складників, які допомагають школярам досягнути успіху, передує усвідомленню складників, які цьому перешкоджають. Рівень розвитку рефлексії ще не дозволяє дітям вибудувати продуктивні способи діяльності та взаємодії, відштовхуючись від заданих із зовні непродуктивних способів. Очевидно, застосування приказок і прислів'їв, які зосереджують увагу лише на неуспішних сторонах діяльності та взаємодії, в молодшому шкільному віці недоцільне, оскільки гальмує розвиток рефлексії та провокує психологічний захист.

Розвитку рефлексії здібностей молодших школярів сприяли ситуації, в яких вони мали здійснювати аналіз та оцінку проблемних моментів діяльності, ефективності тих чи інших дій, якості отриманих результатів. Прислів'я та приказки в таких випадках виконували функцію засобів оцінювання. Дослідження О.О. Дмитрієвої і В.І. Карасика свідчать про те, що паремії містять у собі можливість побудови цілісних оцінних діалогів. З одного боку, прислів'я та приказки самі є засобом оцінювання, а з іншого, – при потребі дозволяють спростувати будь-яке попереднє оцінне судження [18; 29]. На нашу думку, адекватний вибір паремії є найпростішою формою побудови оцінного діалогу. Прислів'я та приказки стають відповіддю школяра на ситуацію, що склалася.

Розвиток здібностей молодших школярів здійснювався в контексті становлення їх суб'єктності. Це відбувалося завдяки застосуванню приказок і прислів'їв відповідного змісту, можливості вільного вибору та ціннісного ставлення дітей до власних досягнень і досягнень інших людей.

Дослідження В.А. Крайчинської показали, що більшість українських приказок і прислів'їв містять суб'єктні настановлення щодо самого себе та інших людей [33]. Такі настановлення існують поряд із об'єктними у співвідношенні 2 до 1. У межах суб'єктної та об'єктної груп паремій авторка додатково вирізняє підгрупи висловлювань з позитивною та негативною оцінкою суб'єктності й об'єктності. На думку авторки, в суб'єктних висловлюваннях позитивно оцінюються загальна суб'єктна позиція стосовно свого життя; активність усупереч життєвим обставинам; відповідальність за власні дії; високий рівень домагань; реалізація суб'єктності в різних сферах життя та можливість розвитку. Як суб'єктні самонастановлення В.А. Крайчинська розглядає прислів'я та приказки, в яких підкреслюються важливість власних бажань, почуттів, цілей, планів, думок, рішень, дій; залежність можливості отримання результату від докладених зусиль; залежність якості результату від якості зусиль. Суб'єктними настановленнями щодо інших є прислів'я та приказки, в яких стверджується право іншої людини на суб'єктність, унікальність і відмінність від контактного оточення, визнається спорідненість їй, а також стверджується її рівноцінність. Зауважимо, що до програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості увійшли прислів'я та приказки, які містять саме суб'єктні настановлення.

Запропонована нами програма забезпечувала можливість вільного вибору на кількох рівнях. Школярі могли бути ініціаторами налагодження ситуації поцінування та допомоги й обирати партнерів для взаємодії. Вони мали можливість самостійно визначатися стосовно того, чи бажають презентувати власні досягнення, поцінувати здобутки інших, надавати та отримувати допомогу. Діти також самостійно обирали

засоби ціннісної підтримки з-поміж тих, які пропонував учитель, або використовували ті, з якими працювали раніше і запам'ятали. Можливість вільного вибору зменшувала регламентованість учіннєвої діяльності й робила її для молодших школярів суб'єктивно більш привабливою.

Ціннісне ставлення до власних досягнень і досягнень інших людей формувалося завдяки позитивній увазі школярів до робіт один одного, пошуку та вербалізації успішних складників діяльності, схвальній оцінці здобутків, можливості бути корисним своїми вміннями один одному в ситуації спільної діяльності та допомоги. С.Ф. Савченко вважає, що ціннісне ставлення до самого себе лежить в основі ціннісного ставлення до іншого як особистості. Коли людина сприймає іншого як цінність, то вона, в першу чергу, звертає увагу на його позитивні характеристики. У такому випадку вона налаштована доброзичливо, демонструє щире зацікавлення, цінує здібності та здобутки іншого, поважає його й довіряє йому, шукає компроміси в ситуаціях непорозуміння й прагне підтримувати стосунки. Дослідниця зазначає, що на визнанні цінності власного «Я» ґрунтується успіх процесу індивідуалізації, а усвідомлення цінності особистості іншої людини сприяє успіху соціалізації [52]. На думку І.В. Вачкова, надання суб'єктивної цінності собі та іншому і прийняття іншого є двома з шести основних ознак полісуб'єкта. Згадані характеристики складають афективний бік полісуб'єктності та є обов'язковою умовою для саморозвитку кожної особистості зокрема і розвитку спільноти в цілому [9]. Лише та людина, яка щось знає і вміє, може належно поцінувати досягнення іншої людини [26].

Результати впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості. Порівняння результатів дослідження учнів до та після впровадження програми ціннісної підтримки засвідчили ефективність прислів'їв і приказок як засобів розвитку рефлексивно-ціннісної регуляції. Узагальнені результати, що показують зростання кількості учнів з вищими рівнями рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей, представлені в таблиці 3.8.

І в контрольній, і в експериментальній групі було виявлено школярів, які на II етапі дослідження досягли вищих рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей у порівнянні з I етапом. Однак в експериментальній групі, в якій було впроваджено програму ціннісної підтримки, таких учнів виявилось більше.

Так, на I етапі дослідження першокласники обох груп демонстрували лише нижчі (дорефлексивний та соціально-експектаційний) рівні рефлексивно-ціннісної регуляції. При повторному дослідженні вищого рівня регуляції (діяльнісно-нормативного) досягли 20,8% дітей контрольної групи та 41,7% дітей експериментальної групи.

Таблиця 3.8

Динаміка рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей до- і після впровадження програми ціннісної підтримки (n = 192)

Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції	Розподіл школярів за рівнями розвитку рефлексивно-ціннісної регуляції (%)															
	Показники до впровадження програми								Показники після впровадження програми							
	контрольна група n=96				експериментальна група n=96				контрольна група n=96				експериментальна група n=96			
	I клас	II клас	III клас	IV клас	I клас	II клас	III клас	IV клас	I клас	II клас	III клас	IV клас	I клас	II клас	III клас	IV клас
Суб'єктно-ціннісний	-	4,1%	8,3%	8,3%	-	4,2%	4,2%	8,3%	-	4,2%*	8,3%*	12,5%*	-	8,3%*	29,2%*	33,3%*
Діяльнісно-нормативний	-	33,4%	41,7%	62,5%	-	37,5%	50,0%	54,2%	20,8%*	45,8%*	50,0%*	66,7%*	41,7%	66,7%	54,2%*	54,2%*
Соціально-експектаційний	58,3%	62,5%	50,0%	29,2%	54,2%	58,3%	45,8%	37,5%	66,7%*	50,0%*	41,7%*	20,8%*	54,2%*	25,0%	16,6%	12,5%
Дорефлексивний	41,7%	-	-	-	45,8%	-	-	-	12,5%	-	-	-	4,1%	-	-	-

Статистична значимість результатів контролювалася за допомогою кутового перетворення Фішера для залежних вибірок на рівні $p=0,05$. Значком * позначено незначимі відмінності.

Включення в учіннєву діяльність впродовж одного навчального року посприяло розвитку рефлексії молодших школярів. Тож у 2 класі учнів із найнижчим дорефлексивним рівнем рефлексивно-ціннісної регуляції не виявилось. Більшість другокласників і в контрольній, і в експериментальній групі на I етапі дослідження мали соціально-експектаційний рівень регуляції. На II етапі дослідження на цьому ж рівні залишилися 50% досліджуваних контрольної групи і лише 25% досліджуваних експериментальної групи. Вищих рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції (діяльнісно-нормативного та суб'єктно-ціннісного) досягли 50% школярів, які склали контрольну групу, та 75% учнів, які увійшли до експериментальної групи і були включені в програму ціннісної підтримки.

Схожі тенденції було виявлено і в учнів 3 класу. На I етапі дослідження майже половина третьокласників в обох групах перебували на соціально-експектаційному рівні регуляції. На другому етапі дослідження на згаданому рівні залишилося 41,7% дітей контрольної групи і лише 16,6% дітей експериментальної групи. Вищі рівні рефлексивно-ціннісної регуляції (діяльнісно-нормативний та суб'єктно-ціннісний) продемонстрували 58,3% школярів, які увійшли до контрольної групи, та 83,4% учнів, які склали експериментальну групу, і яким систематично надавалася ціннісна підтримка засобами усної народної творчості.

Учні 4 класу порівняно з учнями 1-3 класів значно довше були включені в систематичне навчання, що позитивно вплинуло на розвиток їх рефлексії. На початок дослідження більшість четвертокласників досягли діяльнісно-нормативного рівня рефлексивно-ціннісної регуляції. Відмінності у результатах школярів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей простежувалися на найвищому суб'єктно-ціннісному рівні регуляції. На II етапі дослідження такого рівня досягли 12,5% досліджуваних контрольної групи. В експериментальній групі це вдалося зробити 33,3% молодших школярів.

Після впровадження програми ціннісної було **виявлено ряд позитивних змін** у розвитку рефлексії референтного, діяльнісно-операційного та особистісно-ціннісного компонентів здібностей молодших школярів:

- досліджувані експериментальної групи виокремили в себе більшу кількість учіннєвих умінь;
- в рефлексії вмінь збільшилася кількість особистісних складників;
- розширилося коло референтних осіб за рахунок включення до нього вчителя та однокласників;
- збільшилася кількість ситуацій, у яких відбувається ціннісний обмін;
- зріс рівень критичності в оцінці особистісних якостей;
- зріс рівень критичного ставлення до оцінок референтних осіб;
- зріс рівень усвідомлення розвитку власних здібностей.

Збільшення кількості учіннєвих умінь. Порівняльний аналіз результатів дослідження рефлексії здібностей показав, що в школярів як експериментальної, так і контрольної груп коло вмінь стало ширшим. У досліджуваних експериментальної групи його поповнили переважно учіннєві вміння («переказувати», «робити звуковий аналіз слів», «множити та ділити», «визначати периметр»), а в досліджуваних контрольної групи воно стало ширшим за рахунок умінь зі сфери побуту («підмітати», «ходити самому в магазин», «вмикати газову плиту»).

Формування соціального оточення, яке здатне належно поцінувати досягнення в учіннєвій діяльності, сприяло усвідомленню, розвитку та закріпленню в ціннісній свідомості дітей експериментальної групи саме учіннєвих умінь. Сфера навчання виявилася не тільки привабливою, але й доступною для задоволення потреби у визнанні. Більшу кількість учіннєвих умінь на II етапі дослідження виокремили 66,70% учнів експериментальної групи та 25,00% – контрольної. Як бачимо, показник зростання кількості учіннєвих умінь значно вищий у тих школярів, які взяли участь у програмі ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості.

У половини досліджуваних контрольної групи кількість учіннєвих умінь зменшилася, що свідчить про наростання компенсаційних механізмів. Учні продовжували перебувати в умовах конкуренції та низького рівня культури поцінування, що спонукало їх шукати альтернативні сфери й шляхи задоволення потреби у визнанні. Найбільш придатною для цього виявилася сфера побуту. Оволодіння соціально-значимими та схвалюваними видами діяльності («прибирати в своїй кімнаті», «мити посуд», «дивитися за дитиною») дозволило учням частково компенсувати низький рівень розвитку учіннєвих здібностей і зберегти самооцінку. Більшу кількість умінь зі сфери побуту на II етапі дослідження виокремили 33,33% школярів контрольної групи та 20,83% учнів експериментальної групи.

Застосовані нами прийоми ціннісної підтримки сприяли актуалізації тих умінь, які в школярів експериментальної групи були сформовані задовго до дослідження: «вмію вирізувати з дерева... на літніх канікулах я з братом відвідував гурток..», «вмію ліпити хлібчик... колись ми їздили до бабусі, я їй допомагав». Таким чином, систематична позитивна оцінка досягнень лише в учіннєвій діяльності посприяла формуванню в досліджуваних ціннісного ставлення до своїх досягнень і в інших сферах.

У досліджуваних експериментальної групи **в рефлексії вмінь збільшилася кількість особистісних складників**. На думку дітей, одним зі складників досягнення успіху в учиннєвій діяльності є бажання виконувати діяльність. Така тенденція з'явилася в результаті впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості.

Усвідомлення молодшими школярами того, що результат значною мірою залежить від бажання займатися діяльністю та докладених зусиль, свідчить про розвиток рефлексії особистісно-ціннісного компонента здібностей і становлення суб'єктів учиннєвої діяльності.

Розширення кола референтних осіб за рахунок включення до нього вчителя та однокласників. Формування в межах класу соціального середовища, здатного надавати ціннісну підтримку, позитивно вплинуло на зміни в колі референтних осіб досліджуваних експериментальної групи.

Налагоджене співробітництво школярів з однолітками та вчителями сприяло тому, що останні ввійшли до кола референтних осіб, яке раніше складалося переважно з батьків та родичів. Після впровадження програми вчителя визнали референтною особою 75,00% досліджуваних, а однокласників – 79,16%. До впровадження програми кількість таких дітей складала 60,93% та 54,16%. Частина досліджуваних експериментальної групи (34,37%) переорієнтувалися на однокласників як на найреферентніших осіб, які належно поцінують їхні досягнення в учиннєвій діяльності.

У контрольній групі відбулися протилежні процеси. Кількість дітей, які включили до кола референтних осіб учителя й однокласників зменшилася і склала, відповідно, 33,33% та 38,54%. Найавторитетнішими для учнів залишилися батьки та родичі.

Збільшення кількості ситуацій, у яких відбувається ціннісний обмін. У школярів експериментальної групи з'явилися якісні зміни в характері задоволення потреби у визнанні. Учні стали свідомо шукати визнання в ціннісному обміні та співробітництві в ситуаціях спільної учиннєвої діяльності.

У школярів контрольної групи з низьким рівнем успішності, які на I етапі дослідження неадекватно високо оцінювали власні досягнення, психологічний захист посилювався, а в школярів експериментальної групи захисні механізми частково зняли. Ціннісна підтримка в умовах зростання рівня рефлексії

Досліджувана С.А.

(4 клас, високий рівень успішності)

Поряд із якостями „щедрість”, „хоробрість”, „доброта”, називає „охоту до роботи” і коментує: „Якщо дуже хочеш працювати, то тобі й подобається працювати... Якщо людина матиме охоту до праці, то їй не буде страшна ніяка робота”.

Досліджувана О.В.

(3 клас, високий рівень успішності)

Уміє „розв'язувати приклади”. Вміння поцінують мама, бабуся та однокласники. Школярка зазначає: „Ми разом з Аллою в групі продовженого дня робимо уроки. Алла каже: „Дивись, у мене не так приклад вийшов”. Тоді ми разом перераховуємо, і якщо виходить те число, що в мене, то вона перекреслює в себе та пише те, що в мене”.

Досліджувана Р.З.

(3 клас, низький рівень успішності)

Вміє „трошки розв'язувати задачі”.
Коментує: „Коли я не знаю, яка буде перша дія, то однокласники мені пояснюють. Я в них прошу допомоги: „Добрий друг завжди pomoже”, а вони мені кажуть: „Для доброго друга випряжу коня з плуга” і пояснюють”.

зумовила в останніх формування конструктивних стратегій адаптації до діяльності, в якій вони не завжди можуть досягнути успіху та бути належно поцінованими. Замість того, щоб заздрити одноліткам і знецінювати їхні досягнення, вони почали звертатися до них за допомогою.

Аналіз результатів впровадження програми ціннісної підтримки показав, що ситуація допомоги сприяє задоволенню потреби у визнанні тих школярів, які надають допомогу та прийняттю до соціальної групи тих, котрі потребують такої допомоги.

Зростання рівня критичності в оцінці особистісних якостей. Загальна кількість особистісних якостей, які назвали школярі на II етапі дослідження, збільшилася в обох групах. Натомість співвідношення позитивних і негативних особистісних якостей змінилося. Поряд із якостями, які однозначно розцінюються як «+» здібності («наполегливий», «добррозичливий»), досліджувані експериментальної групи стали краще відрефлексовувати й ті якості, які сприймаються як «-» здібності («лінивий», «жадібний»), що є ознакою розвитку рефлексії та зростання рівня критичності, а відтак передумовою для самовиховання й саморозвитку. Вищі показники рефлексії негативних особистісних якостей, у порівнянні з результатами, отриманими на I етапі дослідження, продемонстрували 58,33% школярів, які взяли участь у програмі ціннісної підтримки розвитку здібностей, та 33,33% учнів, які склали контрольну групу.

Усвідомлення молодшими школярами деструктивних стратегій діяльності та взаємодії з оточенням може спровокувати негативні переживання і, відповідно, включення захисних механізмів. За умови ціннісної підтримки розвиток рефлексії сприяє конструктивній перебудові діяльності та налагодженню міжособистісних стосунків.

Зростання рівня критичного ставлення до оцінок референтних осіб. Після впровадження програми ціннісної підтримки досліджувані експериментальної групи змінили ставлення до низьких або негативних оцінок своїх умінь та якостей з боку референтних осіб. Такі оцінки не ображають дітей, не провокують знецінення думки інших людей або відмову від поцінування. Молодші школярі вважають, що ці оцінки зумовлені недостатньою поінформованістю референтних осіб, а не бажанням знецінити їх досягнення. Учні беруть на себе ініціативу розв'язання ситуації непорозуміння. Вони додатково інформують референтних осіб про свої уміння, демонструють їх тощо.

Досліджувана С.В.

(4 клас, високий рівень успішності)

Розповідає: „Мама перевіряє в мене домашнє завдання й каже: „Дивись, задача розв'язано неправильно”. А я кажу: „Мамо, ти помиляєшся, вона розв'язана правильно. Це нова задача. Я навчилася її виконувати. Я її розв'язала правильно”.

Усвідомлення позитивної динаміки розвитку власних здібностей. З'ясувалося, що в експериментальній групі, у порівнянні з контрольною, учні

демонстрували усвідомлення того, що результати учіння значною мірою залежать від власних зусиль, а не від випадкових чинників (того чи іншого ставлення вчительки, везіння), що свідчить про розвиток суб'єктності школярів. Продуктивні зміни в рефлексії окремих умінь та їх складників у контрольній групі продемонстрували лише відмінники, а в експериментальній – усі досліджувані незалежно від рівня успішності («я навчився краще писати»; «у мене краще виходить розв'язувати приклади та задачі»; «раніше я читав на 9-10, а зараз читаю на 11-12!»).

Поряд із позитивними тенденціями у розвитку здібностей досліджувані експериментальної групи усвідомлюють також негативні, що є важливою передумовою для здійснення цілеспрямованої регуляції. Окремі школярі зазначили, що низький рівень розвитку одних умінь обмежує можливості розвитку інших («Я погано читаю... Це мене держить. Я піднімаюся-піднімаюся, а воно мене держить! Раніше я читав 37 слів за хвилину, а зараз читаю менше... Мені потрібно багато читати!»).

У школярів з високим рівнем успішності відбулися зрушення від рефлексії локальних досягнень і такого ж локального поцінування з боку референтних осіб до розуміння того, що саме позитивна динаміка розвитку здібностей значно розширює можливості отримання визнання найближчого соціального оточення («Коли я стала краще писати, то вчителька сказала, що я молодець, і що їй подобається, як я пишу»).

Описані позитивні тенденції в розвитку рефлексії здібностей у комплексі свідчать про перехід молодших школярів від дорефлексивного та соціально-експектаційного до діяльнісно-нормативного та суб'єктно-ціннісного рівнів регуляції розвитку здібностей.

У ході впровадження програми ціннісної підтримки відбулося усвідомлення молодшими школярами напрямку та характеру розвитку здібностей, розуміння вагомості докладання власних зусиль для досягнення успіху, рефлексії взаємозв'язку здобутків у діяльності та поцінування з боку найближчого соціального оточення, що дозволяє говорити про становлення учнів початкових класів як суб'єктів саморозвитку.

Література до теми

1. *Адоньева С.Б.* Сказочный текст и традиционная культура / Светлана Борисовна Адоньева. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. – 182 с.
2. *Алексеев К.И.* Метафора как объект исследования в философии и психологии / К.И. Алексеев // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 73–85.
3. *Алефиренко Н.Ф.* Проблемы фразеологического значения и смысла / Николай Федорович Алефиренко, Лидия Глебовна Золотых. – Астрахань : Изд-во Астр. гос. пед. ун-та, 2000. – 220 с.
4. *Арутюнова Н.Д.* О номинативном аспекте предложения / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1971. – № 6. – С. 6.
5. *Бабич Н.Д.* Фразеологізм як стилістичний засіб української народної пісні / Н.Д. Бабич // Мова та стиль українського фольклору : зб. наук. праць / [Ю.О. Карпенко та ін.]. – К. : ІЗІН, 1996. – С. 74–80.
6. *Балл Г.О.* Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3. – С. 7-31.
7. *Баркер Ф.* Использование метафор в психотерапии : Эффективное использование метафор и анекдотов в психотерапии / Филип Баркер ; пер. с англ. И.М. Ребейко, А.А. Рунихина. – Воронеж : Модэк, 1995. – 224 с.
8. *Блэк М.* Метафора / М. Блэк // Теория метафоры : Сборник ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / [под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной]. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.

9. *Вачков И.В.* Сказкотерапия : Развитие самосознания через психологическую сказку / Игорь Викторович Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп]. – М. : Ось-89, 2003. – 144 с.
10. *Верещагин Е.М.* Национально-культурная семантика русских фразеологизмов / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров // Словари и лингвострановедение. – М., 1982. – С. 141–143.
11. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982 — 1984.
12. *Гусев В.Е.* О полифункциональности фольклора / В.Е. Гусев // Актуальные проблемы современной фольклористики : сб. статей и материалов / [сост. В.Е. Гусев]. – Л. : Музыка, 1980. – С. 180–183.
13. *Давыдов В.В.* Развивающее образование : теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 74–95.
14. *Дандис А.* О структуре пословицы / Алан Дандис // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 13–39.
15. *Дикманн Х.* Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. Приложение: Методы аналитической психологии. (Главы из книги) / Ханс Дикманн ; перевод Г.Л. Дроздецкой и В.В. Зеленского ; под общ. ред. В.В. Зеленского. – СПб. : Академический проект, 2000. – 256 с.
16. *Дмитриева И.А.* Метафора как способ познания : логико-гносеологический статус : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Дмитриева Ирина Александровна ; Якутский гос. ун-т им. М.К. Амосова. К-ра филос. – Якутск, 2000. – 22 с.
17. *Дмитриева О.А.* Об этнокультурной специфике пословиц и афоризмов / О.А. Дмитриева // Языковая личность : культурные концепты : сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996. – С. 67–74.
18. *Дмитриева О.А.* Типы моральных оценок в текстах пословиц и афоризмов / О.А. Дмитриева // Языковая личность : проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики : сб. науч. тр. / ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 154–161.
19. *Донченко Е.А.* Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и соециальной жизни) / Елена Андреевна Донченко. – К. : Знание, 2005. – 323 с.
20. *Доценко Е.Л.* Семантическое пространство психотехнической сказки / Е.Л. Доценко // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 72–87.
21. *Евтушенко С.В.* Народное художественное творчество / Светлана Владимировна Евтушенко. – Х. : ХДИК, 1997. – Т.1. – 240 с.
22. *Жолковский А.К.* К описанию выразительной структуры паремий (разбор одной сомалийской пословицы) / А.К. Жолковский // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 136–162.
23. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды / А.В. Запорожец : В 2 т. – М. : Педагогика, 1986.
24. *Зарецкий В.А.* Ритм и смысл в художественных текстах / В.А. Зарецкий // Труды по знаковым системам. – Уч. зап. Тартутского гос. университета. – Вып. 181. – Тарту. – 1965. – С. 64–75.
25. Зарубежные исследования по семиотике фольклора: сб. ст. / [сост. Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1985. – 316 с.
26. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
27. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии / Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2000. – 312 с.
28. *Калина Н.Ф.* Основы психотерапии / Н.Ф. Калина. – М. : «Рефл-бук»; К. : «Ваклер», 1997. – 272 с.
29. *Карасик В.И.* Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность / В.И. Карасик // Филология. – 1994. – № 3. – С. 2-7.

30. *Карасик В.И.* Язык социального статуса / Владимир Ильич Карасик. – М. : Гнозис, 1992. – 333 с.
31. *Карпенко З.С.* Психокорекційний зміст народної казки / З.С. Карпенко // Джерела. – 1998. – № 3-4. – С. 16–21.
32. *Климас И.С.* Объект фольклорной лексикологии / Ирина Сергеевна Климас. – Курск : Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. – 112 с.
33. *Крайчинська В.А.* Деякі аспекти використання суб'єктних та об'єктних висловлювань у сфері масового впливу / В.А. Крайчинська // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць / [За заг. ред. М.М. Слюсаревського; упоряд. Л.А. Найдьонова, Л.П. Черниш]. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 4. – С. 393–399.
34. *Крикманн А.А.* Некоторые аспекты семантической неопределенности пословиц / А.А. Крикманн // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 82–104.
35. *Крикманн А.* Паремнологические эксперименты Г.Л. Пермякова / Арво Крикманн // Малые формы фольклора. Сборник статей памяти Г.Л. Пермякова / [сост. Т.Н. Свешникова]. – М. : Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – С. 338–382.
36. *Кудрявцев В.Т.* Культурно-исторические истоки развитого детства / В.Т. Кудрявцев // Журнал прикладной психологии. – 1999. – №2. – С. 44–66.
37. *Лакофф Дж.* Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры: сборник ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / [под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387–415.
38. *Левинтон Г.А.* К вопросу о «малых» фольклорных жанрах : их функции, их связь с ритуалом / Г.А. Левинтон // Этнолингвистика текста. Семиотика малых форм фольклора. Тез. и предварит. материалы к симпозиуму. – М. : Ин-т славяноведения и балканистики, 1988. – С. 148–152.
39. *Лейтес Н.С.* Возрастная одаренность школьников : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Натан Семенович Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
40. *Лотман Ю.М.* Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – С. 3–18.
41. *Музыка О.Л.* Традиційно-звичаєві аспекти соціальної регуляції і розвиток творчо обдарованої особистості / Олександр Леонідович Музыка // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – Т. VIII, вип. 4. – К., 2006. – С. 235–240.
42. *Музыка О.О.* Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку засобами усної народної творчості / Олена Оксентівна Музыка, Дар'я Григорівна Лаптінова // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 182-192.
43. *Никончук М.* Лексичний атлас правобережного Полісся / Микола Никончук ; упоряд. О.М. Никончук. – К.-Житомир. – 418 с.
44. *Одаренность и возраст.* Развитие творческого потенциала одаренных детей : Учеб. пособие / Под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
45. *Одаренные дети ;* пер. с англ. / [общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого ; предисл. В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
46. *Пермяков Г.Л.* От поговорки к сказке. (Заметки по общей теории клише) / Григорий Львович Пермяков. – М. : Наука, 1970. – 240 с.
47. *Полифункциональность фольклора : межвуз. сб. науч. тр.* / [отв. ред. М.Н. Мельников]. – Новосибирск : НГПИ МП РСФСР, 1983. – 176 с.
48. *Потебня А.А.* Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка / А.А. Потебня. – Х. : Гос. изд-во Украины, 1930. – 132 с.
49. *Прислів'я та приказки : Взаємини між людьми /* АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1991. – 440 с. (Усн. нар. творчість).

50. Прислів'я та приказки : Людина. Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк ; відп. ред. С.В. Мишанич]. – К. : Наук. думка, 1989. – 480 с. (Усн. нар. творчість).
51. Прислів'я та приказки : Людина. Родинне життя. Риси характеру / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1990. – 528 с. (Усн. нар. творчість).
52. Притчи, сказки, метафори в розвитку ребенка. – СПб. : Речь, 2006. – 296 с.
53. Психология игры и сказки. Хрестоматия. – М. : АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 85 с.
54. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура; In memoria / Борис Николаевич Путилов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2003. – 464 с.
55. Рабочая концепция одаренности / [отв. исп. Д.Б. Богоявленская и др]. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.
56. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) : [монографія] / Олена Селіванова. – К.–Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.
57. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход в воспитании и психопрофилактике / А.В. Сухарев, О.Ф. Кравченко, Е.В. Овчинников, В.В. Тимохин, А.А. Шапорева, С.Ю. Щербак // Психологический журнал – 2003. – № 5. – С. 68–80.
58. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В.Н. Телия // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 13–24.
59. Телия В.Н. Русская фразеология : Семант., прагмат. и лингвокультурол. аспекты / Вероника Николаевна Телия. – М. : Шк. «Языки рус. культуры», 1996. – 288 с.
60. Тульвисте П. Существует ли специфическое детское вербальное мышление? / Пеэтер Эльмар-Иоханнесович Тульвисте // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 34–42.
61. Франц М.-Л. фон. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке / Мария-Луиза фон Франц ; пер. с англ. Р. Березовской и К. Бутырина. – СПб. : Б.С.К., 1998. – 360 с.
62. Фридель Л. Образный язык народных сказок / Ленц Фридель ; пер. с нем. Т.М. Большаковой, Л.В. Куниной. – М. : Evidentis, 2000. – 328 с.
63. Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроєктування особистості / Н.В.Чепелева // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Психологія і педагогіка. – 2013.– Вип. 24. – С. 7-11.
64. Черкасский М.А. Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы (пословицы и афоризмы) / М.А. Черкасский // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 35–52.
65. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Борис Данилович Эльконин // Вопросы психологии – 1992. – № 3 – 4. – С. 7–13.
66. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Карл Густав Юнг. – М. : АСТ : Канон+, 1998. – 400 с.
67. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки / П.И. Яничев // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 27–37.

Питання для самоконтролю

1. Дайте визначення понять «здібності», «ціннісна підтримка».
2. У чому суть ціннісної підтримки розвитку здібностей?
3. Які групи уявлень складають суб'єктивну картину здібностей людини?
4. Які характеристики та функції усної народної творчості дають можливості для

використання її як засобу ціннісної підтримки розвитку здібностей?

5. Охарактеризуйте регуляційні властивості приказок і прислів'їв.
6. Дайте стислу характеристику програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості.
7. Які зміни відбулися у розвитку здібностей учнів початкових класів під впливом програми ціннісної підтримки?

ПРАКТИЧНИЙ КУРС

Практичне заняття №1.

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Мета: розширити та поглибити знання студентів про вікові, індивідуальні та соціальні аспекти розвитку здібностей молодших школярів, особливості розвитку здібностей учнів початкових класів в межах провідної (учіннєвої) діяльності.

Професійна спрямованість: розвивати понятійне мислення, удосконалювати вміння здійснювати аналіз та узагальнення теоретичного матеріалу.

1. Поняття «здібності» у психології.
2. Вікові аспекти розвитку здібностей молодших школярів.
3. Індивідуальні аспекти розвитку здібностей учнів початкових класів.
4. Соціальні аспекти розвитку здібностей дітей в період навчання у початковій ланці школи.
5. Позитивний та негативний вплив учіннєвої діяльності на розвиток здібностей молодших школярів.

Основні поняття	<i>здібності, молодший шкільний вік, рефлексія, учіннєва (учбова) діяльність</i>
------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

Законспектувати	<ul style="list-style-type: none">• <i>Музика О.Л. Референтні відносини і розвиток здібностей і обдарованості в освітньому середовищі / В кн. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 39-58.</i>
------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Завдання для самостійної роботи

▪ опрацювати питання	2,5 годин
▪ законспектувати статті	1,5 години
▪ опрацювати основні поняття	

Оцінювання

▪ тести	1 оцінка
▪ усна відповідь на питання	1 оцінка

Література

Основна література

1. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. – К.: Знання, 1963. – 80 с.
2. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

3. Матеріали лекції №1 «Проблема регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці» / В кн. Музика О.Л. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Музика О.Л., Никончук Н.О. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016.
4. Миронов А.И. Критические периоды детства. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
5. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.

Додаткова література

1. Антонова Г.П. Обучаемость и внушаемость младших школьников / Галина Павловна Антонова, Ирина Павловна Антонова // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 42– 50.
2. Дубровина И.В. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста //Вопросы психологии способностей //Под. ред. В.А.Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 50 – 59.
3. Дубровина И.В. Индивидуальные различия в способности к обобщению у детей младшего школьного возраста //Вопр. психол. – 1966. – № 5. – С. 123 – 137.
4. Дубровина И.В. К вопросу о специфичности способностей младших школьников //Вопросы психологии способностей //Под. ред. В.А.Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 60 – 89.
5. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С.Выготского //Вопр. психол. – 1996. – №5. – С. 98 – 109.
6. Загурська І.С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці /В кн. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 75 – 90.
7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
8. Крутецкий В.А. Проблемы формирования и развития способностей // Вопр. психол. – 1972. – № 2. – С. 3-13.
9. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
10. Леонтьев А.Н. О формировании способностей //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 35 – 43.
11. Музика О.Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості / В кн. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 31 – 42.
12. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : Монографія / Р.О. Семенова, О.Л. Музика, Д.К. Корольов та ін. / За ред. Р.О. Семенової. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 69-90.
13. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) //Вопр. психол. – 1984. – № 5. – С. 49 – 86.
14. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 44 – 55.
15. Теплов Б.М. Способности и одаренность //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг./ Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 31 – 35.
16. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

Контрольні питання і завдання

1. Дайте визначення поняття «здібності».
2. Розмежуйте поняття «здібності» і «задатки».
3. Розмежуйте поняття «здібності», «знання», «вміння» та «навички».
4. Які вікові особливості розвитку здібностей молодших школярів варто враховувати у навчально-виховному процесі?
5. Проаналізуйте, чи залежить розвиток здібностей дітей від їх індивідуальних особливостей.
6. Для чого потрібно враховувати соціальні аспекти розвитку здібностей у роботі з дітьми?
7. Проаналізуйте, який позитивний вплив здійснює учіннєва діяльність на розвиток здібностей учнів початкових класів.
8. Чи має учіннєва діяльність негативний вплив на розвиток здібностей молодших школярів?

Практичне заняття №2.

СПЕЦИФІКА РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мета: сформувати уявлення про розвиток рефлексії здібностей дітей у молодшому шкільному віці.

Професійна спрямованість: розвивати понятійне мислення, удосконалювати рефлексивні вміння, здійснювати аналіз рефлексії здібностей молодших школярів.

1. Загальна характеристика психічного розвитку молодших школярів (соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, психічні новоутворення).
2. Рефлексія як центральне психічне новоутворення молодшого шкільного віку.
3. Структурно-операціональна модель розвитку здібностей особистості.
4. Особливості рефлексії учнями початкових класів поцінування досягнень соціальним оточенням:
 - вплив поцінування та знецінювання на розвиток здібностей молодших школярів;
 - розвиток рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням;
 - тенденції у рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням.
5. Специфіка розвитку рефлексії вмінь та їх складників у молодшому шкільному віці:
 - види вмінь, які виокремлюють учні початкових класів;
 - рівні розвитку рефлексії вмінь;
 - тенденції у рефлексії вмінь.
6. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів початкових класів:
 - рівні розвитку рефлексії особистісних якостей;
 - тенденції у рефлексії особистісних якостей.

<p>Основні поняття</p>	<p>рефлексія; рефлексія здібностей; референтні особи; поцінування; знецінювання; вербальні засоби оцінювання; невербальні засоби оцінювання;</p> <p>схвалення за наслідування; схвалення за включення в діяльність, виконання вимог, за результат; визнання за якість результату, способи та стратегії його отримання; визнання за особистісне зростання;</p> <p>синкретичні вміння, предметоцентровані алгоритмічні вміння; децентровані алгоритмічні вміння; узагальнені вміння;</p> <p>рефлексія особистісних якостей відсутня; рефлексія способів діяльності та взаємодії з оточенням; рефлексія стратегій виконання діяльності та взаємодії з оточенням; рефлексія особистісних якостей;</p>
<p>Основні тенденції у розвитку здібностей молодших школярів</p>	<p>тенденція до парадоксальної неузгодженості референтних осіб; тенденція до відмови в референтності; тенденція до уникання відкритого поцінування;</p> <p>тенденція до компенсації в розвитку учіннєвих здібностей; залежність рефлексії складників уміння від рівня оволодіння діяльністю; усвідомлення практичних дій та операцій; усвідомлення складників ігрових умінь і вмінь зі сфери побуту; усвідомлення освоєних складників уміння;</p> <p>тенденція до приписування собі очікуваних особистісних якостей; тенденція до домінування моральнісних ціннісних конструктів; тенденція до закріплення деструктивних прийомів діяльності та взаємодії з контактним оточенням; тенденція до виокремлення в себе переважно позитивних якостей</p>
<p>Підготувати повідомлення</p>	<p>«Тенденції в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень та досягнень інших людей» (за роботою Никончук Н.О. Дослідження рефлексії проградієнтності здібностей у молодшому шкільному віці / Н.О. Никончук // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. VI. – Психологія обдарованості. – Випуск 11. – С. 212-221).</p>

Завдання для самостійної роботи

▪ опрацювати питання	2 години
▪ опрацювати основні поняття; ▪ ознайомитися з основними тенденціями у розвитку здібностей молодших школярів	2 години
▪ підготувати повідомлення (готує 1 студент)	1 година (за рахунок часу на опрацювання теор. питань)

Оцінювання

▪ тести	1 оцінка
▪ усна відповідь на питання	1 оцінка

Література

Основна література

1. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 139 – 179.
2. Вікова психологія : Навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. В. Василенко. - К. : Академвидав, 2005. – С. 165 – 190.
3. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук, І. С. Булах, Т. М. Зелінська; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К. : Просвіта, 2004. – С. 116 – 190.
4. Матеріали лекції №1 «Проблема регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці» (п. 1.3, 1.4) та лекції №2 «Рефлексія і розвиток здібностей у молодшому шкільному віці» (п.п. 2.1, 2.2, 2.3) / В кн. Музика О.Л. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Музика О.Л., Никончук Н.О. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016.
5. Музика О.Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості / В кн. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 50 – 54.
6. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.

Додаткова література

1. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – С. 66 – 97.
2. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – С. 84 – 207.
3. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 223 с.
4. Матюшина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.П. Психология младшего школьника. – М.: Просвещение, 1976. – 208 с.
5. Никончук Н.О. Особливості рефлексії молодшими школярами вмінь та їх складових // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету [Текст]. Т.2. Вип. 105 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – С. 35-39.
6. Никончук Н.О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Никончук Наталія Олександрівна. – К., 2009. – С. 71 – 76, 79 – 107.

7. Никончук Н.О. Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науковий збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 97 – 102.
8. Никончук Н.О. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці /В кн. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 186 – 202.
9. Никончук Н.О. Явище компенсації в розвитку учбових здібностей молодших школярів // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 25. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 155-162.

Контрольні питання і завдання

1. Як розвивається рефлексія у молодшому шкільному віці?
2. Дайте загальну характеристику структурно-операціональної моделі розвитку здібностей особистості.
3. Проаналізуйте, який вплив на розвиток здібностей дітей має поцінування та знецінювання досягнень особами з найближчого соціального оточення.
4. Які засоби оцінювання варто використовувати для поцінування досягнень молодших школярів?
5. Назвіть та опишіть рівні розвитку рефлексії дітьми поцінування досягнень соціальним оточенням.
6. Назвіть та охарактеризуйте рівні розвитку рефлексії молодшими школярами вмінь та їх складників.
7. Назвіть та охарактеризуйте рівні розвитку рефлексії учнями початкових класів особистісних якостей.
8. Опишіть тенденції у рефлексії поцінування досягнень соціальним оточенням, які можна простежити у молодших школярів.
9. Дайте стислу характеристику тенденцій у рефлексії вмінь та їх складників в учнів початкових класів.
10. Проаналізуйте тенденції у рефлексії особистісних якостей, які демонструють молодші школярі.

Практичне заняття №3.

УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ

ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

Мета: розширити та поглибити знання студентів про властивості, функції та регуляційні засоби усної народної творчості; ознайомити студентів з основними напрямками дослідження усної народної творчості в психології.

Професійна спрямованість: розвивати понятійне мислення, удосконалювати вміння застосовувати регуляційні засоби усної народної творчості у практичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

1. Загальна характеристика усної народної творчості:

- поняття про усну народну творчість, фольклор;
 - основні властивості усної народної творчості;
 - функції усної народної творчості;
 - засоби впливу усної народної творчості (лексика, специфічні образи, метафоричність, рима, ритм, лаконічність, повторюваність, милозвучність, інтонування).
2. Традиції дослідження усної народної творчості в психології та суміжних дисциплінах (у фольклористиці, мовознавстві, етнографії, семіотиці):
- усна народна творчість як засіб вивчення психічних явищ (мислення; мовлення, цінностей, почуття гумору тощо);
 - усна народна творчість як психотерапевтичний засіб;
 - психологічні аспекти впливу усної народної творчості на становлення особистості як предмет самостійних психологічних досліджень.

Основні поняття	<i>фольклор, народна творчість (творчість народна), усна народнопоетична творчість, творчість народна усна, усність, колективність, традиційність, поліфункціональність, кліше, формула, формульність, побутування</i>
------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Завдання для самостійної роботи

▪ опрацювати питання	5 годин
▪ опрацювати основні поняття	1 година

Оцінювання

▪ тести	1 оцінка
▪ усна відповідь на питання	1 оцінка

Література

Основна література

1. Вачков І.В. Сказкотерапія: Розвиток самосознання через психологічну сказку. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2003. – 144 с.
2. Восточно-славянський фольклор: Слов. науч. и нар. терминологии /Ред кол.: К.П. Кабашников (отв. ред.) и др. – Мн.: Навука і тэхніка, 1993, С. 27, 114, 117, 262 – 263, 346, 352 – 352, 365 – 366, 372, 376 – 379, 422 – 423, 427.
3. Лановик М.Б. Українська усна народна творчість: Підручник / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2005. – С. 17 – 29.
4. Матеріали лекції №3 «Ціннісна регуляція та ціннісна підтримка розвитку здібностей засобами усної народної творчості» (п. 3.2, 3.3, 3.4) / В кн. Музика О.Л. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Музика О.Л., Никончук Н.О. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016.
5. Никончук Н.О. Усна народна творчість та постфольклор у житті сучасної людини: повернення до пережитків чи нові тенденції розвитку? // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України /За ред. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, В 4-х томах, Т. 3. – С. 220 – 224.
6. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. – Х.: Гос. изд-во Украины, 1930. – 132 с.

7. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. – СПб.: Речь, 2006. – 45 – 87 с.
8. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура; In memoriam/ СПб.: Петербургское Востоковедение, 2003. – С. 18 – 94.
9. Самошкіна Л.М., Яковенко В.С. Метафора в роботі з дитячими психологічними проблемами: Навч. посіб. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2002 – 40 с.

Додаткова література

1. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопр. психологии. – 1993. – № 5. – С. 39 – 43.
2. Гавриченко О.В. К проблеме применения метода сказкотерапии в психолого-педагогической работе с детьми //Журн. прикладной психологии. – 2003. – № 6. – С. 21 – 25.
3. Гусев В.Е. О полифункциональности фольклора /Актуальные проблемы современной фольклористики. Сб. статей и материалов /Сост. В.Е.Гусев. – Л.: Музыка, 1980. – С.180 – 183.
4. Евтушенко С.В. Народное художественное творчество. – Х.: ХДИК, 1997. – Т.1. – 240 с.
5. Зарецкий В.А. Ритм и смысл в художественных текстах //Труды по знаковым системам. – Уч. зап. Тартутского гос. университета. – Вып. 181. – Тарту. – 1965. – С. 64 – 75.
6. Игошкина С.Ю. Актуальные проблемы изучения фольклорной картины мира // Лингвофольклористика 4: Сб. науч. ст. – Курск: Изд-во КГПУ, 2000. – С. 83 – 89.
7. Киченко О. Фольклор як художня система (проблеми теорії). – Дрогобич: НВЦ «Каменяр», 2002. – С.17 – 25.
8. Климас И.С. К проблеме выделения ядра фольклорного лексикона //Лингвофольклористика. – Вып. 6: Сб. науч. ст. – Курск: Изд-во КГПУ, 2001. – С. 10 – 13.
9. Левинтон Г.А. Замечания к проблеме «литература и фольклор» // Труды по знаковым системам. – Уч. зап. Тартутского гос. университета. – Тарту. – 1975. – С. 76 – 87.
10. Павленко В.М., Таглін С.О. Етнопсихологія: Навчальний посібник. – К.: Сфера, 1999. – С. 186 – 261.
11. Пропп В.Я. Поэтика фольклора. Собрание трудов В.Я. Проппа /Сост. А.Н. Мартынова. – М.: Лабиринт, 1998. – 352 с.
12. Психология игры и сказки. Хрестоматия. – М. : АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 85 с.
13. Сухарев А.В., Кравченко О.Ф., Овчинников Е.В., Тимохин В.В., Шапорева А.А., Щербак С.Ю. Этнофункциональный подход в воспитании и психопрофилактике //Психол. журн. – 2003. – № 5. – С. 68 – 80.
14. Тульviste П. Существует ли специфическое детское вербальное мышление? //Вопр. психол. – 1981. – № 5. – С. 34 – 42.
15. Франц М.-Л. фон. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке /Пер. с англ. Р.Березовской и К. Бутырина. – СПб.: Б.С.К., 1998. – 360 с.
16. Шалимова Д.В. Трансформация смыслов и значений слов при понимании пословиц //Вопр. психол. – 1990. – № 4. – С. 42 – 47.
17. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопр. психол. – 1992. – № 3 – 4. – С. 7 – 13.

Контрольні питання і завдання

1. Дайте визначення поняття «усна народна творчість».
2. Опишіть основні властивості усної народної творчості.
3. Дайте стисло характеристику функцій, які виконує усна народна творчість.
4. Назвіть та охарактеризуйте засоби впливу в усній народній творчості.
5. Опишіть дослідження, у яких твори усної народної творчості використовуються як засіб вивчення психічних явищ.

6. Проаналізуйте досвід застосування усної народної творчості в психотерапії.
7. Проаналізуйте роботи дослідників, у яких вплив усної народної творчості на становлення особистості є предметом самостійних досліджень.

Практичне заняття №4.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Мета: розширити та поглибити знання студентів про ціннісну підтримку розвитку здібностей дітей засобами усної народної творчості.

Професійна спрямованість: розвивати понятійне мислення, удосконалювати вміння здійснювати порівняльний аналіз.

1. Поняття «ціннісна підтримка» у психології.
2. Особливості ціннісної підтримки розвитку здібностей дошкільнят і молодших школярів.
3. Програма розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки».
4. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості:
 - загальна характеристика програми;
 - ціннісна підтримка рефлексії учіннєвої діяльності;
 - ціннісна підтримка рефлексії визнання;
 - ціннісна підтримка рефлексії співробітництва.
5. Вплив ціннісної підтримки засобами усної народної творчості на розвиток рефлексії здібностей молодших школярів (дослідження О.Л.Музики, Н.О.Никончук).
6. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку засобами усної народної творчості (дослідження О.О.Музики, Д.Г.Лаптінової).

Основні поняття	<i>ціннісна підтримка; збільшення кількості учіннєвих умінь; збільшення кількості особистісних складників у рефлексії вмінь; розширення кола референтних осіб та узгодження в колі референтних осіб; збільшення кількості ситуацій, у яких відбувається ціннісний обмін; зростання рівня критичності в оцінюванні особистісних якостей; зростання рівня критичного ставлення до оцінок референтних осіб; зростання рівня усвідомлення розвитку власних здібностей</i>
Законспектувати	<ul style="list-style-type: none"> • Музика О.Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити? // Обдарована дитина. – 2006. – №3. – С.11-16. • Музика О.Л. «Три кроки – концепція програми розвитку здібностей та обдарованості //Гуманізація взаємин учителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти:

Завдання для самостійної роботи

▪ опрацювати питання	3,5 години
▪ конспектування першоджерел	1 година
▪ опрацювати основні поняття	

Оцінювання

▪ усна відповідь на питання	1 оцінка
-----------------------------	----------

Література

Основна література

1. Матеріали лекції №3 «Ціннісна регуляція та ціннісна підтримка розвитку здібностей засобами усної народної творчості» (п. 3.1, 3.5, 3.6) / В кн. Музика О.Л. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Музика О.Л., Никончук Н.О. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016.
2. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
3. Музика О.Л. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики) / В кн. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 170 – 183.
4. Музика О.О. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку засобами усної народної творчості // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 182 – 192.
5. Никончук Н.О. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки-розвитку здібностей у молодшому шкільному віці / В кн. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С.183 – 212.

Додаткова література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II / Под ред. А.А.Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – С. 133 – 182.
2. Никончук Н.О. До проблеми застосування усної народної творчості у практичній психології // Творчий потенціал особистості: М-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 15 лютого 2005 року). Редактори: О.Б. Терешина, П.Ю. Липський. – К., 2005. – С. 58 – 61.
3. Никончук Н.О. Проблема сенситивності періоду дитинства для залучення особистості до усної народної творчості // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків». – Київ – Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 70 – 71.
4. Никончук Н.О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Никончук Наталія Олександрівна. – К., 2009. – С.140 – 164.
5. Никончук Н.О. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки учбової діяльності // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2006. – № 1 (12). – С. 110 – 121.
6. Оценка без отметки / Под ред. Г.А. Цукерман. – Москва – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999. – 133 с.

7. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.

Контрольні питання і завдання

1. Розкрийте зміст поняття «ціннісна підтримка».
2. Проаналізуйте, у чому полягають відмінності ціннісної підтримки розвитку здібностей у дитячому і дорослому віці.
3. Дайте загальну характеристику програми розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки».
4. Опишіть програму ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості.
5. Проаналізуйте, з якою метою і як здійснюється ціннісна підтримка рефлексії учинневої діяльності учнів початкових класів.
6. Опишіть особливості ціннісної підтримки задоволення потреби у визнанні молодших школярів.
7. Опишіть особливості ціннісної підтримки співробітництва учнів початкових класів.
8. Проаналізуйте, які зміни відбулися в рефлексії здібностей молодших школярів під впливом ціннісної підтримки засобами усної народної творчості.
9. Проаналізуйте результати експериментального дослідження застосування усної народної творчості для психологічної підтримки розвитку здібностей дітей дошкільного віку.

Практичне заняття №5-6.

ПРИКАЗКИ І ПРИСЛІВ'Я У РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

(презентація студентами результатів власних досліджень)

Мета: розширити та поглибити знання студентів про засоби регуляції розвитку здібностей молодших школярів, які закріплені в усній народній творчості.

Професійна спрямованість: формувати вміння роботи підбір засобів ціннісної підтримки (приказок і прислів'їв) для регуляції різних складників здібностей молодших школярів.

1. Поняття «паремія», «прислів'я», «приказка».
2. Регуляційні можливості приказок і прислів'їв.

Практична частина (виконання ІНДЗ)

1. Формулювання теми дослідження.
2. Теоретичний аналіз проблеми.
3. Ознайомлення з засобами ціннісної підтримки, представленими в програмі ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів (автор Н.О.Никончук).
4. Підбір приказок і прислів'їв для регуляції різних складників здібностей учнів початкових класів (відповідно до теми дослідження).
5. Аналіз приказок і прислів'їв, об'єднання паремій у тематичні групи.

6. Обґрунтування доцільності застосування обраних засобів ціннісної підтримки для розвитку здібностей дітей.
7. Оформлення письмового звіту за результатами проведеної роботи.
8. Презентація звітів.

Завдання для самостійної роботи

<ul style="list-style-type: none"> ▪ провести дослідження засобів ціннісної підтримки розвитку здібностей, закріплених в українській (російській, білоруській, польській) усній народній творчості 	6 годин
<ul style="list-style-type: none"> ▪ підготувати письмовий звіт та презентацію за результатами проведеного дослідження 	3 години

Оцінювання

<ul style="list-style-type: none"> ▪ письмовий звіт за результатами дослідження засобів ціннісної підтримки, закріплених в усній народній творчості 	1 оцінка
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

Література

Основна література

1. Лановик М.Б. Українська усна народна творчість: Підручник / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К.: Знання-Прес, 2005. – С. 536 – 553.
2. Музика О.Л. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики) /В кн. Здібності, творчість. обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 170 – 183.
6. Никончук Н.О. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці засобами усної народної творчості. – Житомир. – 2006. / В кн. Музика О.Л. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Музика О.Л., Никончук Н.О. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. (Додаток А).
3. Никончук Н.О. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці /В кн. Здібності, творчість. обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 183 – 212.
4. Прислів'я та приказки: Взаємини між людьми / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1991. – 440 с. (Усн. нар. творчість).
5. Прислів'я та приказки: Людина. Родинне життя. Риси характеру / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1990. – 528 с. (Усн. нар. творчість).
6. Прислів'я та приказки: Людина. Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк ; відп. ред. С.В. Мишанич]. – К. : Наук. думка, 1989. – 480 с. (Усн. нар. творчість).

Додаткова література

1. Збірники приказок і прислів'їв різних етнічних груп.

2. Никончук Н.О. Проблема сенситивності періоду дитинства для залучення особистості до усної народної творчості // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків». – Київ – Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 70 – 71.
3. Никончук Н.О. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки учбової діяльності // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2006. – № 1 (12). – С. 110 – 121.

Контрольні питання і завдання

1. Яка тема Вашого дослідження?
2. Дайте стислий теоретичний аналіз проблеми, яку вивчаєте.
3. На роботи яких дослідників Ви спиралися при підготовці теоретичного аналізу проблеми?
4. На роботи яких дослідників Ви спиралися при підборі засобів ціннісної підтримки?
5. Наведіть приклади приказок і прислів'їв, які Ви підібрали для ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів.
6. Обґрунтуйте доцільність застосування обраних Вами засобів ціннісної підтримки.
7. Підготуйте письмовий звіт за результатами проведеної роботи.
8. Проаналізуйте, наскільки Ваш письмовий звіт відповідає вимогам до підготовки ПОЗ та оформлення звіту. (Вимоги представлені у розділі «Рекомендації до організації самостійної та індивідуальної роботи»).

Тема для самостійного опрацювання

ЦІННІСНИЙ СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета: сформувати уявлення про розвиток ціннісної сфери дітей у молодшому шкільному віці; ознайомити з позитивними тенденціями у розвитку ціннісної свідомості школярів та в оцінюванні дітьми власних досягнень і досягнень інших людей під впливом ціннісної підтримки засобами усної народної творчості.

Професійна спрямованість: розвивати понятійне мислення, удосконалювати вміння здійснювати аналіз, систематизацію та узагальнення теоретичного матеріалу.

1. Становлення ціннісної свідомості у молодшому шкільному віці.
2. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей молодших школярів.
3. Вплив ціннісної підтримки засобами усної народної творчості на формування ціннісної свідомості учнів початкових класів.
4. Прогресивні тенденції в оцінюванні молодшими школярами рівня розвитку здібностей.

Основні поняття	<i>цінності; особистісні цінності; ціннісна свідомість особистості; ціннісні конструкти; діяльнісні цінності; моральнісні цінності; суб'єктні цінності; методика моделювання ціннісної свідомості (ММЦС);</i>
------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>ізолюване існування цінностей; конфліктне поєднання цінностей; подвійне конфліктне поєднання цінностей; взаємодоповнювальне поєднання цінностей</i>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Основні тенденції у розвитку здібностей молодших школярів	<p><i>тенденція до появи та закріплення в ціннісній свідомості учінневих умінь; формування конструктивних стратегій діяльності й взаємодії з оточенням та закріплення їх в ціннісній свідомості як суб'єктних цінностей;</i></p> <p><i>узгодження засобів досягнення визнання та стратегій взаємодії з оточенням;</i></p> <p><i>зниження рівня конфліктності ціннісної свідомості дітей;</i></p> <p><i>зростання рівня диференціації вмінь і якостей;</i></p> <p><i>зростання рівня адекватності та критичності оцінювання;</i></p> <p><i>зростання рівня гнучкості та доброзичливості оцінювання;</i></p> <p><i>переорієнтація на однолітків з близьким рівнем розвитку здібностей при оцінюванні власних досягнень</i></p>
------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Завдання для самостійної роботи

▪ опрацювати питання	2,5 години
▪ опрацювати основні поняття;	1,5 години
▪ ознайомитися з основними тенденціями у розвитку здібностей молодших школярів	

Оцінювання

▪ перевірка рівня засвоєння знань на індивідуальній консультації у викладача	1 оцінка
------------------------------------------------------------------------------	----------

Література

Основна література

1. Матеріали до теми на самостійне опрацювання «Ціннісний складник розвитку здібностей молодших школярів» / В кн. Музика О.Л. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Музика О.Л., Никончук Н.О. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. (Додаток Б)
2. Музика О.Л. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу «Психологія ціннісної свідомості» / В кн. Професійно-орієнтовані завдання з психології / За ред. О.Л.Музики. Навчальний посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Житомир, 2010. – С. 488 – 495 (підпараграф «Основні поняття суб'єктно- ціннісного аналізу розвитку особистості»).
3. Музика О.Л. Ціннісна регуляція суб'єктної активності особистості /Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України /За ред. академіка С.Д.Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, т. 3. – С.168-173.

Додаткова література

1. Загурська І.С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова

- психологія» / Загурська Інна Станіславівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
2. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). / Марія Георгіївна Іванчук. – Чернівці: Рута, 2004. – 359 с.
 3. Карпенко З.С. Аксиопсихологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 220 с.
 4. Карпенко З.С. Психокорекція розвитку дитини / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Фірма «ЛІК», 1994. – 132 с.
 5. Кудрявцев В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов ; Ин-т дошк. образования и семейного воспитания Рос. акад. образования, Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева. – М. : МАКС Пресс, 2005. – 390 с.
 6. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Нинель Ионтельевна Непомнящая / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
 7. Никончук Н.О. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей у молодшому шкільному віці // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І.Франка», 2013. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 32. – 166-180.
 8. Никончук Н.О. Явище компенсації в розвитку учбових здібностей молодших школярів // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 25. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 155-162.
 9. Никончук Н.О. Як запобігти формуванню негативних особистісних якостей у молодшому шкільному віці // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип.24. – С. 87-94.
 10. Портницька Н.Ф. Наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Портницька Наталія Федорівна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.

Контрольні питання і завдання

1. Опишіть психічні новоутворення ціннісного змісту, які з'являються в дітей у молодшому шкільному віці.
2. Проаналізуйте, як впливає на розвиток ціннісної свідомості учнів початкових класів учіннєва діяльність.
3. Опишіть, яких змін зазнає самооцінка та моральна свідомість дітей у молодшому шкільному віці.
4. Проаналізуйте, яке значення має ціннісний складник для розвитку здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.
5. Опишіть психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей учнів початкових класів.
6. Назвіть типи поєднання в свідомості молодших школярів діяльнісних і моральнісних цінностей та дайте їм стислу характеристику.
7. Проаналізуйте, які зміни відбулися в ціннісній свідомості молодших школярів після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості.

8. Опишіть, які зміни відбулися в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень та досягнень інших людей під впливом систематичної ціннісної підтримки.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Самостійна робота є невід'ємним складником вивчення курсу «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі». Вона здійснюється за такими напрямками:

- підготовка теоретичних питань до практичних занять;
- робота з лекційним матеріалом та підготовка контрольних питань і завдань;
- конспектування першоджерел;
- підготовка повідомлення;
- виконання індивідуальних наукових дослідних (професійно-орієнтованих) завдань;
- підготовка до підсумкової модульної роботи;
- підготовка до заліку.

Підготовка теоретичних питань до практичних занять передбачає опрацювання питань теми практичного заняття.

Алгоритм підготовки.

- Ознайомтеся з переліком теоретичних питань, які потрібно підготувати на практичне заняття. Зверніть увагу, опрацювати необхідно всі питання, які передбачені планом практичного заняття.
- Візьміть в бібліотеці або відшукайте в Internet джерела, зазначені в списку основної літератури до заняття.
- Визначте, в яких розділах, параграфах книг розкриті питання практичного заняття.
- Прочитайте ці розділи, параграфи.
- Складіть простий або складний план відповіді на кожне питання.
- Визначте основні поняття, які Ви повинні засвоїти. Опрацюйте психологічні словники.
- Для кращого засвоєння опрацьованого матеріалу складіть короткий конспект прочитаного, побудуйте схеми, таблиці або графіки. Така робота допоможе Вам систематизувати та узагальнити отриману інформацію.
- Перевірте, як Ви засвоїли теоретичний матеріал. З цією метою дайте відповіді на контрольні питання та виконайте практичні завдання, передбачені планом практичного заняття.
- Визначте, яку частину опрацьованого матеріалу Ви недостатньо зрозуміли. Конкретизуйте, що саме Ви не зрозуміли. Подумайте, яка допомога потрібна Вам з боку викладача, для того щоб Ви повною мірою опрацьовали теоретичні питання.
- Сформулюйте чіткі питання та зверніться з ними до викладача на консультації.
- Для поглибленого вивчення теми опрацюйте джерела, запропоновані у списку додаткової літератури. Вашому професійному зростанню також сприятимуть самостійний пошук та вивчення вузькоспеціалізованої літератури з теми.

Робота з лекційним матеріалом та підготовка контрольних питань і завдань передбачає переважно повторення, узагальнення та закріплення опрацьованого матеріалу. Студенти також самостійно можуть розширити та поглибити знання з окремих питань теми лекції. До кожного із лекційних занять запропонований список літератури та контрольні питання і завдання, на які можуть орієнтуватися студенти при вивченні теоретичних питань.

Алгоритм підготовки теоретичних питань, які розглядалися на лекційному занятті, близький до алгоритму підготовки теоретичних питань до практичного заняття.

Конспектування першоджерел передбачає поглиблене вивчення окремих питань теми. Для конспектування можуть пропонуватися статті з фахових журналів, розділи монографій або підручників.

Алгоритм підготовки.

- Прочитайте запропоноване першоджерело.
- Оформіть бібліографію першоджерела (правильно вкажіть автора, назву, вихідні дані).
- Виокремте основні положення проблеми, яка висвітлюється у першоджерелі.
- Складіть простий або складний план конспекту.
- Підготуйте тези по кожному пункту плану. Проілюструйте текст схемами, таблицями, графіками, цитатами.
- Перевірте, наскільки добре Ви засвоїли матеріал. З опорою на власний конспект висвітліть основні положення статті.

Підготовка повідомлення передбачає аналіз вузької проблеми з дисципліни, яка висвітлюється у визначених першоджерелах.

Алгоритм підготовки.

- Опрацюйте літературні джерела, у яких висвітлюється тема повідомлення.
- Складіть план повідомлення.
- Систематизуйте опрацьований матеріал відповідно до розробленого плану. Підберіть цитати. Виділіть найважливіші результати проведеного дослідження. Виокремте приклади.
- Дайте власний критичний аналіз та оцінку висвітленої проблеми.
- Підготуйте усну відповідь на практичне заняття.

Підготовка індивідуальних наукових дослідних завдань (професійно-орієнтованих) передбачає формування в студентів умінь застосовувати знання з дисципліни у майбутній професійній діяльності. Ці завдання виконуються з опорою на алгоритм роботи над професійно-орієнтованими завданнями з психології (О.Л.Музика, В.В.Горбунова, І.С.Загурська, Т.М.Майстренко), представлений у посібнику

Професійно-орієнтовані завдання з психології /За ред. О.Л.Музики. Навчальний посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Житомир, 2010. – 587 с.

У ході вивчення курсу «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі» студенти самостійно **проводять дослідження** засобів ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів, закріплених в усній народній творчості різних етнічних груп, та **готують звіт** за його результатами. **Тему дослідження студенти узгоджують з викладачем заздалегідь.**

Звіт за результатами проведеного дослідження є основою для виконання професійно-орієнтованого завдання на заліку.

Алгоритм підготовки.

- Підберіть літературу, у якій розкривається тема дослідження.
- Складіть план дослідження.
- Опрацюйте літературні джерела, користуючись порадами до конспектування першоджерел.
- Систематизуйте опрацьований матеріал відповідно до плану дослідження.
- Дайте власний критичний аналіз та оцінку висвітленої проблеми.
- Ознайомтеся з програмою ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості (автор Н.О.Никончук). Зверніть увагу, які саме засоби використані для того виду ціннісної підтримки, над яким працюєте Ви.
- Підберіть збірники творів усної народної творчості та опрацюйте їх.
- Відповідно до теми Вашого дослідження підберіть приказки і прислів'я (10-20 одиниць), які можуть слугувати засобами ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів.
- Обґрунтуйте доцільність застосування виокремлених засобів для ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей.
- Результати дослідження оформіть у вигляді звіту.
- Порівняйте, чи відповідає зміст Вашого звіту вимогам, які зазначені у пункті «Вимоги до оформлення звіту». Якщо Ваш звіт неповний, допрацюйте його.
- Якщо Ви відчуваєте труднощі при проведенні дослідження та підготовці звіту, визначте, що саме Вам не вдається зробити якісно. Подумайте, яка допомога потрібна Вам з боку викладача, для того щоб Ви виконали завдання на належному рівні.
- Сформулюйте чіткі питання та зверніться з ними до викладача на консультації.
- Здайте звіт на перевірку у термін, вказаний викладачем.

Вимоги до оформлення звіту.

- Звіт друкується на стандартних аркушах паперу формату А-4.
- Звіт складає 5-8 сторінок.
- Звіт повинен мати такі складники:
 - а) титульну сторінку;
 - б) зміст;

- в) теоретичний аналіз проблеми;
 - г) практичну частину – підбірку творів усної народної творчості (приказки і прислів'я), які студент підібрав для відповідного виду ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей, та обґрунтування доцільності їх застосування;
 - д) список використаних джерел.
- У звіті мають бути посилання на першоджерела – роботи науковців, у яких висвітлюється проблема розвитку здібностей у молодшому шкільному віці та обґрунтовується доцільність застосування ціннісної підтримки розвитку здібностей дітей, а також на збірники творів усної народної творчості.
 - Список використаних джерел повинен бути оформлений з урахуванням усіх бібліографічних вимог (укладений в алфавітному порядку; містити інформацію про авторів, назви публікацій, місце видання, видавництво, рік видання, сторінки тощо).

Зразок оформлення титульної сторінки звіту

<p>ЗВІТ</p> <p>за результатами проведеного дослідження</p> <p>Тема: _____</p> <p>з курсу «Використання усної народної творчості в навчально-виховному процесі»</p> <p>студентки 23 групи денної форми навчання соціально-психологічного факультету ПЕТРЕНКО ОКСАНИ ВОЛОДИМИРІВНИ</p>

Підготовка до підсумкової модульної роботи та заліку має на меті узагальнення і систематизацію знань з дисципліни у цілому.

Алгоритм виконання

- Ознайомтеся з переліком питань та завдань до ПМР або заліку.
- Підберіть підручники, інструктивно-методичні матеріали або іншу довідкову літературу, необхідну для підготовки (її перелік Ви можете знайти в робочій програмі або інструктивно-методичних матеріалах).
- Перегляньте зміст кожного питання, користуючись власними конспектами або підручниками.
- Визначте рівень знань з кожного питання.
- Визначте питання, які потребують ретельнішої підготовки (опрацювання додаткової літератури, складання конспектів, схем, виконання окремих завдань тощо). З цією метою зверніться до алгоритму підготовки теоретичних питань до практичних занять.
- Для самоперевірки перекажіть теоретичні питання або виконайте практичні завдання.

ВИМОГИ І ЗАВДАННЯ ДО ПІДСУМКОВОЇ МОДУЛЬНОЇ РОБОТИ (ПМР) ТА ЗАЛІКУ

Вимоги до ПМР та заліку

- Студент має володіти теоретичним матеріалом курсу «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі».
- Студент має виконати усі обов'язкові завдання, передбачені робочою програмою та інструктивно-методичними матеріалами з курсу «Використання усної народної творчості у навчально-виховному процесі».

Обов'язкові види робіт:

- опрацювати теоретичні питання до практичних занять;
- опрацювати основні поняття;
- законспектувати статті;
- пройти перевірку рівня засвоєння знань з теми, яка виносилася на самостійне опрацювання, на індивідуальній консультації у викладача;
- виконати професійно-орієнтоване завдання – провести дослідження засобів ціннісної підтримки розвитку здібностей, закріплених в усній народній творчості та підготувати за його результатами письмовий звіт.

Тему дослідження студенти узгоджують із викладачем на початку вивчення дисципліни.

Завдання до ПМР та заліку

Підсумкова модульна робота та залікова робота містять три типи завдань:

- тестові завдання;
- теоретичне питання;
- професійно-орієнтоване завдання.

I. Тестові завдання (усього 10 завдань, за кожну правильну відповідь – 2 бали).

Максимальна кількість балів – 20.

Приклад тестового завдання:

Оберіть правильний варіант відповіді:

Традиційно виражені й закріплені тексти, вербальні формули, вирази, що повторюються у типових ситуаціях і за типових обставин та мають деякий стійкий смисл, називаються:

- а) народна культура;
- б) усна народна творчість;
- в) фольклоризм;
- г) фольклористика.

Який автор увів у психологію поняття «ціннісна підтримка»?

- а) Горбунова В.В.;
- б) Загурська І.С.;
- в) Климчук В.О.;
- г) Музика О.Л.

II. Теоретичне питання (оцінюється від 0 до 30 балів).

Максимальна кількість балів – 30.

Питання до ПМР та заліку

1. Вікові аспекти розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.
2. Індивідуальні аспекти розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.
3. Соціальні аспекти розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.
4. Позитивний та негативний вплив учінневої діяльності на розвиток здібностей молодших школярів.
5. Особливості психічної регуляції у молодшому шкільному віці.
6. Специфіка розвитку рефлексії учнів початкових класів.
7. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.
8. Структурно-операціональна модель розвитку здібностей особистості.
9. Вплив поцінування та знецінювання на розвиток здібностей молодших школярів.
10. Розвиток рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням.
11. Тенденції у рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням.
12. Рефлексія молодшими школярами учінневих умінь та вмінь зі сфери побуту і дозвілля.
13. Рівні розвитку рефлексії вмінь.
14. Тенденції у рефлексії вмінь та їх складників.
15. Рівні розвитку рефлексії особистісних якостей.
16. Тенденції у рефлексії особистісних якостей.
17. Становлення ціннісної свідомості у молодшому шкільному віці.
18. Типи поєднання в свідомості молодших школярів діяльнісних і моральнісних цінностей.
19. Поняття про усну народну творчість. Основні властивості усної народної творчості.
20. Функції та жанри усної народної творчості.
21. Засоби впливу усної народної творчості (лексика, специфічні образи, метафоричність, рима, ритм, лаконічність, повторюваність, милозвучність, інтонування).
22. Вплив усної народної творчості на формування суспільної та індивідуальної свідомості.
23. Поняття про ціннісну підтримку розвитку здібностей.
24. Програма розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки».
25. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості.
26. Ціннісна підтримка рефлексії учінневої діяльності учнів початкових класів засобами усної народної творчості.
27. Ціннісна підтримка рефлексії визнання молодших школярів засобами усної народної творчості
28. Ціннісна підтримка рефлексії співробітництва дітей засобами усної народної творчості.
29. Тенденції в розвитку рефлексії здібностей молодших школярів, що з'явилися під впливом програми ціннісної підтримки засобами усної народної творчості.

- Тенденції у формуванні ціннісної свідомості молодших школярів, що з'явилися під впливом ціннісної підтримки засобами усної народної творчості
30. Тенденції в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень та досягнень інших людей, що з'явилися під впливом програми ціннісної підтримки засобами усної народної творчості.

III. Практичне (професійно-орієнтоване) завдання (оцінюється від 0 до 50 балів).

Максимальна кількість балів – 50.

Приклади професійно орієнтованих завдань

1. До психолога звернулася мама учня 1 класу Дениса М. «У нас проблеми з виконанням домашніх завдань. Ну ніяк не можна всадити сина працювати. Денис у будь-який спосіб відтягує час. То відволікається на іграшки, то йому хочеться пити чи їсти, то ще щось. Я добру годину витрачаю лише на те, щоб всадити сина за робочий стіл. Дратуюся і починаю на нього сваритися. Денис починає плакати. І отак кожен день – як тільки треба робити домашні завдання, він «тягне kota за хвоста», а я сварюся. Коли всядеться і почне працювати, то ніби все й гаразд, і заспокоюється, і робить те, що треба. Як нам навчитися швидко і без сварок сідати за уроки?».
 1. Проаналізуйте ситуацію. Який вид ціннісної підтримки варто застосувати мамі у роботі з дитиною?
 2. Підберіть засоби ціннісної підтримки, які доцільно використати для полегшення входження дитини у процес роботи над домашніми завданнями. До переліку засобів ціннісної підтримки включіть приказки і прислів'я 2 груп:
 - паремії, які пропонуються в програмі ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості;
 - паремії, які Ви самостійно відшукали у збірниках українських народних приказок і прислів'їв.
 3. Підготуйте уривок бесіди з мамою, у якій Ви пояснюєте причини поведінки дитини, намічаєте шляхи вирішення проблеми та знайомите маму із засобами ціннісної підтримки.

2. До психолога звернулася мама першокласниць Олі та Оксани С. «У мене дві доньки – Оля і Оксана. Близнята. В цьому році пішли в 1 клас. Останнім часом помітила, що вони стали якісь агресивні і недоброчливі. Засмучуються, коли в іншій у навчанні щось вийшло краще. Весь час шукають одна в одній якісь недоліки і підкреслюють це. От, наприклад, писали слова. Обоє написали непогано. Подивилися зошити одна одної і почалося: «– У тебе буква «а» крива. – А ти літери неправильно з'єднала. – А ти за лінію вилізла. – А ти розтерла написане...». Ні, щоб побачити щось хороше і похвалити одна одну. Так показують, що в кого погано вийшло, ображаються, дають здачі. І так по десять разів на день. Вони ж сестрички. Як зробити так, щоб вони стали доброзичливішими? Як навчити їх радіти успіхам одна одної?».

1. Проаналізуйте ситуацію у контексті проблеми задоволення потреби у визнанні. Який вид ціннісної підтримки варто застосувати мамі у роботі з дітьми?
2. Підберіть засоби ціннісної підтримки, які доцільно використати для оптимізації стосунків дівчаток. До переліку засобів ціннісної підтримки включіть приказки і прислів'я 2 груп:
 - паремії, які пропонуються в програмі ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості;
 - паремії, які Ви самостійно відшукали у збірниках українських народних приказок і прислів'їв.
3. Підготуйте уривок бесіди з мамою, у якій Ви пояснюєте причини поведінки дівчаток, намічаєте шляхи вирішення проблеми та знайомите маму із засобами ціннісної підтримки.

3. До психолога звернулася мама учениці 2 класу Іринки С. «Моїй доньці майже 8 років. Вже велика дівчинка, але якась неохайна. Все робить тям-ляп. Пише в зошиті – не старається, порозтирає все, аркуші позагинає. Клеїть аплікацію – деталі прикріпить нерівно, клей по усьому столу розмаже. Якщо стоїш над нею і весь час кажеш, що і як зробити, то зробить гарно. А якщо робить сама, то виходить «косо-криво аби живо». Вчителька постійно робить зауваження. Як навчити Іринку робити все охайно?».

1. Проаналізуйте ситуацію у контексті проблеми формування особистісних якостей дівчинки.
2. Підберіть засоби ціннісної підтримки, які доцільно використати для формування особистісної якості «охайність». До переліку засобів ціннісної підтримки включіть приказки і прислів'я 2 груп:
 - паремії, які пропонуються в програмі ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості;
 - паремії, які Ви самостійно відшукали у збірниках українських народних приказок і прислів'їв.
3. Підготуйте уривок бесіди з мамою, у якій Ви пояснюєте причини поведінки доньки, намічаєте шляхи вирішення проблеми та знайомите маму із засобами ціннісної підтримки.

4. До психолога звернулася мама Назара та Мирослава Л. «Назар навчається в другому класі. Мирослав – у третьому. Привчаємо хлопців до хатньої роботи. Завдання їм пропонуємо нескладні – щось прибрати або скласти речі. Зазвичай даємо різні завдання. Щоб діло йшло швидше, пропонуємо подивитися, хто перший справиться із завданням. Однак часто такі змагання закінчуються сльозами. Той, хто зробив роботу першим, починає насміхатися, інший у відповідь брата тузає або обзиває. Не змагання, а ціла війна... Як організувати все так, щоб і робота робилася, і щоб хлопці не чубилися?

1. Проаналізуйте ситуацію у контексті проблеми задоволення потреби у визнанні та проблеми ціннісної підтримки співробітництва.
2. Підберіть засоби ціннісної підтримки, які доцільно використати для оптимізації стосунків дітей. До переліку засобів ціннісної підтримки включіть приказки і прислів'я 2 груп:
 - паремії, які пропонуються в програмі ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості;
 - паремії, які Ви самостійно відшукали у збірниках українських народних приказок і прислів'їв.
3. Підготуйте уривок бесіди з мамою, у якій Ви пояснюєте причини поведінки синів, намічаєте шляхи вирішення проблеми та знайомите маму із засобами ціннісної підтримки.

Орієнтовні теми дослідження

1. Ціннісна підтримка включення молодших школярів у діяльність засобами білоруської усної народної творчості.
2. Ціннісна підтримка завершення діяльності засобами російської усної народної творчості.
3. Ціннісна підтримка спільної діяльності молодших школярів засобами польської усної народної творчості.
4. Ціннісна підтримка формування у молодших школярів особистісної якості «наполегливий» засобами української усної народної творчості.
5. Ціннісна підтримка формування у молодших школярів особистісної якості «щедрий» засобами української усної народної творчості.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПМР ТА ЗАЛІКОВОЇ РОБОТИ*

Вид завдання	Оцінка	Вимоги до знань та вмінь студентів
Тестове	2 бали	Правильна відповідь на тестове завдання.
	0 балів	Неправильна відповідь на тестове завдання.
<i>Максимальна кількість балів</i>	20 балів	
Теоретичне	0-9 балів	Несвідоме, механічне відтворення матеріалу зі значними помилками та відсутністю логічних зв'язків між твердженнями; судження необґрунтовані. При відповіді не використовуються основні поняття, що входять до категоріального апарату аналізованої проблеми. Відповідь містить стилістичні та граматичні помилки.
	10-16 балів	Свідоме відтворення матеріалу з незначними помилками; дещо порушено логічність та послідовність викладу; недостатньо проявляється самостійність мислення. При відповіді використовуються основні поняття теми, однак не розкривається їх значення та не обґрунтовується доречність їх застосування. Відповідь стилістично правильна, містить незначні граматичні помилки.
	17-23 бали	Свідоме та повне відтворення матеріалу з деякими незначними неточностями; виклад матеріалу логічний достатньо обґрунтований. Не всі використані при відповіді поняття доречні, тлумачення деяких з них поверхові та не точні. Відповідь стилістично та граматично правильна.
	24-30 балів	Виклад матеріалу чітко структурований, логічно обґрунтований, умовисновки переконливі. Теоретичні твердження ілюструються власними прикладами, що свідчить про високий рівень розуміння та вміння виділити практичне значення теоретичних положень. Всі використані у відповіді поняття доречні та правильно пояснені, що свідчить про володіння категоріальним апаратом аналізованої проблеми. Відповідь стилістично та граматично правильна.
<i>Максимальна кількість балів</i>	30 балів	
Професійно-орієнтоване	50-46 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Правильно визначено практичну спрямованість завдання. • Проаналізовано власний досвід виконання подібних завдань.

* Критерії оцінювання ПМР та залікової роботи з психологічних дисциплін предсталені у посібнику *Музика О.Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Інна Загурська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 132-134.*

		<ul style="list-style-type: none"> • Представлено бібліографічний опис літератури з аналізованої проблеми. • Визначено проблемні питання, виділені в результаті попереднього аналізу. • Обґрунтовано (спростовано) необхідність звернення до фахівців із виділених проблемних питань. • Розроблено розгорнутий план виконання завдання. • Підбрано та обґрунтовано методи виконання завдання. • Передбачено проблемні моменти під час реалізації плану та можливості їх уникнення, описано варіанти дій у таких ситуаціях. • Проаналізовано повноту та правильність виконання завдання. • Відповідь стилістично та граматично правильна, доречно використані професійні терміни.
	45-38 бали	<ul style="list-style-type: none"> • Правильно визначено практичну спрямованість завдання. • Проаналізовано власний досвід виконання подібних завдань. • Представлено бібліографічний опис літератури з аналізованої проблеми. • Визначено проблемні питання, виділені в результаті попереднього аналізу. • Не обґрунтовано необхідність звернення до фахівців із виділених проблемних питань. • План виконання завдання лише частково відображає змістовні напрямки роботи стосовно вирішення описаної проблеми. • Не висвітлено основної мети підібраних методів виконання завдання. • Передбачено проблемні моменти під час реалізації плану та можливості їх уникнення, описано варіанти дій у таких ситуаціях. • Проаналізовано повноту та правильність виконання завдання. • Відповідь стилістично та граматично правильна, доречно використані професійні терміни.
	30-37 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Неточно визначено практичну спрямованість завдання. • Проаналізовано власний досвід виконання подібних завдань. • Представлено обмежений бібліографічний опис літератури з аналізованої проблеми. • Частково визначено проблемні питання, виділені в

		<p>результаті попереднього аналізу.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Не обґрунтовано необхідність звернення до фахівців із виділених проблемних питань. • План виконання завдання не відображає змістовних напрямків роботи стосовно вирішення описаної проблеми. • Не висвітлено основної мети підібраних методів виконання завдання. • Передбачено проблемні моменти під час реалізації плану та можливості їх уникнення, описано варіанти дій у таких ситуаціях. • Проаналізовано повноту та правильність виконання завдання. • Відповідь містить стилістичні та граматичні помилки. Не дотримано наукового стилю викладу матеріалу.
	0-29 балів	<ul style="list-style-type: none"> • Не визначено практичну спрямованість завдання. • Не проаналізовано власний досвід виконання подібних завдань. • Представлено обмежений бібліографічний опис літератури з аналізованої проблеми. • Частково визначено проблемні питання, виділені в результаті попереднього аналізу. • Не обґрунтовано необхідність звернення до фахівців із виділених проблемних питань. • Відсутній розгорнутий план виконання завдання. • Не вказано методи виконання завдання. • Не описано можливості уникнення проблемних моментів під час реалізації плану та не представлено варіантів дій у таких ситуаціях. • Відсутній самоаналіз повноти та правильності виконання завдання. • Відповідь містить стилістичні та граматичні помилки. Не дотримано наукового стилю викладу матеріалу.
Максимальна кількість балів	50 балів	
Всього	100 балів	

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна література

1. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; під ред. Л.М. Проколієнко ; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
3. *Потебня А.А.* Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка / А.А. Потебня. – Х. : Гос. изд-во Украины, 1930. – 132 с.
4. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. – СПб. : Речь, 2006. – 296 с.
5. *Путилов Б.Н.* Фольклор и народная культура; In memorem / Борис Николаевич Путилов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2003. – 464 с.

Додаткова література

1. *Адоньева С.Б.* Сказочный текст и традиционная культура / Светлана Борисовна Адоньева. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. – 182 с.
2. *Алефиренко Н.Ф.* Проблемы фразеологического значения и смысла / Николай Федорович Алефиренко, Лидия Глебовна Золотых. – Астрахань : Изд-во Астр. гос. пед. ун-та, 2000. – 220 с.
3. *Антонова Г.П.* Обучаемость и внушаемость младших школьников / Галина Павловна Антонова, Ирина Павловна Антонова // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 42–50.
4. *Балл Г.О.* Сучасний гуманізм та його діалогічні орієнтири / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3. – С. 7-31.
5. *Баркер Ф.* Использование метафор в психотерапии : Эффективное использование метафор и анекдотов в психотерапии / Филип Баркер ; пер. с англ. И.М. Ребейко, А.А. Рунихина. – Воронеж : Модэк, 1995. – 224 с.
6. *Вачков И.В.* Сказкотерапия : Развитие самосознания через психологическую сказку / Игорь Викторович Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп]. – М. : Ось-89, 2003. – 144 с.
7. Восточнославянский фольклор : слов. науч. и нар. терминологии / [редкол. : К.П. Кабашников (отв. ред.) и др]. – Мн. : Навука і тэхніка, 1993. – 478 с.
8. *Давыдов В.В.* Младший школьник как субъект учебной деятельности / Василий Васильевич Давыдов, Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14–19.
9. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
10. *Дикманн Х.* Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. Приложение: Методы аналитической психологии. (Главы из книги) / Ханс Дикманн ; перевод Г.Л. Дроздецкой и В.В. Зеленского ; под общ. ред. В.В. Зеленского. – СПб. : Академический проект, 2000. – 256 с.

11. *Дмитриева О.А.* Об этнокультурной специфике пословиц и афоризмов / О.А. Дмитриева // Языковая личность : культурные концепты : сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996. – С. 67–74.
12. *Дмитриева О.А.* Типы моральных оценок в текстах пословиц и афоризмов / О.А. Дмитриева // Языковая личность : проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики : сб. науч. тр. / ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 154–161.
13. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
14. *Дусавицкий А.К.* Развивающее образование : теория и практика. Статьи / Александр Константинович Дусавицкий. – Харьков, 2002. – 146 с.
15. *Дьяченко О.М.* Проблема развития способностей : до и после Л.С. Выготского / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 98–109.
16. *Евтушенко С.В.* Народное художественное творчество / Светлана Владимировна Евтушенко. – Х. : ХДИК, 1997. – Т.1. – 240 с.
17. *Загурська І.С.* Динаміка самооцінки творчих здібностей учнів в учбово-творчій діяльності / І.С.Загурська // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. пр.] / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І .Франка, 2007. - Т. 12 : Проблеми психології творчості , Вип. 3. - С. 73-78 .
18. *Загурська І.С.* Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Загурська Інна Станіславівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
19. Зарубежные исследования по семиотике фольклора: сб. ст. / [сост. Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1985. – 316 с.
20. *Захарова А.В.* Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. Сообщение I. Условия формирования адекватной самооценки в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 1. – С. 43–47.
21. *Захарова А.В.* Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. Сообщение II. Уровень сформированности учебной деятельности и оценка младшими школьниками личностных качеств в себе и сверстниках / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2. – С. 72–77.
22. *Захарова А.В.* Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника. Сообщение II. Изучение самооценки младших школьников под влиянием учебного сотрудничества / А.В. Захарова, Л.Х. Шакенова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 2. – С. 41–44.
23. *Зеньковский В.В.* Психология детства : Учебное пособие / В.В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 347 с.
24. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии / Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2000. – 312 с.
25. *Игошкина С.Ю.* Актуальные проблемы изучения фольклорной картины мира / С.Ю. Игошкина // Лингвофольклористика 4 : сб. науч. ст. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – С. 83–89.

26. *Карасик В.И.* Язык социального статуса / Владимир Ильич Карасик. – М. : Гнозис, 1992. – 333 с.
27. *Карпенко З.С.* Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 511 с.
28. *Карпенко З.С.* Психокорекційний зміст народної казки / З.С. Карпенко // Джерела. – 1998. – № 3-4. – С. 16–21.
29. *Киченко О.* Фольклор як художня система (проблеми теорії) / Олександр Киченко. – Дрогобич : НВЦ „Каменяр”, 2002. – 216 с.
30. *Климас И.С.* Объект фольклорной лексикологии / Ирина Сергеевна Климас. – Курск : Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. – 112 с.
31. *Конопкин О.А.* Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27–42.
32. *Крайчинська В.А.* Деякі аспекти використання суб'єктних та об'єктних висловлювань у сфері масового впливу / В.А. Крайчинська // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць / [За заг. ред. М.М. Слюсаревського; упоряд. Л.А. Найдьонова, Л.П. Черниш]. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 4. – С. 393–399.
33. *Крикманн А.* Пареміологіческие експерименти Г.Л. Пермькова / Арво Крикманн // Малые формы фольклора. Сборник статей памяти Г.Л. Пермькова / [сост. Т.Н. Свешникова]. – М. : Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – С. 338–382.
34. *Кудрявцев В.Т.* Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов ; Ин-т дошк. образования и семейного воспитания Рос. акад. образования, Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева. – М. : МАКС Пресс, 2005. – 390 с.
35. *Кульчицкая Е.И.* Воспитание чувств детей в семье / Е.И. Кульчицкая. – Киев : Рад. школа, 1983. – 120 с.
36. *Кульчицкая Е.И.* Сирень одаренности в саду творчества / Елена Ипполитовна Кульчицкая, Валентин Алексевич Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
37. *Лазарев В.С.* Основания проектирования и структура целей развивающего школьного образования / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 170–196.
38. *Лазарев В.С.* Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 44–63.
39. *Лановик М.Б.* Українська усна народна творчість : Підручник / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2005. – 591 с.
40. *Левинтон Г.А.* Замечания к проблеме „литература и фольклор” / Г.А. Левинтон // Труды по знаковым системам. Уч. зап. Тартутского гос. университета. – Тарту. – 1975. – С. 76–87.
41. *Левинтон Г.А.* К вопросу о «малых» фольклорных жанрах : их функции, их связь с ритуалом / Г.А. Левинтон // Этнолингвистика текста. Семиотика малых форм

- фольклора. Тез. и предварит. материалы к симпозиуму. – М. : Ин-т славяноведения и балканистики, 1988. – С. 148–152.
42. Левчук Я. Традиційна українська дитяча субкультура у висвітленні когнітивної культурології : монографія / Ярослава Левчук. – К. : Інститут культурології НАМ України, 2012. – 240 с.
 43. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Натан Семенович Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.
 44. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Натан Семенович Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
 45. Лотман Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – С. 3–18.
 46. Миронов А.И. Критические периоды детства / А.И. Миронов. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
 47. Музика О. Рефлексивно-ціннісний аналіз розвитку учбових здібностей молодших школярів / О. Музика, Н. Никончук // Психологічні перспективи. – Випуск 12. – Луцьк : Редакційно-видавничий відділ „Вежа” Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2008. – С. 91–98.
 48. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
 49. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : Монографія / Р.О. Семенова, О.Л. Музика, Д.К. Корольов та ін. / За ред. Р.О. Семенової. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 69-90.
 50. Музика О.Л. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Наталія Портницька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с.
 51. Музика О.Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Інна Загурська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 168 с.
 52. Музика О.Л. Ціннісні орієнтири і психологічна підтримка обдарованих дітей / О.Л. Музика, О.О. Музика // На злеті думки. Залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької роботи : зб. доповідей та тез науково-практичної конференції. – Житомир : МАН, Житомирське регіональне відділення, 2013. – С. 6-11.
 53. Музика О.О. Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку засобами усної народної творчості / Олена Оксентівна Музика, Дар'я Григорівна Лаптінова // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2 (10). – С. 182-192.
 54. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Нинель Ионтельевна Непомнящая / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
 55. Никончук М. Лексичний атлас правобережного Полісся / Микола Никончук ; упоряд. О.М. Никончук. – К.-Житомир. – 418 с.
 56. Никончук Н.О. До проблеми застосування усної народної творчості у практичній психології // Творчий потенціал особистості : М-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 15 лютого 2005 року). Редактори : О.Б. Терешина, П.Ю. Липський. – К., 2005. – С. 58 – 61.

57. *Никончук Н.О.* Проблема сенситивності періоду дитинства для залучення особистості до усної народної творчості // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків». – Київ – Житомир : Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2005. – С. 70 – 71.
58. *Никончук Н.О.* Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Никончук Наталія Олександрівна. – К., 2009. – 282 с.
59. *Никончук Н.О.* Усна народна творчість та постфольклор у житті сучасної людини : повернення до пережитків чи нові тенденції розвитку? / Н.О. Никончук // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – В 4-х т. – Т. 3. – С. 220–224.
60. *Никончук Н.О.* Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки учбової діяльності / Н.О. Никончук // Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наукових праць. – Луганськ : Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2006. – № 1. (12). – С. 110–121.
61. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : Учеб. пособие / Под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
62. Одаренные дети ; пер. с англ. / [общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого ; предисл. В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
63. *Осницкий А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / Алексей Константинович Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
64. Оценка без отметки / [под ред. Г.А. Цукерман]. – Москва – Рига. : Педагогический центр «Эксперимент», 1999 – 133 с.
65. *Павленко В.М., Таглін С.О.* Етнопсихологія : Навч. Посібник. / Валентина Миколаївна Павленко, Сергій Олександрович Таглін – К. : Сфера, 1999. – С. 186-261.
66. Паремииологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978.
67. *Пермяков Г.Л.* От поговорки к сказке. (Заметки по общей теории клише) / Григорий Львович Пермяков. – М. : Наука, 1970. – 240 с.
68. *Платонов К.К.* Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
69. Полифункциональность фольклора : межвуз. сб. науч. тр. / [отв. ред. М.Н. Мельников]. – Новосибирск : НГПИ МП РСФСР, 1983. – 176 с.
70. *Портницька Н.Ф.* Наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Портницька Наталія Федорівна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.
71. *Портницька Н.Ф.* Експериментальне дослідження особливостей наслідування в процесі продуктивної творчої діяльності дошкільників / Н.Ф. Портницька // Педагогіка та психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. – Львів, 2005. – №6. – С. 156–163.

72. Прислів'я та приказки : Взаємини між людьми / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т.Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1991. – 440 с. (Усн. нар. творчість).
73. Прислів'я та приказки : Людина. Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк ; відп. ред. С.В. Мишанич]. – К. : Наук. думка, 1989. – 480 с. (Усн. нар. творчість).
74. Прислів'я та приказки : Людина. Родинне життя. Риси характеру / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1990. – 528 с. (Усн. нар. творчість).
75. *Пропп В.Я.* Поэтика фольклора. (Собрание трудов В.Я. Проппа) / Владимир Яковлевич Пропп ; сост., предисл. и комментарии А.Н. Мартыновой. – М. : Лабиринт, 1998. – 352 с.
76. Психическое развитие младших школьников : экспериментальное психологическое исследование / [под ред. В.В. Давыдова] ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
77. Психология игры и сказки. Хрестоматия. – М. : АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 85 с.
78. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
79. Рабочая концепция одаренности / [отв. исп. Д.Б. Богоявленская и др]. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.
80. *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
81. *Савчин М.В.* Вікова психологія : Навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. В. Василенко. - К. : Академвидав, 2005. - 360 с.
82. *Самошкіна Л.М., Яковенко В.С.* Метафора в роботі з дитячими психологічними проблемами : Навч. посіб. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2002 – 40 с.
83. *Селіванова О.* Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) : [монографія] / Олена Селіванова. – К.– Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.
84. *Сивачук Н.П.* Українська народна поезія пестування: Посіб. для студ. філол. ф-тів / Наталія Петрівна Сивачук. – К. : Науковий світ, 2002. – 47 с.
85. *Слободчиков В.И.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 25–36.
86. *Слободчиков В.И.* О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) / В.И. Слободчиков // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 29–43.
87. Способности и интересы / [под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 306 с.
88. Способности и склонности : Комплексные исследования / [под ред. Э.А. Голубевой]. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.

89. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход в воспитании и психопрофилактике / А.В. Сухарев, О.Ф. Кравченко, Е.В. Овчинников, В.В. Тимохин, А.А. Шапорева, С.Ю. Щербак // Психологический журнал – 2003. – № 5. – С. 68–80.
90. Теория метафоры : Сборник ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / [под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной]. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.
91. Теплов Б.М. Избранные психологические труды : В 2-х т. Т.1. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
92. Тульвисте П. Существует ли специфическое детское вербальное мышление? / Пеэтер Эльмар-Иоханнесович Тульвисте // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 34–42.
93. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой] / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Науч. исслед. ин-т педагогической психологии Акад. ГДР. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
94. Франц М.-Л. фон. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке / Мария-Луиза фон Франц ; пер. с англ. Р. Березовской и К. Бутырина. – СПб. : Б.С.К., 1998. – 360 с.
95. Фридель Л. Образный язык народных сказок / Ленц Фридель ; пер. с нем. Т.М. Большаковой, Л.В. Куниной. – М. : Evidentis, 2000. – 328 с.
96. Чепелева Н.В. Дискурсивні засоби самопроєктування особистості / Н.В.Чепелева // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Психологія і педагогіка. – 2013.– Вип. 24. – С. 7-11.
97. Хомеча Н.А. Фольклористика: Методичні рекомендації до виконання наукових робіт / Н.А. Хомеча. – К.: Національний центр "МАН України", 2016. – 84 с.
98. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности : Психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
99. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Борис Данилович Эльконин // Вопросы психологии – 1992. – № 3 – 4. – С. 7–13.
100. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Карл Густав Юнг. – М. : АСТ : Канон+, 1998. – 400 с.
101. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки / П.И. Яничев // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 27–37.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості (автор Н.О. Никончук)

А.1 Опис програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

Таблиця А.1

Структура програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

Напрямки ціннісної підтримки	Прийоми
ціннісна підтримка рефлексії учіннєвої діяльності	<ul style="list-style-type: none">• ціннісна підтримка початку роботи• ціннісна підтримка процесу роботи• ціннісна підтримка завершення роботи
ціннісна підтримка рефлексії визнання	<ul style="list-style-type: none">• ціннісна підтримка надання та отримання поцінування• ціннісна підтримка самооцінки
ціннісна підтримка рефлексії співробітництва	<ul style="list-style-type: none">• ціннісна підтримка спільної діяльності• ціннісна підтримка надання та отримання допомоги

Ціннісна підтримка рефлексії учіннєвої діяльності

Ціннісна підтримка початку роботи

Мета: ціннісна підтримка молодших школярів на етапі початку роботи.

1. Ціннісну підтримку початку роботи варто вводити або при виконанні одного виду роботи, або при виділенні окресленої частини навчального процесу, яка включає в себе кілька видів робіт (наприклад, урок).
2. Перед тим, як розпочати роботу або урок, учні під керівництвом вчителя повторюють, які прислів'я і приказки дозволяють їм гарно розпочати справу.
3. Один набір прислів'їв і приказок містить 5 одиниць (по одній-дві з кожної тематичної групи).
4. З одним набором прислів'їв і приказок для ціннісної підтримки початку роботи діти працюють хоча б у 5 різних видах діяльності.
5. Вчитель вводить по одному новому прислів'ю (приказці). Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нове прислів'я з відомими, зазначають, з яким прислів'ям воно схоже.
6. Нові прислів'я і приказки поступово витісняють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати дітям згадати ті паремії, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові прислів'я і приказки.
7. Цей прийом варто поєднувати з прийомом ціннісної підтримки завершення роботи.

Таблиця А.2

Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки початку роботи

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки, які підкреслюють цінність початку роботи .	«Почин дорожчий грошей».
2. Прислів'я та приказки, які підкреслюють значення початку роботи для успішності її виконання в цілому . (початок роботи значною мірою визначає її продовження та завершення)	«За початком діло становиться». «Добрий початок – половина діла». «Добре начало половину діла вкачало». «Без початку не буде кінця». «Хто не почне, той не закінчить». «Не почавши, не закінчиш». «Де не було початку, не буде й кінця».
3. Прислів'я і приказки, які фіксують антиципацію мети .	«Як є початок, то й кінець буде». «Тяжко почати, та легко кінчати».

Ціннісна підтримка завершення роботи

Мета: ціннісна підтримка молодших школярів на етапі завершення роботи.

1. Ціннісну підтримку завершення роботи варто вводити або при виконанні одного виду роботи, або при виділенні окресленої частини навчального процесу, яка включає в себе кілька видів робіт (урок).
2. Після виконання роботи або в кінці уроку учні під керівництвом вчителя зазначають, що розпочату справу вони завершили.
3. Один набір прислів'їв і приказок містить 5 одиниць (по одній-дві з кожної тематичної групи).
4. З одним набором прислів'їв і приказок для ціннісної підтримки завершення роботи учні працюють хоча б у 5 різних видах діяльності.
5. Вчитель вводить по одному новому прислів'ю (приказці). Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нове прислів'я з відомими, зазначають, з яким прислів'ям воно схоже.
6. Нові прислів'я і приказки поступово витісняють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати школярам згадати ті паремії, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові прислів'я і приказки.
7. Оскільки прислів'їв і приказок для ціннісної підтримки завершення роботи пропонується не багато, то після того, як діти поступово ознайомляться з ними всіма, вчитель може одночасно пропонувати для перегляду їх усі.
8. Цей прийом доцільно поєднувати з прийомом ціннісної підтримки початку роботи.

Таблиця А.3

Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки завершення роботи

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки, які підкреслюють те, що саме завершення роботи остаточно визначає її успішність	«Кінець – ділу вінець». «Кінець діло хвалить». «Кінець діло рішає».
2. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що саме завершена справа дозволяє отримати визнання	«Не той молодець, що починає, а той, що кінчає». «Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив».
3. Прислів'я та приказки, які фіксують те, що завершена справа дає можливість позитивного переходу до іншої діяльності	«Зробив діло – гуляй сміло». «Гірка праця, солодкий спочинок». «По гіркім труді солодкий обід».

Ціннісна підтримка процесу роботи

Мета: ціннісна підтримка молодших школярів у процесі виконання роботи.

1. Ціннісну підтримку процесу роботи варто вводити або при виконанні одного виду роботи, або при виділенні окресленої частини навчального процесу, яка включає в себе кілька видів робіт (урок).
2. Вчитель виокремлює ті види робіт, у яких учні будуть вибирати прислів'я і приказки для підтримки себе та своїх однокласників.
3. Перед тим, як розпочати справу, учні під керівництвом вчителя повторюють, які прислів'я і приказки допомагають їм гарно виконати роботу.
4. Кожен учень самостійно вибирає для себе паремію, яка буде допомагати йому виконувати завдання.
5. Вчитель може запропонувати вибрати прислів'я або приказку для когось з однокласників (наприклад, для сусіда по парті, для школяра, який сидить за попередньою партою тощо).
6. Вибір прислів'їв і приказок для себе і для когось із однокласників можна поєднувати, а можна практикувати окремо.
7. У кінці роботи вчитель запитує школярів, хто з них яку паремію обрав для себе, а також для свого товариша.
8. Таким чином, відповідні прислів'я і приказки школярі розглянуть тричі:
 - при повторенні паремій, які допомагають виконувати роботу;
 - при безпосередньому виборі прислів'їв і приказок для себе та однокласників;
 - при згадуванні паремій, які діти вибрали для себе та однокласників.
9. Один набір прислів'їв і приказок містить 5 одиниць (по одній-дві з кожної тематичної групи).
10. З одним набором прислів'їв і приказок для ціннісної підтримки процесу роботи учні працюють хоча б у 5 різних видах діяльності.
11. Вчитель вводить по одному новому прислів'ю (приказці). Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нове прислів'я з відомими, зазначають, з яким прислів'ям воно схоже. Вчитель може не вводити по одному новому прислів'ю, а повністю замінити старий набір приказок і прислів'їв новим.
12. Нові прислів'я і приказки витісняють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати школярам згадати ті паремії, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові прислів'я і приказки.

Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки процесу роботи

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки, які фіксують достатність внутрішніх ресурсів школяра для успішного виконання роботи.	«Для нашого Федота не страшна робота» «Голка мала, а всіх обшиває». «Робить не сильне, а спосібне».
2. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що успішність роботи в першу чергу визначає бажання дитини її виконувати.	«Аби руки і охота, буде зроблена робота». «Хто хоче, той може». «Як схоче – то й на гору скочить, а як не схоче, то й з гори не звезе».
3. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що робота робиться не сама по собі, а завдяки зусиллям самої дитини .	«Не сокира теше, а чоловік». «Не молот кує, а коваль». «Не земля родить, а руки». «Не перо пише, а розум».
4. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що саме зусилля , які доклала дитина, визначають успішність роботи .	«Роботящі руки гори вернуть». «Уперта праця все переможе». «Хто робить крєвно, той ходить певно». «Як робить, так і родить». «Як дбаєш, так і маєш». «Хто як робить, так і матиме, хто як послався, так і спатиме». «Яка прядка, така й нитка». «Яка пряжа, так і полотно ляже». «Яка пшениця, така й паляниця». «Яка трава, таке й сіно».
5. Прислів'я та приказки, які підкреслюють, що результат приносять наполегливість і праця .	«Мало хотіти, треба потіти». «Все робиться трудовими пучками та ручками». «Де господар добре ходить, там нивка родить». «Де господар не ходить, там нивка не родить».
6. Прислів'я та приказки, у яких зазначено, що успіху досягає тільки той, хто не боїться взятися за справу .	«Хто боїться, той не рушить, а хто відважить, той і віз підважить». «Вовка боятися – в ліс не ходити». «Горобців боятися – проса не сіяти». «Як води боятися – то й не купатися».

<p>7. Прислів'я та приказки, які вказують, що результат приходить не відразу, а згодом.</p>	<p>«Київ не відразу будували». «Не все відразу дається, а потроху та помалу, то зробиш користі чимало». «За один раз дуба не звалиш».</p>
<p>8. Прислів'я та приказки, які фіксують різні способи і стратегії діяльності, що ведуть до у спіху.</p>	<p>«Добре роби – добре й буде». «Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає». «Треба розумом надточити, де сила не візьме». «Терпіння і труд все перетруть». «Многими ударами і дуб лежить». «Не будеш приквапний, не будеш втратний». «Хто спішить, той людей смішить, а хто тихо ходить, той на ум наводить».</p>
<p>9. Прислів'я та приказки, які орієнтують на можливість отримання визнання.</p>	<p>«Роби добре всюди – похвалять тебе люди». «Дерево шанують, як добре родить, а чоловіка, як добре робить». «Дерево пізнають по плодах, а людину по ділах». «По роботі видно майстра». «Добре роби, доброго й кінця дожидай». «Діло майстра величає». «Діло майстра хвалить».</p>
<p>10. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що в будь-якій справі можуть бути труднощі.</p>	<p>«Хто в роботі, той в турботі». «Хто не працює, той і не помиляється». «Хто не оре, той і огріхів не робить». «Кінь на чотирьох, та й то спотикається».</p>
<p>11. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що подолання труднощів веде до успіху.</p>	<p>«Доки не впрієш, доти не вмієш». «Робота мучить, зате годує і учить». «Кожна пригода до мудрості дорога». «Що більше докучить, то більше научить». «Не наловивши бджіл і меду не їсти». «Без муки нічого не прийде в руки».</p>
<p>12. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що в будь-якій ситуації можна знайти щось позитивне.</p>	<p>«Нема біди без гаразду». «Нема біди без добра».</p>

13. Прислів'я та приказки, які фіксують конструктивні стратегії поведінки у ситуації неспіху.	«Хоч плач і не втирайся, але в тугу не вдавайся». «Посидь-но, смутку, в кутку». «Я ту біду ще перебуду». «Сюди мах, туди мах, а все біду по зубах». «Не журися, до роботи берися».
14. Прислів'я та приказки, які фіксують можливість розвитку здібностей дитини.	«Мудрим ніхто не вродився, а навчився». «Жоден майстер не впав з неба». «Не кажи не вмію, а кажи навчуся».
15. Прислів'я та приказки, які підкреслюють цінність навчання.	«Грамоті вчиться – завжди пригодиться». «Грамотний – видющий і на все тямущий». «Хто знання має, той мур зламає». «Хто грамоти вміє, той краще сіє». «Наука в ліс не веде, а з лісу виводить».

Ціннісна підтримка рефлексії визнання

Ціннісна підтримка надання та отримання поцінування

Мета: формування у молодших школярів уміння поціновувати досягнення один одного.

1. Для ціннісної підтримки задоволення потреби у визнанні використовують 3 групи прислів'їв і приказок:
 - 1) формули-звертання – це прислів'я та приказки, які дозволяють дітям звертатися один до одного з проханням поцінувати чи пропозицією надати поцінування.
 - 2) прислів'я та приказки, які є засобом поцінування досягнень школярів;
 - 3) прислів'я та приказки, які визначають правила поцінування.
2. Вчитель виділяє ті види діяльності, де учні можуть один одного поцінувати (оцінити роботу один одного, похвалити).
3. Вчитель зазначає, що учень має право оцінити роботу іншого учня або попросити, щоб оцінили його роботу, лише в тому випадку, коли використовує певну вербальну формулу («чарівні слова» тощо).
4. Інший учень може погодитися оцінити роботу або відмовитися її оцінювати, а також погодитися прийняти оцінку іншої дитини або відмовитися від неї лише в тому випадку, коли для відповіді використовує відповідну вербальну формулу (інші «чарівні слова»).

5. Після завершення визначеного виду роботи вчитель звертає увагу дітей на те, що вони мають деякий результат, а отже, мають можливість презентувати свої роботи однокласникам, оцінити роботи один одного.
6. Учні під керівництвом вчителя повторюють, як можна попросити оцінити роботу (погодитися її оцінювати чи відмовитися від цього), а також, як можна запропонувати оцінити роботу (погодитися прийняти оцінювання іншої дитини або відмовитися від нього).
7. Учні також повторюють правила поцінування (як і коли можна демонструвати власні досягнення; як і коли можна оцінювати досягнення інших).
8. Після завершення поцінування вчитель запитує школярів, хто з них звертався з проханням оцінити роботу:
 - до кого звертався;
 - що саме просив оцінити;
 - чи погодилися оцінити роботу школяра;
 - як оцінили роботу;
 - які «чарівні слова» було використано;
 і хто запропонував дітям оцінити їхню роботу:
 - хто звертався з пропозицією оцінити роботу;
 - що саме хотів оцінити;
 - чи погодився школяр прийняти оцінку іншої дитини;
 - як оцінили роботу;
 - які «чарівні слова» було використано.
9. Таким чином, прислів'я та приказки школярі розглянуть тричі:
 - при повторенні паремій, які дозволять надати та отримати поцінування;
 - при безпосередньому отриманні та наданні поцінування;
 - при аналізі випадків, коли діти отримували та надавали поцінування.
10. Прислів'я та приказки, які слугують формулами-звертаннями у ситуації поцінування, є стандартними. Таких паремій небагато. Вчитель ознайомлює дітей з усіма формулами-звертаннями, пояснює, які прислів'я та приказки і як саме використовують для надання та отримання поцінування.
11. Перелік прислів'їв і приказок для поцінування значно більший. З пареміями цієї групи дітей знайомлять поступово. Вчитель готує набір приказок і прислів'їв, який містить 5 одиниць. З одним набором паремій учні працюють хоча б 5 разів (у 5 різних видах діяльності).
12. Перелік прислів'їв і приказок, які визначають правила поцінування, теж достатньо великий. Як і в попередньому випадку, з пареміями цієї групи дітей знайомлять поступово. Вчитель готує набір приказок і прислів'їв, який містить 5 одиниць. З цим набором паремій–правил поцінування учні працюють також хоча б у 5 різних видах діяльності.
13. Вчитель до кожної групи прислів'їв та приказок вводить по одному новому прислів'ю (приказці). Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нові

прислів'я і приказки з відомими, зазначають, з яким пареміями вони схожі. Вчитель може не вводити по одній новій паремії, а повністю замінити старі набори прислів'їв і приказок новими.

14. Нові прислів'я і приказки витісняють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати дітям згадати ті паремії, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові прислів'я і приказки.

В залежності від того, хто є ініціатором поцінування, той учень, що потребує такого поцінування, чи той, що може його надати, виділяють 2 варіанти налагодження ситуації поцінування.

Варіант I. Учень хоче надати поцінування – похвалити іншу дитину. Ініціатором поцінування є учень 2, який бачить, що учень 1 заслуговує на поцінування. Він пропонує оцінити його роботу. Учень 1, у свою чергу, або погоджується отримати поцінування (+), або відмовляється від нього (-). Якщо учень 1 погодився отримати поцінування, то учень 2 зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить прислів'я для поцінування його досягнень.

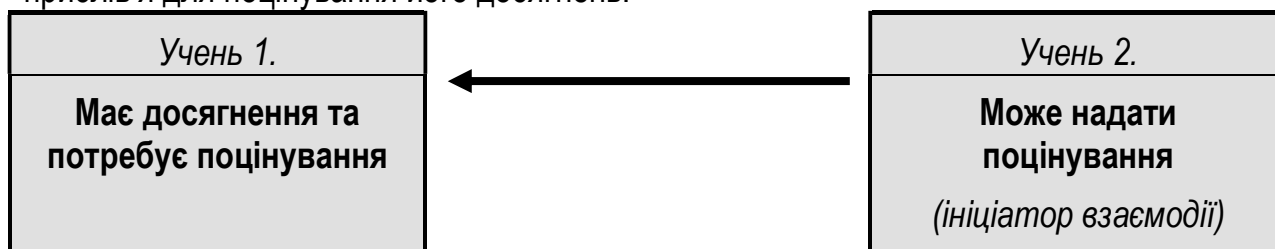


Рис. А. 1. Варіант побудови ситуації оцінювання школярем, який бажає поцінувати досягнення інших

Таблиця А.5

Формули-пропозиції оцінити роботу дитини

Пропозиція оцінити роботу іншої дитини	<i>«Хвалять – не радій, гудять – не сумуй. Оленко, можна я скажу, як ти виконала завдання (конкретизувати що саме – написала речення, зробила аплікацію тощо)»</i>
Згода отримати поцінування	<i>«Добрий друг добре й скаже»</i>
Відмова отримати поцінування	<i>«Дякую, робота сама за себе скаже»</i>

Варіант II. Учень хоче отримати поцінування – бажає, щоб якимось оцінили його роботу, похвалили. Ініціатором поцінування є учень 1, який його потребує. Він звертається до учня 2, який може надати таке поцінування. Учень 2, в свою чергу, або погоджується надати поцінування (+), або відмовляється (-). Якщо учень 2 погодився надати поцінування, то він зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить прислів'я для поцінування його досягнень.

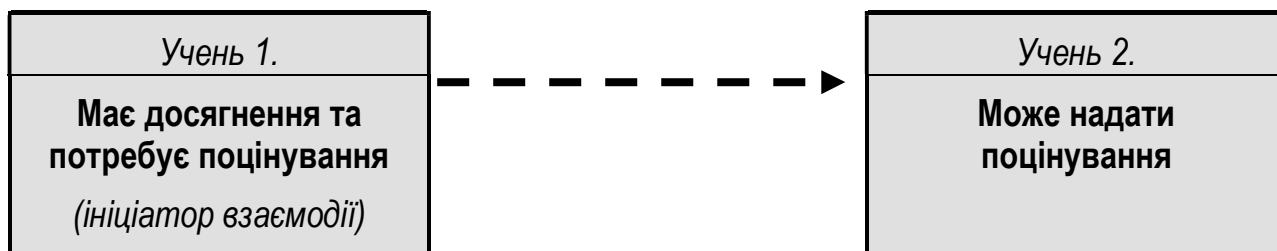


Рис. В.2. Варіант побудови ситуації оцінювання школярем, який має досягнення

Таблиця А.6

Формули-звернення за поцінуванням

Прохання оцінити роботу	<i>«Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже. Оленко, скажи мені, будь ласка, як я виконала завдання (конкретизувати що саме – написала речення, зробила аплікацію тощо)»</i>
Згода надати поцінування (оцінити роботу)	<i>«Про добру роботу добре й говорити»</i>
Відмова надати поцінування (оцінити роботу)	<i>«Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо»</i>

Таблиця А.7

Формули поцінування досягнень

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки і, які дозволяють цілісно поцінувати дитину за успіхи в кількох видах діяльності.	«І коваль, і швець, і на дуді грець». «На всі руки майстер».
2. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати дитину за виконання роботи в цілому.	«Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив». «Не в тім хороша, що чорнобрива, а в тім, що діло зробила». «Мале тілом, та велике ділом».
3. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати характер виконання роботи.	«Що вхопить, те і вробить». «Працьовитий як бджілка». «Робить як бджілка». «Робить як мурашка».
4. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати якість виконаної роботи.	«Зробив чисто і гладко, комар носа не підточить».

5. Прислів'я та приказки і, які дозволяють поцінувати вміння дитини і підкреслити, що саме вони визначають успішність діяльності.	«В умілого й долото рибу ловить». «Добрий кухар і з кропиви борщ зварить». «Добра пряжа і на скіпці напряде».
6. Прислів'я та приказки, які підкреслюють залежність якості виконаної роботи від особистісних якостей людини.	«Який майстер, така й робота». «Який кухар, такий і борщ». «Яка пряжа, таке й полотно».
7. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати часткові (окремі) досягнення.	«Хоч не гладко, аби міцно». «Хоч погано покроєний, зате міцно зшитий». «Хоч не скоро, зате здорово».
8. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати роботу низької якості і зорієнтувати дитину на ситуацію успіху в майбутньому	«Раз не зовсім гаразд, удруге – краще». «Раз не зовсім гаразд, а другий раз лучче».

Таблиця А.8

Формули-правила отримання та надання поцінування

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки і, які фіксують негативне ставлення осіб з найближчого соціального оточення до демонстративного поцінування людиною самої себе.	«Порожній колосок дере носа в вершок». «Ледачая хвала сама себе хвалить». «Порожня бочка гучить, а повна мовчить». «Чути порожній віз по гуркоті коліс». «У хвалька язик діє, а рука не вміє». «Погана та дівка, що сама себе хвалить».
2. Прислів'я та приказки і, які фіксують негативне ставлення осіб з найближчого соціального оточення до позитивної оцінки досягнень людини, яка базується на негативній оцінці досягнень інших людей.	«Себе любиш – людей гудиш, себе хвалиш – людей ганиш». «Своє хвалить, а чуже під тин валить».
3. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що демонстративна позитивна оцінка власних досягнень негативно впливає на стосунки з найближчим соціальним оточенням, руйнує їх.	«Самолюб – нікому не люб». «Хто сам себе хвалить, той злих сусідів має».

<p>4. Прислів'я та приказки, які попереджають, що за демонстративне позитивне оцінювання власних досягнень людина може бути покарана.</p>	<p>«Легко хвалитися, легко й звалитися». «Хто чим несеться, тим і поковзнетесь». «Хвалився, та й з гори звалився».</p>
<p>5. Прислів'я та приказки, які підкреслюють те, що поцінування особами з найближчого соціального оточення схвалюється більше, ніж поцінування людиною самої себе.</p>	<p>«Не хвали сам себе, нехай тебе люди похвалять».</p>
<p>6. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що потрібно поцінувати досягнення інших.</p>	<p>«Хвали чуже, своє і без похвали добре». «Не бійся людину похвалити, а бійся скривдити дарма». «То не друг, що хвалить тихо, а то друг, що хвалить вслух».</p>
<p>7. Прислів'я та приказки, які підкреслюють толерантне ставлення до невдач інших.</p>	<p>«Не штука ганьбити, штука ліпше зробити». «Смішки з чужої лемішки, а як наварили, то й самі заголосили». «Над іншим посміявся, над собою поплачеш». «Хто сміється, тому не минеться». «Чужого не гудь, свого не хвали».</p>
<p>8. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що конструктивна критика приносить більше користі ніж безпідставна позитивна оцінка.</p>	<p>«Краще розумна догана, ніж дурна похвала». «Догана мудрого більше стоїть, як похвала дурного».</p>
<p>9. Прислів'я та приказки, які підкреслюють зважене ставлення до оцінки інших людей.</p>	<p>«За правду не сердися, зніми шапку й поклонися». «Хвалять – не радій, гудять – не сумуй».</p>
<p>10. Прислів'я та приказки, які вказують на ціннісний обмін як одну з конструктивних стратегій отримання поцінування</p>	<p>«Шануй людей, то й тебе пошанують». «Як ми людям, так і люди нам». «Якою міркою міряєш, такою будуть і тобі». «Як у лісі гукнеш, так і відгукнеться».</p>

Ціннісна підтримка самооцінки

Мета: ціннісна підтримка оцінювання молодшими школярами власних досягнень.

1. Для ціннісної підтримки оцінювання власних досягнень використовують 3 групи приказок і прислів'їв:
 - 1) формули-звертання – це прислів'я та приказки, які дозволяють дітям звернутися один до одного, щоб налагодити ситуацію оцінювання власних досягнень;
 - 2) прислів'я та приказки, які є засобом оцінювання власних досягнень (використовуються ті ж прислів'я і приказки, що і для поцінування досягнень інших людей – див. опис прийому ціннісної підтримки надання та отримання поцінування);
 - 3) прислів'я та приказки, які визначають правила оцінювання власних досягнень.
2. Вчитель виділяє ті види робіт, де учні можуть оцінити власні досягнення.
3. Вчитель зазначає, що учень має право оцінити власні досягнення або запропонувати іншому учню оцінити свої досягнення лише в тому випадку, коли використовує певну вербальну формулу («чарівні слова» тощо).
4. Інший учень може погодитися або відмовитися вислухати оцінку досягнень товариша, а також погодитися або відмовитися оцінити свої досягнення лише в тому випадку, коли для відповіді використовує відповідну вербальну формулу (інші «чарівні слова»).
5. Після завершення визначеного виду роботи вчитель звертає увагу дітей на те, що вони мають деякий результат, а отже, мають можливість оцінити власні досягнення.
6. Учні під керівництвом вчителя повторюють, як можна попросити товариша вислухати оцінку їхніх досягнень (погодитися вислухати чи відмовитися від цього), а також, як можна запропонувати товаришу оцінити свої досягнення (погодитися оцінювати власні досягнення чи відмовитися від цього).
7. Учні також повторюють правила оцінювання власних досягнень (як і коли можна демонструвати власні досягнення).
8. Після завершення оцінювання вчитель запитує в школярів, хто з них звертався з проханням вислухати оцінку своїх досягнень:
 - до кого звертався;
 - що саме оцінював;
 - чи погодилися вислухати школяра;
 - які «чарівні слова» було використано;і хто запропонував дітям оцінити свої досягнення:
 - хто звертався;

- що саме пропонував оцінити;
 - чи погодився школяр оцінити свої досягнення;
 - як оцінив досягнення;
 - які «чарівні слова» було використано.
9. Таким чином, прислів'я та приказки школярі розглянуть трічі:
- при повторенні приказок і прислів'їв, які дозволять оцінити власні досягнення;
 - при безпосередньому оцінюванні власних досягнень;
 - при аналізі випадків, коли діти оцінювали власні досягнення.
15. Прислів'я та приказки, які слугують формулами-звертаннями в ситуації оцінювання власних досягнень, є стандартними. Таких паремій небагато. Вчитель ознайомлює дітей з усіма формулами-звертаннями, пояснює, які прислів'я та приказки і як саме використовують для оцінювання власних досягнень.
10. Для оцінювання власних досягнень діти використовують ті ж прислів'я і приказки, що і для поцінування досягнень інших людей – див. опис прийому ціннісної підтримки надання та отримання поцінування.
11. Перелік прислів'їв і приказок, які визначають правила оцінювання власних досягнень, достатньо великий. З пареміями цієї групи дітей знайомлять поступово. Вчитель готує набір прислів'їв і приказок, який містить 5 одиниць. З цим набором паремій учні працюють хоча б у 5 різних видах діяльності.
12. Вчитель до кожної групи прислів'їв та приказок вводить по одному новому прислів'ю (приказці). Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нову паремію з відомими, зазначають, з якими прислів'ями і приказками вона схожа. Вчитель може не вводити по одному новому прислів'ю чи приказці, а повністю замінити старі набори приказок і прислів'їв новими.
13. Нові прислів'я і приказки витісняють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати дітям згадати ті прислів'я, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові.

У залежності від того, хто є ініціатором ситуації оцінювання власних досягнень, сам учень, що потребує такого оцінювання, чи той, хто може вислухати оцінку роботи школяра й підтримати його, виділяють 2 варіанти налагодження ситуації оцінювання власних досягнень.

Варіант І. Учень хоче оцінити власні досягнення та продемонструвати їх особам з найближчого соціального оточення. Ініціатором ситуації оцінювання є учень 1, який був включений у діяльність і має певні досягнення. Він звертається до товариша з проханням вислухати його та звернути увагу на те, як виконана робота. Учень 2, в свою чергу, або погоджується вислухати товариша (+), або відмовляється від цього (–). Якщо учень 2 погодився вислухати оцінку власних досягнень учня 1, то учень 1 зазначає, що йому вдалося зробити найкраще, та говорить прислів'я для поцінування власних досягнень.

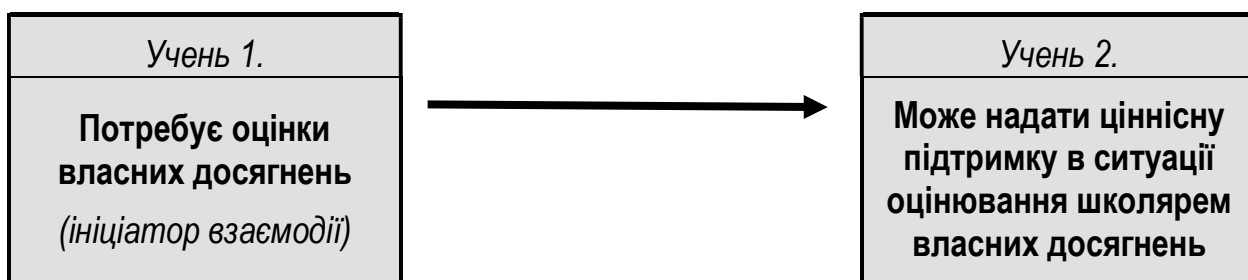


Рис. А.3. Ситуація оцінювання школярем власних досягнень (Варіант I).

Таблиця А.9

Формули для презентації власних досягнень контактному оточенню

Прохання звернути увагу на те, як виконана робота, і вислухати оцінку роботи самим школярем	«Хто шанується, того й люди шанують. <i>Тетяно, я хочу тобі розказати, що у мене вийшло найкраще, коли я читала (на уроці читання)».</i> конкретизувати, що саме!
Згода вислухати оцінку школярем власних досягнень	«Про добру роботу добре й послухати»
Відмова вислухати оцінку школярем власних досягнень	«Дякую, що звертаєтесь, ваша робота сама за себе скаже»

Варіант II. Учень пропонує іншому учню оцінити свої досягнення. Ініціатором оцінювання школярем власних досягнень є учень 2, який бачить, що учень 1 був включений у діяльність і має деякі досягнення. Він пропонує йому оцінити власну роботу. Учень 1, у свою чергу, або погоджується оцінити власні досягнення (+) або відмовляється це зробити (-). Якщо учень 1 погодився оцінити свою роботу, то він зазначає, що йому вдалося зробити найкраще, та говорить прислів'я для ціннісної підтримки власних досягнень.

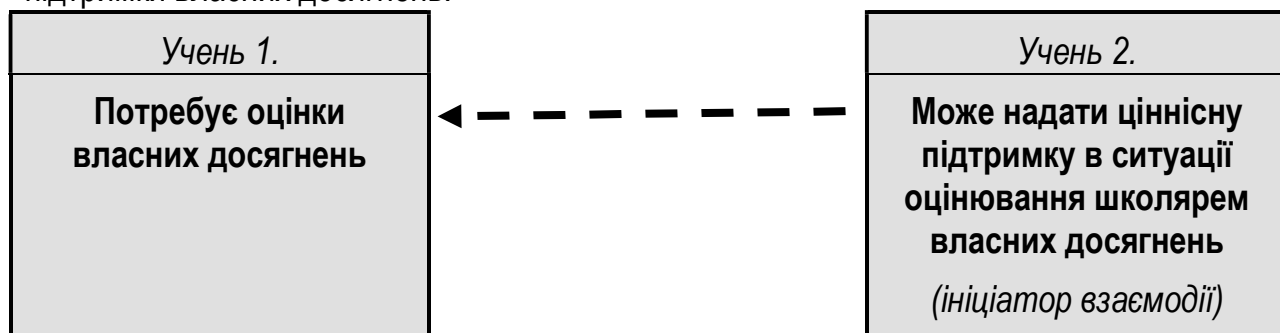


Рис. А.4. Ситуація оцінювання школярем власних досягнень (Варіант II).

**Формули-пропозиції школяру презентувати власні досягнення
контактному оточенню**

Пропозиція школяру оцінити власні досягнення	<i>«Шануй сам себе, шануватимуть люди тебе. Оленко, що в тебе вийшло найкраще, коли ти читала (на уроці читання)?» конкретизувати в якій діяльності!</i>
Згода оцінити власні досягнення	<i>«Доброму другу добре й розказати»</i>
Відмова оцінити власні досягнення	<i>«Дякую, що цікавитесь, наша робота сама за себе скаже»</i>

Формули-правила оцінювання власних досягнень

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки, які вказують на недоречність позитивної оцінки власних досягнень, доки робота не завершена.	«Не хвались, ідучи на торг, а хвались, ідучи з торгу». «Не хвались, ідучи на рать, а хвались, ідучи з раті». «Не хвалися травою, а хвалися сіном». «Не кажи гоп, доки не перескочиш». «Перше в волок подивись, тоді й рибою хвались». «Не кажи є, коли риба в ріці, а кажи є, як вона в руці».
2. Прислів'я та приказки, які вказують, що поцінування осіб з найближчого соціального оточення є підставою для позитивної оцінки самого себе та самоповаги	«Коли тебе добрі люди шанують, шануйся і сам».
3. Прислів'я та приказки, які підкреслюють достатність власної позитивної оцінки для поцінування досягнень	«Шануй себе, буде з тебе». «Хвали чуже, а честуй своє».
4. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що підставою для позитивної оцінки власних досягнень мають бути успіхи в діяльності, в яку включена людина.	«Хвалися не словами, а ділами». «Хвалися не родичами-орлами, а своїми ділами».

Ціннісна підтримка рефлексії співробітництва

Ціннісна підтримка спільної діяльності

Мета: мотивування учнів до спільної діяльності, формування в молодших школярів уміння й потреби працювати разом; збагачення досвіду взаємодії дітей в учіннєвій діяльності.

1. Вчитель виділяє ті види діяльності, які передбачають спільну роботу школярів.
2. Вчитель пропонує учням прислів'я та приказки на підтримку спільної діяльності.
3. Школярі розбиваються на групи для спільної роботи.
4. Кожна група дітей самостійно обирає ту паремію, яка допоможе їм разом виконати роботу.
5. Після завершення роботи вчитель запитує школярів, які прислів'я і приказки допомогли їм разом виконати роботу.
6. Таким чином, школярі опрацьовують паремії на підтримку спільної діяльності тричі:
 - при повторенні приказок і прислів'їв, які допомагають школярам виконувати роботу разом;
 - при виборі паремії для роботи в групі;
 - при аналізі прислів'їв і приказок, які вибрала кожна група.
7. Один набір прислів'їв і приказок містить 5 одиниць (по одній-дві з кожної тематичної групи).
8. З одним набором прислів'їв і приказок діти працюють хоча б 5 разів (у 5 різних видах діяльності).
9. Вчитель поступово вводить по одному новому прислів'ю (приказці). Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нову паремію з відомими, зазначають, з якими прислів'ями і приказками вона схоже. Вчитель може не вводити по одному новому прислів'ю чи приказці, а повністю замінити старий набір прислів'їв і приказок новим.
10. Нові прислів'я і приказки замінюють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати дітям згадати паремії, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові прислів'я і приказки.

Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки спільної діяльності

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки, які підтримують стратегію звернення за допомогою	«Хто не знає, нехай людей попитає». «Хто людей питає, той і розум має». «Щоб часом дарма не блудить, чужого розуму питайся». «Без ради і військо гине».
2. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що зусилля однієї людини можуть бути обмеженими.	«Одна бджола мало меду наносить». «Один кіл плота не вдержить». «Одним пальцем вузла не зав'яжеш».
3. Прислів'я та приказки, в яких підкреслюється цінність об'єднання зусиль.	«Один розум добре, а два краще». «Одна голова мудра, а дві ще мудріші». «Одна головешка в печі гасне, а дві й в полі горять». «Де гурт, там і сила». «Де спілка, там і силка».
4. Прислів'я та приказки, які фіксують переваги об'єднання спільних зусиль та, відповідно, зміну характеру виконання роботи.	«В гурті і комар сила». «Гурту і вовк не страшний». «В гурті робота спориться». «В гурті робити, як з гори бігти». «Гуртом можна і море загатити».
5. Прислів'я та приказки, які підкреслюють вплив характеру взаємовідносин на ефективність роботи.	«Як дружні сороки, то й гуску з'їдять». «Дружні сороки орла заклюють». «Дружній череді і вовк не страшний». «Берись дружно – не буде сутужно». «Дружно люди візьмуться, то й гори здадуться».

Ціннісна підтримка надання та отримання допомоги

Мета: формування в молодших школярів уміння надавати та отримувати допомогу в учинній діяльності, мотивування до ціннісного обміну.

1. Вчитель виділяє ті види робіт, які учні виконують не разом, спільно, а кожен окремо, самостійно, але вони можуть звертатися за допомогою один до одного й надавати допомогу.
2. Вчитель зазначає, що учень має право звернутися за допомогою або надати допомогу лише в тому випадку, коли використає певну вербальну формулу («чарівні слова» тощо).
3. Інший учень може надати допомогу або відмовитися надавати допомогу лише в тому випадку, коли для відповіді використає відповідну вербальну формулу (інші «чарівні слова»).
4. Перед початком роботи вчитель підкреслює, що саме тепер дозволяється надавати допомогу й отримувати її.
5. Учні під керівництвом вчителя повторюють, як можна попросити про допомогу (погодитися її надати або відмовитися), а також, як можна запропонувати допомогу (погодитися її прийняти або відмовитися від неї).
6. Після завершення роботи вчитель запитує школярів, хто з них звертався за допомогою:
 - до кого звертався;
 - що саме просив допомогти;
 - чи погодилися допомогти школяру;
 - які «чарівні слова» було використано;і хто запропонував допомогу:
 - хто звернувся з пропозицією надати допомогу;
 - що саме хотів допомогти;
 - чи погодився школяр отримати допомогу;
 - які «чарівні слова» було використано.
7. Таким чином, прислів'я та приказки школярі розглянуть тричі:
 - при повторенні паремій, які дозволяють отримати та надати допомогу;
 - при безпосередньому звертанні за допомогою та наданні допомоги;
 - при аналізі випадків, коли діти надавали допомогу й отримували її.

В залежності від того, хто є ініціатором співробітництва, той учень, що потребує допомоги, чи той, що може її надати, виділяють 2 варіанти налагодження ситуації співробітництва.

Варіант I. Учень потребує допомоги. Ініціатором ситуації співробітництва є учень 1, який потребує допомоги. Він звертається до учня 2, який може надати таку допомогу. Учень 2, в свою чергу, або погоджується надати допомогу (+), або відмовляється її надати (-).

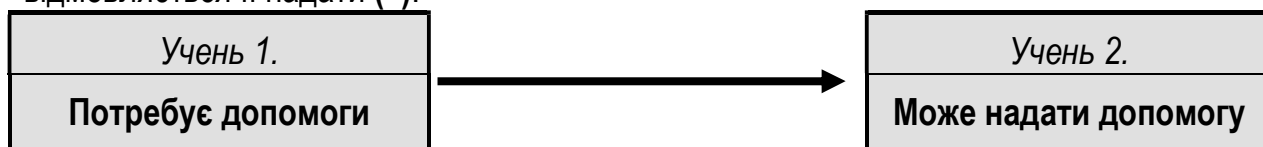


Рис. А.5. Ситуація звернення за допомогою та надання допомоги (Варіант I).

Таблиця А.13

Формули-звернення за допомогою

Звернення за допомогою	<i>«Добра порада дорожча від золота, Оленко, допоможи мені...»</i>
Згода надати допомогу	<i>«Для доброго друга випряжу коня з плуга»</i>
Відмова надавати допомогу	<i>«Гарно допомогти не можемо, а як-небудь допомагати не хочемо»</i>

Варіант II. Учень пропонує допомогу. Ініціатором ситуації співробітництва є учень 2, який бачить, що учень 1 потребує допомоги. Він пропонує допомогу. Учень 1, у свою чергу, або погоджується її прийняти (+), або відмовляється від неї (-).

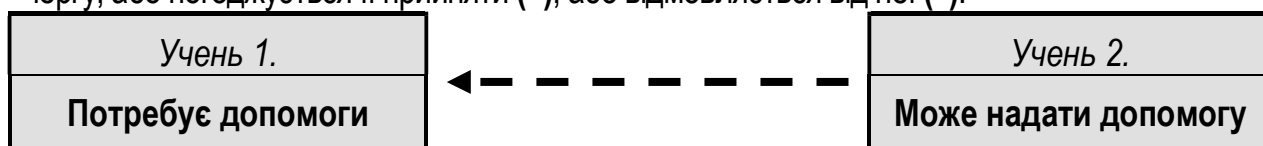


Рис. А.6. Ситуація звернення за допомогою та надання допомоги (Варіант II).

Таблиця А.14

Формули-пропозиції надати допомогу

Пропозиція надати допомогу	<i>«Самому робити, як під гору йти, хочемо вам трошки допомогти»</i>
Згода отримати допомогу	<i>«Дякую, добрий друг завжди pomoже»</i>
Відмова отримати допомогу	<i>«Дякуємо, що хочете допомогти, але ми спробуємо зробити самі, а як не вийде, то до вас прийдем»</i>

A.2 План занять з вчителями початкових класів по ознайомленню з програмою ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості (10 годин)

№	Тема (питання)	Кількість годин
1.	<p>Теоретичний аналіз проблеми розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Поняття про здібності. ✓ Особливості розвитку здібностей молодших школярів. ✓ Вплив референтних осіб на розвиток здібностей дітей. ✓ Потреба у визнанні та регуляція розвитку здібностей учнів початкових класів. 	2 години
2.	<p>Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Структура і зміст програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів. ✓ Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки регуляції розвитку здібностей. 	2 години
3.	<p>Особливості організації ціннісної підтримки рефлексії учинневої діяльності.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ціннісна підтримка початку роботи. ✓ Ціннісна підтримка процесу роботи. ✓ Ціннісна підтримка завершення роботи. 	2 години
4.	<p>Особливості організації ціннісної підтримки рефлексії визнання.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ціннісна підтримка надання та отримання поцінування. ✓ Ціннісна підтримка самооцінки 	2 години
5.	<p>Особливості організації ціннісної підтримки співробітництва.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ціннісна підтримка спільної діяльності. ✓ Ціннісна підтримка надання та отримання допомоги. 	2 години

Тема 4. ЦІННІСНИЙ СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

4.1. Початкові етапи становлення ціннісної свідомості особистості

Психічні новоутворення ціннісного змісту, які формуються у молодшому шкільному віці. Можливості розвитку здібностей учнів початкових класів у порівнянні з дошкільниками не лише ширші, а й якісно інші. Це обумовлено розвитком когнітивної, емоційно-вольової, ціннісної сфер, зростанням загальної здатності до саморегуляції та формуванням рефлексивного досвіду школярів.

На думку Н.І. Непомнящої, на межі дошкільного та молодшого шкільного віку в процесі узагальнення дітьми власного досвіду формується таке новоутворення як ціннісність. Під ціннісністю авторка розуміє «взаємозв'язок, єдність між найзначущішою для людини сферою дійсності, тією чи іншою стороною її життя та способами усвідомлення, виокремлення й утвердження себе, свого «Я» в системі стосунків з оточенням» [31, с. 22]. Ціннісність починає визначати і спрямовувати загальну структуру діяльності та організацію змісту свідомості, а останні стають засобом її реалізації.

„Ціннісність”, „загальна структура діяльності”, „організація змісту свідомості” з цього моменту набувають якісно нових ознак усвідомленості, узагальнення, стійкості, особистісної значимості, і тепер уже можна говорити про особистісну зумовленість усієї психіки людини”

Непомнящая Н.И. и др. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности. 1980. С. 13-14.

У структурі ціннісності

Н.І. Непомнящая виокремлює два аспекти: об'єктивно-змістовий (зміст, який є найзначимішим для дитини) та суб'єктивно-особистісний (усвідомлення себе завдяки такому змісту або через такий зміст) (рис. 4.1). Ціннісний зміст та самосвідомість взаємозумовлені: усвідомлення себе в тісному зв'язку з деяким змістом сприяє становленню ціннісності, водночас усвідомлення змісту як ціннісного є передумовою виокремлення та усвідомлення самого себе.

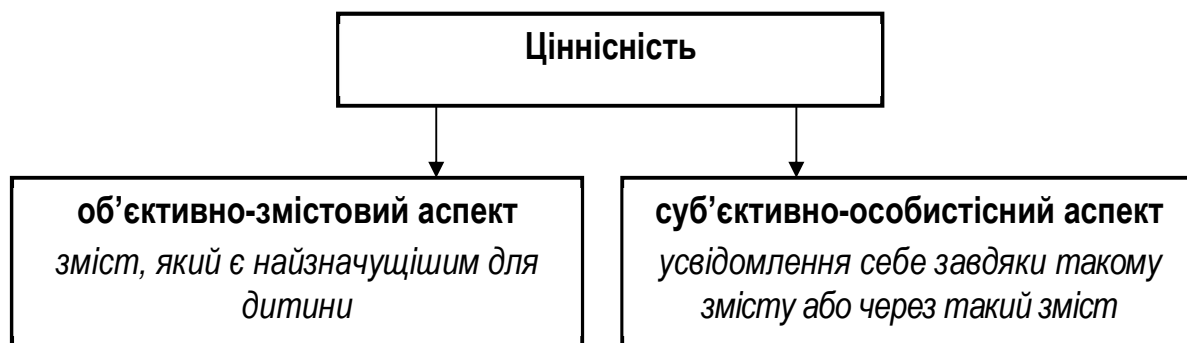


Рис. 4.1. Структура ціннісності за Н.І.Непомнящою

Ціннісність є вихідним механізмом самореалізації особистості. Н.І. Непомнящая та інші автори описують понад десяток конкретних типів ціннісності дітей дошкільного

та молодшого шкільного віку [31, 32]. Дослідники узагальнюють їх та об'єднують у 4 основні групи: ціннісність реального звичного функціонування, ціннісність пізнавальної діяльності, ціннісність учіннєвої діяльності, ціннісність ставлення до оточення та ціннісність спілкування (рис. 4.2) [32].

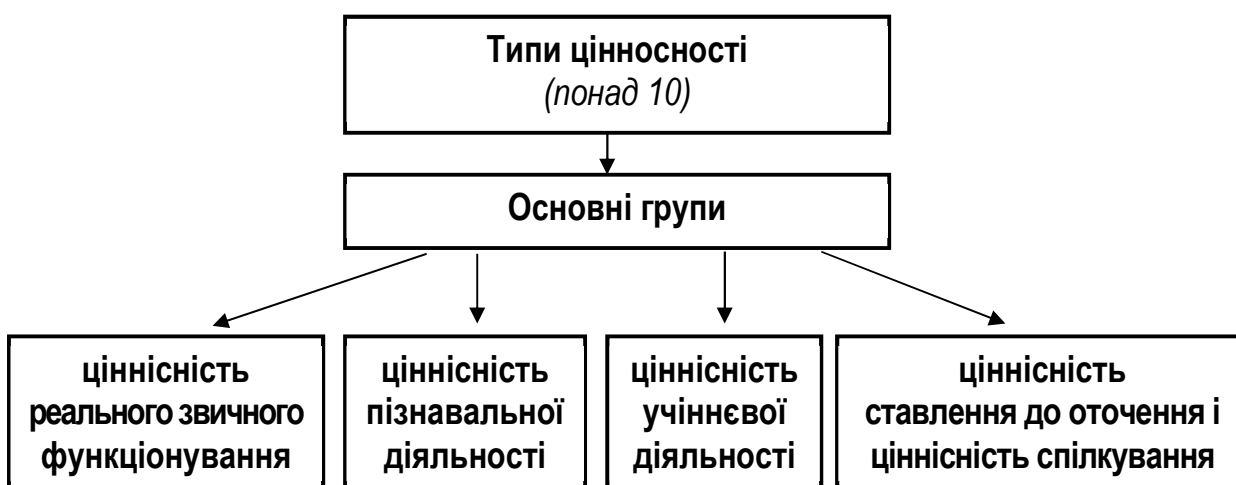


Рис. 4.2. Основні групи, у які об'єднані різні типи ціннісності дошкільників та молодших школярів

Окремі типи ціннісності обумовлюють односторонність розвитку особистості, а тому не дозволяють їй реалізуватися повною мірою навіть у значимій для неї сфері. При поєднанні ціннісностей усіх трьох сфер (діяльності, свідомості та взаємостосунків з людьми) формується універсальність ціннісності. Молодшим школярам з універсальністю ціннісності притаманні прагнення до свободи, активність, самостійність, пошук нового, удосконалення, творчість. Такі діти надають перевагу завданням, що дозволяють максимально реалізувати власні можливості, та здатні досягати успіху в будь-яких видах діяльності [31].

У роботах З.С. Карпенко особливості ціннісної свідомості молодших школярів розглядаються в контексті проблеми аксіогенезу особистості [19]. На думку дослідниці, в молодшому шкільному віці формуються такі особистісні новоутворення ціннісного змісту як нормовідповідна поведінка (результат прийняття особистістю мотивів, цілей і способів конкретної діяльності – «треба»), соціальні установки та ціннісні орієнтації (морально-сміслові переживання – «мушу»), часові та смислові цілі загальної життєдіяльності («буду»). Співвідношення цих новоутворень, а також суб'єктивних здатностей, здібностей, творчих можливостей, вікових, психофізіологічних та характерологічних якостей лежить в основі ціннісного самовизначення молодших школярів (див. рис. 4.3).

На думку З.С. Карпенко, універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості є діалог. Антиципація дозволяє людині включати до власного життєвого простору іншу людину, розглядати її як рівноцінну собі, а також як ймовірну вершину власного росту.

„Рефлексивність з боку всякого „Ти” є тим духовним знаряддям, що розширює семантичний простір особистості”

Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості... 1999. С. 23.



Рис. 4.3. Особистісні новоутворення ціннісного змісту у структурі ціннісного самовизначення молодших школярів за З.С.Карпенко

Результати досліджень, проведених З.С. Карпенко, показали, що традиційні засоби впливу на школярів (регламентування, обмеження, заборона, примус) мало сприяють формуванню оцінного еталона «що є добре». Натомість учні початкових класів добре розуміють те, що є погано для школяра, і впевнено ідентифікують з таким еталоном однокласників. Парціальна оцінка неуспіху в навчальній сфері поширюється на інші сфери діяльності молодших школярів і створює несприятливі умови для самореалізації та ціннісного самовизначення [19].

Розвиток ціннісної свідомості молодших школярів в учіннєвій діяльності. Основні зміни ціннісної свідомості в молодшому шкільному віці зумовлені включенням дітей у нову провідну діяльність, становленням їх як суб'єктів учіннєвої діяльності, формуванням здатності оцінювати самих себе.

Повноцінний психічний розвиток молодших школярів можливий лише за умови, якщо учіннєва діяльність набуває для них особистісного смислу та стає джерелом

„Навчання не можна звести до передачі знань, відпрацювання дій та операцій, це переважно формування особистості учня, розвиток сфери детермінації його поведінки (цінності, мотиви, цілі й інше)“

Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепція учебной деятельности школьников. 1981. С. 24.

саморозвитку. У межах розвивальної системи навчання такі вимоги витримані. У молодших школярів формуються цінності пізнання, співробітництва та взаємодопомоги. Цьому сприяють теоретичний характер матеріалу, застосування квазидослідницьких методів та організація спільної діяльності дітей [9, 10, 11, 42].

Розвиток смислової сфери

школярів у тісному зв'язку з учінневою діяльністю розглядає Ю.І. Машбиць [25]. Дослідник вважає, що перші паростки учінневої діяльності з'являються тоді, коли учень переходить від копіювання заданих дій до їх виконання через призму поставлених цілей, а першими кроками становлення його як особистості є довизначення задачі. Школярі розширюють когнітивне поле, яке задає вчитель. Вони перетворюють задачу, задану з зовні, привносять в її умову дещо нове, намічають свої вимоги до її умови, процесу та результатів її вирішення. На думку Ю.І. Машбиця, довизначення задачі є одним із найважливіших джерел саморозвитку учня, що здійснюється в процесі смислової регуляції діяльності по вирішенню тих задач, які він ставить і вирішує з власної ініціативи (рис. 4.4). Автор вважає, що навіть в умовах жорстко детермінованого навчання школяр є суб'єктом учінневої діяльності, оскільки довизначає задачу. Те, як саме він це робить, характеризує його особистість.

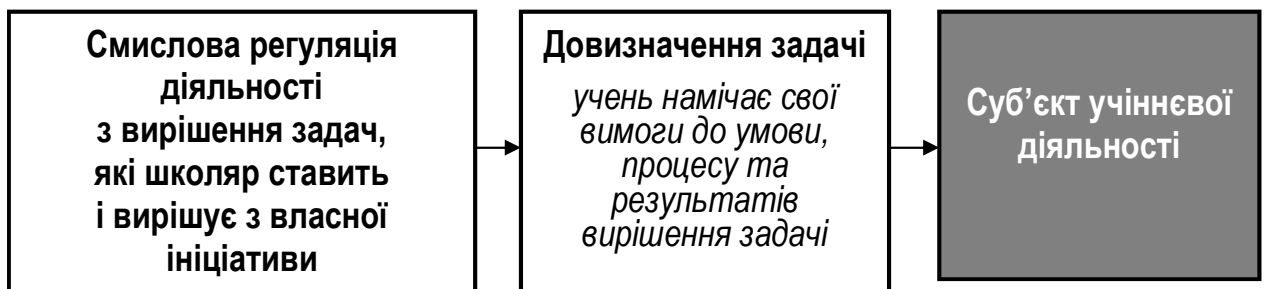


Рис. 4.4. Становлення суб'єкта учінневої діяльності за Ю.І.Машбицем

В.І. Слободчиков пропонує розрізнати суб'єкт діяльності та суб'єкт власної діяльності. Останній здатний не лише реалізовувати діяльність, а й відрефлексовувати її основи та засоби здійснення, вибудовувати її, перетворювати, досліджувати, проектувати, а також керувати нею (рис. 4.5). Це є основою для саморозвитку. Дослідник зазначає: «Зворотнім, рефлексивним шляхом (від цілепокладання до виявлення та формування нових ресурсів суб'єктності) можна вибудувати способи і засоби само-перетворення та само-розвитку людини в діяльнісному бутті» [36, с. 42].

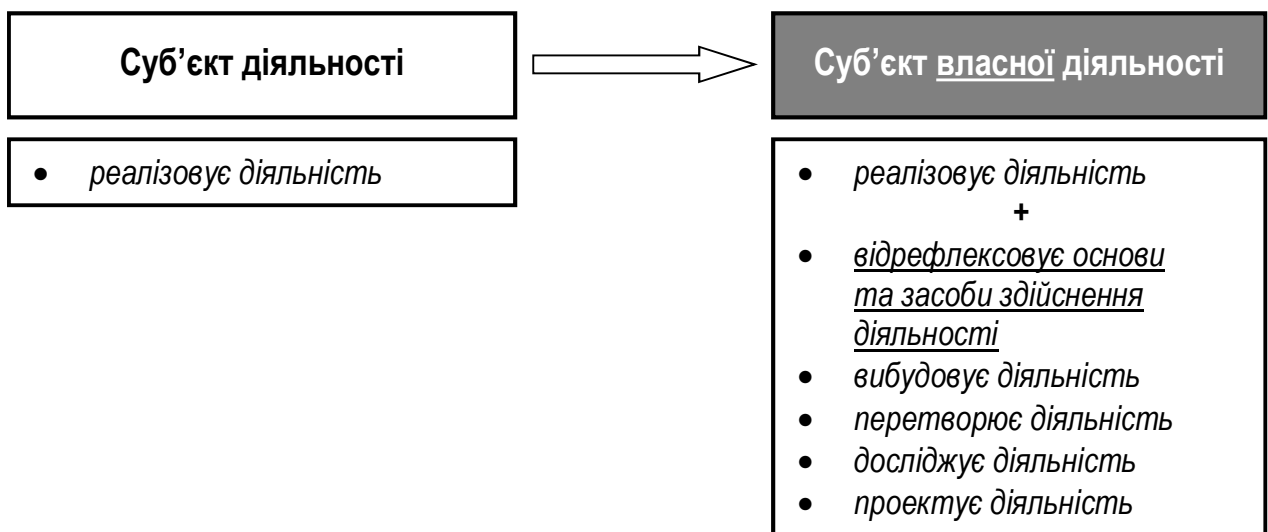


Рис. 4.5. Розмежування суб'єкта діяльності та суб'єкта власної діяльності за В.І.Слободчиковим

Схожі думки висловлює В.С. Лазарєв. Дослідник проводить розмежування між суб'єктом дії і поведінки та суб'єктом діяльності (рис. 4.6). Автор вважає, що людина може бути суб'єктом діяльності лише тоді, коли має потребу в цій діяльності та приймає її як особисто значиму. В.С. Лазарєв зазначає: «Бути суб'єктом діяльності – значить, по-перше, мати до неї ціннісне ставлення, по-друге, володіти культурними способами її здійснення, по-третє, вміти самостійно ставити цілі, планувати їх досягнення, оцінювати результати, по-четверте, рефлексивно ставитися до неї» [23, с. 179].

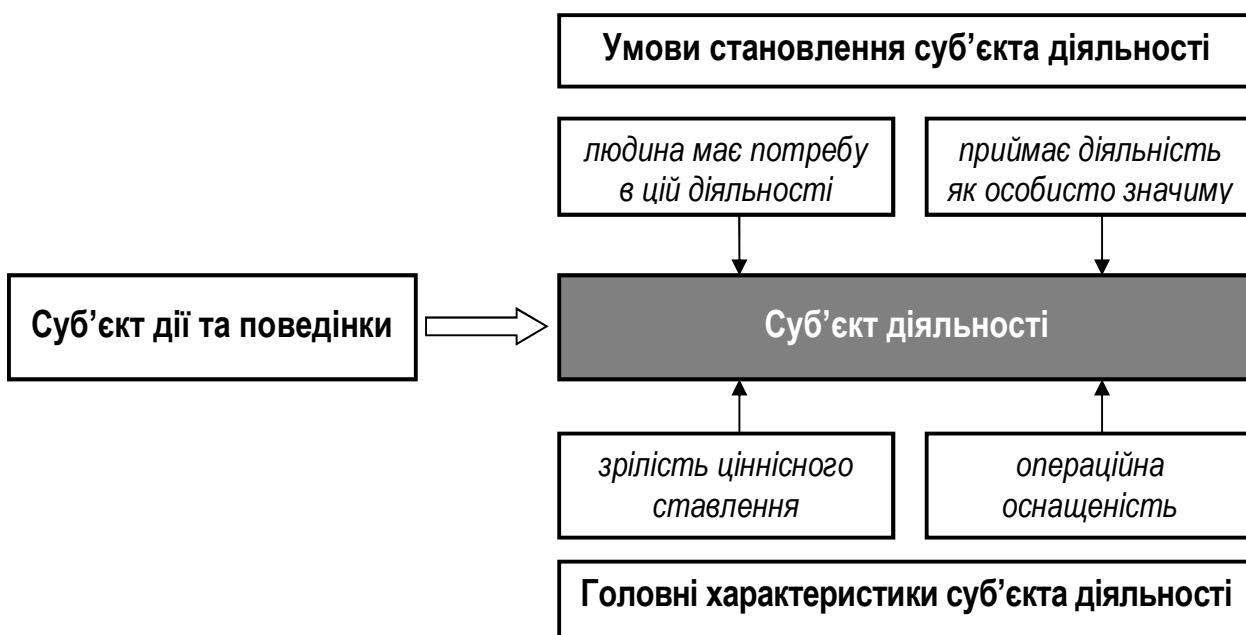


Рис. 4.6. Розмежування суб'єкта дії і поведінки та суб'єкта діяльності за В.С.Лазарєвим

Головними характеристиками суб'єкта діяльності є зрілість ціннісного ставлення до визначеної діяльності та операційна оснащеність. В.С. Лазарєв виділяє кілька форм ціннісного ставлення до діяльності (рис. 4.7). Найпростішою формою є почуття інтересу до певної галузі знань, сам процес діяльності. Більш зріла форма ціннісного ставлення – моральна. Вона ґрунтується на усвідомленні обов'язку та прийнятті на себе зобов'язань. Найбільш розвинутою формою (вільною) є ціннісне ставлення до засвоєння нових знань, яке в своїй основі зорієнтоване на саморозвиток та самореалізацію [24]. Підкреслимо, що представники розвивальної системи навчання зміст зони найближчого розвитку молодших школярів вбачають саме в оволодінні засобами саморозвитку – рефлексією та здатністю бути суб'єктом власної учинневої діяльності [10, 11].

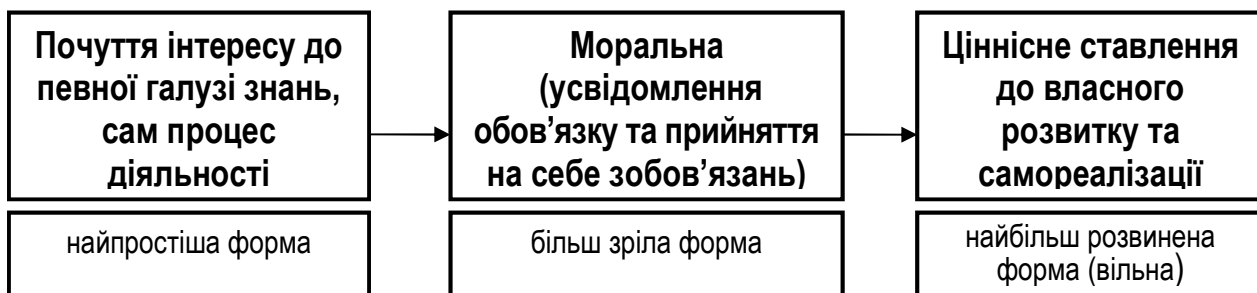


Рис. 4.7. Форми ціннісного ставлення до діяльності за В.С.Лазарєвим

Дослідження М.Е. Боцманової показали, що в умовах традиційної системи навчання має місце локалізація суб'єктності молодших школярів переважно у сфері спілкування. Учиннева діяльність зберігає своє провідне значення лише в смислі соціальному, як така, що відповідає соціальному замовленню та змінює соціальну позицію дитини [5].

В.М. Чернобровкін звертає увагу на те, що актуалізації суб'єктності учнів може сприяти лише той вчитель, який сам володіє якостями розвиненої суб'єктності. Сприятливі умови для особистісного розвитку школярів мають місце за умови організації особистісно-орієнтованого середовища взаємодії, створення змістовно збагаченого пізнавального середовища та формування способів і засобів самоактуалізації [41].

На думку О.К. Дусавицького, в умовах збереження емпіричних знань в початковій школі та неможливості суб'єктної поведінки дітей домінують дві лінії аномального особистісного розвитку – невротична та асоціальна [11]. В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалієва, І.Л. Кирилов вважають, що глибинна проблема традиційної системи навчання полягає не стільки у відсутності в школяра інтересу до навчання, скільки у відсутності інтересу до самого себе як особистості [22].

Особливості розвитку самооцінки учнів початкових класів. Ядро самооцінки складає система цінностей, прийнятих людиною. Сама ж самооцінка є важливим механізмом саморегуляції та вдосконалення особистості.

Дошкільники ще не здатні повною мірою виконувати функції самооцінки. Глобально-позитивне ставлення до самих себе у них ґрунтується на ставленні та оцінці дорослих. В образі самого себе домінує емоційний складник [4, 16]. У молодшому шкільному віці лінійне відображення ставлення дорослих у самооцінці дитини поволі долається. Воно починає опосередковуватися особистими знаннями учня про себе [14, 15, 16].

Молодші школярі більш адекватно, ніж дошкільники, оцінюють свої вміння та якості. У їх самооцінці присутні елементи рефлексії. Поступово рефлексивність набуває ознак загальної властивості самооцінки. Зростає рівень критичності та диференційованості. При обґрунтуванні самооцінки молодші школярі навчаються орієнтуватися переважно на спосіб дії з об'єктом [14, 15, 16, 33]. Створюються сприятливі умови для розвитку когнітивного складника самооцінки [13, 16]. На думку А.В. Захарової, саме цей складник виконує функцію узагальнення найбільш значущих для особистості самооцінок, їх синтезу та побудови ціннісної самооцінки [16]. Значима

„За існуючих на сьогодні форм навчання дитина в ньому ніяк не може зайняти місце суб'єкта: її навчають, її контролюють, її оцінюють. Її реальне місце в школі – фактично місце об'єкта навчання”

Боцманова М.Е. Локалізація суб'єктності у дітей младшого шкільного віку. 1989. С. 46.

„Усвідомлені узагальнені морально-духовні утворення, що набули статусу власної особистісної цінності суб'єкта, і є змістом образу „Я”, „Я-концепції”, яка утворює ядро людської особистості як регулятора її поведінки та діяльності”

Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 2003. С. 12.

самооцінка, зазвичай, пов'язана з певним типом переживань, які відображають зміст провідного мотиву особистості молодшого школяра [20].

Розвиток моральної регуляції у молодшому шкільному віці. Про становлення ціннісної свідомості учнів початкових класів свідчать зміни в їх моральній регуляції. Якісні зміни в моральному розвитку дітей знайшли відображення у вікових періодизаціях, запропонованих В.В. Зеньковським та О.В. Сухарєвим. Перший звертає увагу на закономірний перехід дітей від естетичної до етичної стадії розвитку, а другий – на перехід дошкільників і молодших школярів від казково-міфологічної до релігійно-етичної стадії ставлення до етнокультурного та природного середовища. Своєчасне і повноцінне проходження таких стадій сприяє формуванню гармонійної особистості та збереженню її психічного здоров'я. «Випадання» окремих стадій у розвитку людини веде до розладів у дорослому віці (формування депресивних станів, алкоголе- та наркозалежності тощо) [18, 38, 39].

Згідно з концепцією морального розвитку Ж. Піаже, у молодшому шкільному віці має місце перехід від морального реалізму до морального релятивізму, поряд з моральністю примусу з'являється моральність співробітництва. На відміну від дошкільників, молодші школярі починають розглядати моральні норми та правила як такі, що створюються самими людьми й ґрунтуються на їхній спільній домовленості. Аналізуючи моральні вчинки діти орієнтуються переважно на наміри людини [21].

Схожі думки висловлює і Л. Кольберг. За його концепцією, молодші школярі перебувають на рівні доконвенційної моралі, але, на відміну від дошкільників, уже усвідомлюють відносність моральних норм. Правильною буде така поведінка, яка найбільш вигідна для однієї людини з урахуванням інтересів інших. У ситуації аналізу моральних дилем діти намагаються укласти домовленість між персонажами й налагодити взаємний обмін послугами [34].

Молодші школярі не лише засвоюють зразки поведінки, а й навчаються самостійно вибудовувати правила й норми співіснування та дотримуватися їх, а також контролювати, як цих правил дотримуються партнери. Ж. Піаже підкреслює, що моральність співробітництва формується саме у рівноправних взаєминах дітей з однолітками.

На думку М.Е. Боцманової, А.В. Захарової, у спілкуванні з дорослими молодші школярі засвоюють критерії оцінки вчинків і якостей людей, мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності та способи дії. Взаємодія з ровесниками дозволяє їм опанувати все це практично, здобути досвід самостійного вирішення етичних проблем [6]. А.А. Тюков, В.Г. Щур у ході експериментальних досліджень встановили, що знання й уявлення молодших школярів про норми взаємодії перетворюються в актуальну систему регуляції поведінки за умови засвоєння конкретних способів організації діяльності у груповій взаємодії з ровесниками. У ситуації розподілу цікавих і нецікавих завдань діти усвідомлюють конфлікт, пропонують добровільну поступку та жереб як засоби його вирішення [40].

На думку О.К. Дусавицького, в молодшому шкільному віці діти здатні не лише формувати цінності, а й переносити їх з однієї сфери діяльності в іншу. Автор наголошує на тому, що лише ті цінності, які сформувалися у період дитинства,

«стають психологічно необхідними і починають здійснювати функції регуляції в усіх сферах суспільного життя» [11, с. 33].

У молодшому шкільному віці моральні уявлення, знання та судження набувають усвідомленості, збагачуються та узагальнюються. Поряд із раціональним засвоєнням моральних понять відбувається їх емоційне привласнення. Розуміння моральних якостей досягає такого рівня, що починає виконувати функцію регуляції поведінки. У школярів формується потреба діяти відповідно до засвоєних знань [7]. У 9-10 років вони здатні здійснювати свідомий моральний вибір у ситуації спілкування з ровесниками [11]. Було виявлено, що високий рівень загального морального розвитку молодших школярів співвідноситься з високим рівнем сформованості рефлексивної самооцінки [8]. Об'єднання логічних операцій морального мислення з моральною моторикою, почуттями та волею особистості відбувається саме завдяки рефлексії [26].

Головною умовою становлення ціннісної свідомості є включення особистості в діяльність та взаємодія з оточенням у її процесі. Смыслові утворення можуть бути сформовані і шляхом вербальних впливів, якщо останні відображають особистісні смисли та смислоутворювальні мотиви діяльності [1]. М. Блатт довів, що спеціально організоване обговорення моральних дилем сприяє зростанню рівня моральної свідомості дітей [34]. Експериментальні дослідження, проведені Є.В. Суботським та О.В. Філіповською, показали, що дітям значно легше дотримуватися моральних норм, якщо перед цим вони були вербалізовані. Прослуховування дошкільнятами оповідання, герой якого порушує моральну норму, і засудження такого вчинку налаштовують дітей на дотримання моральних правил та роблять їх більш стійкими до наслідування негативної моделі поведінки. Дослідники зауважують, що вербальне дотримання норми має суттєвий вплив на поведінку дітей у тому випадку, коли в них сформувалися елементи критичного ставлення до оточення і склалися умови для формування моральної самооцінки [37].

Розвиток ціннісної свідомості та здібностей дітей. Між розвитком ціннісної свідомості та здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку існує взаємозв'язок. Експериментальні дослідження Н.Ф. Портницької доводять, що саме рефлексивно-ціннісний складник є визначальною в плані розвитку здібностей дітей. Вікові особливості не дозволяють дошкільникам точно відтворити зразок, який пропонує їм дорослий. У процесі виконання діяльності спонтанно виникають випадкові відхилення (інвенції). Спочатку такі «неправильні» дії діти відкидають, пізніше інвенції починають викликати в них інтерес, а згодом діти навчаються їх цілеспрямовано використовувати. Частина дітей усвідомлюють наслідувальні та інвенційні дії як засіб творчості та досягнення визнання. Творчі вміння набувають ознак цінності. Дошкільники намагаються відстоювати власний спосіб виконання діяльності. На думку дослідниці, усвідомлення можливостей

„Підвищення рівня засвоєння моральних понять веде до зростання усвідомлення емоційної значимості та цінності етичної дії, яку здійснює сама дитина”

Боцманова М.Е., Захарова А.В., Чан Тху То Оань. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте. 1987. С. 28.

розвитку творчих умінь стає основою для суб'єктивної активності дітей, спрямованої на саморозвиток творчих здібностей [35].

У структурно-функціональній моделі розвитку самооцінки творчих здібностей молодших школярів, розробленій І.С. Загурською, виокремлюється самооцінка особистісної відповідності, самооцінка учіннєвих здібностей та самооцінка творчих здібностей. Основними функціями перших двох видів є збереження досягнутого раніше рівня самооцінки й усвідомлення учіннєвих дій як засобу підтримання самооцінки. Самооцінка творчих здібностей виконує ряд функцій: соціального визнання, діяльнісно-рефлексивну, саморозвитку здібностей, творчо-адаптивну та саморозвитку творчих здібностей [12].

Виявлено, що атрибуція успішності відносно старанності спрямовує молодших школярів на розвиток здібностей у репродуктивних видах діяльності, а атрибуція відносно здібностей сприяє розвитку творчих здібностей. Головною умовою розвитку творчих здібностей, на думку І.С. Загурської, є включення дітей в учіннєво-творчу діяльність та наявність у них суб'єктно-ціннісного рівня самооцінки.

Отже, молодший шкільний вік є важливим етапом становлення ціннісної свідомості. У цей період закладаються основні особистісні механізми регуляції діяльності та взаємодії з контактним оточенням.

4.2. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей молодших школярів

Методика та процедура дослідження. Для вивчення особливостей відображення у свідомості молодших школярів рефлексивно-ціннісних компонентів розвитку учіннєвих здібностей було використано методику моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) (О.Л. Музика, 2010) [29].

Дослідження за ММЦС проводиться в декілька етапів:

I етап – актуалізація в свідомості особистості її основних життєвих цінностей шляхом актуалізації життєвого досвіду через пригадування важливих подій і вчинків, які визначали життєвий шлях;

II етап – актуалізація в свідомості досліджуваного значимих людей, які справили позитивний чи негативний вплив на його життя; порівняння значимих людей і себе та виокремлення на основі цього якостей і характеристик, які мають властивості життєвих цінностей;

III етап – оцінка ступеня вираженості у кожній значимій людині тих ціннісних конструктів, які були виокремлені на II етапі; заповнення матриці «значимі люди x ціннісні конструкти»;

IV етап – факторний аналіз матриці «значимі люди x ціннісні конструкти»; побудова факторної моделі ціннісної свідомості;

V етап – оцінка змісту та структури ціннісної свідомості досліджуваного; інтерпретація отриманих даних.

Отримана факторна модель аналізується на предмет наявності та співвідношення у свідомості особистості моральнісних, діяльнісних та суб'єктних цінностей, характеру зв'язків між ними.

Моральнісні цінності розуміються як уявлення про прийнятні способи досягнення визнання з боку особистісно значимих людей, на основі яких людина

здійснює оцінку власної поведінки і діяльності. **Діяльнісні цінності** – це перевірені життєвим досвідом, фіксовані уявлення людини про способи досягнення нею визнання, на основі яких вона планує саморозвиток. **Суб'єктні цінності** визначаються як утворення ціннісної свідомості особистості, що відображають її індивідуально-своєрідний спосіб існування в суспільстві, спосіб і засоби досягнення визнання та забезпечення самоповаги. Суб'єктні цінності є результатом життєвого досвіду – узгодження потреби в визнанні та суспільних вимог у процесі діяльності. Це внутрішні, стійкі, але водночас гнучкі ціннісні утворення, взаємопідтримувальне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей. Найважливіше те, що суб'єктні цінності є глобальними внутрішніми регулюючими утвореннями, які визначають поведінку людини у значимих для неї ситуаціях, напрямок та характер її розвитку [17, 30].

В основу психосемантичного дослідження ціннісної свідомості молодших школярів були покладені дані, отримані за допомогою методики вивчення динаміки здібностей (МВДЗ). Факторні моделі ціннісної свідомості учнів початкових класів побудовано на основі матриць, де особистісними конструктами виступали значимі для дітей уміння та якості, а елементами були референтні особи та сам досліджуваний. Кожен елемент оцінювався за виокремленими молодшими школярами особистісними конструктами. Отримані результати піддавалися факторному моделюванню методом головних компонент із застосуванням Varimax-ротації.

Типи поєднання у свідомості молодших школярів діяльнісних і моральнісних цінностей. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей дозволило виявити чотири типи поєднання у свідомості молодших школярів діяльнісних цінностей (засобів досягнення визнання) та моральнісних цінностей (стратегій виконання діяльності й взаємодії з оточенням): **ізолюване, конфліктне, подвійне конфліктне та взаємодоповнювальне** (див. рис. 4.8).

При ізолюваному поєднанні діяльнісні й моральнісні цінності існують автономно і не підкріплюють одне одного. У випадку конфліктного та подвійного конфліктного їх поєднання уміння дітей мають тісні взаємозв'язки з негативними особистісними якостями або позитивними і негативними якостями водночас, що зумовлює конфліктність ціннісної свідомості та закріплення деструктивних стратегій виконання діяльності і взаємодії з оточенням. Взаємодоповнювальне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей сприяє формуванню суб'єктних цінностей як регуляційних утворень вищого рівня, в основі яких лежить взаємодія внутрішніх критеріїв визнання й засобів його досягнення. Завдяки цьому ціннісна свідомість дітей набуває ознак цілісності та інтегрованості. Таке поєднання цінностей є відображенням суб'єктно-ціннісного рівня регуляції розвитку учінневих здібностей.

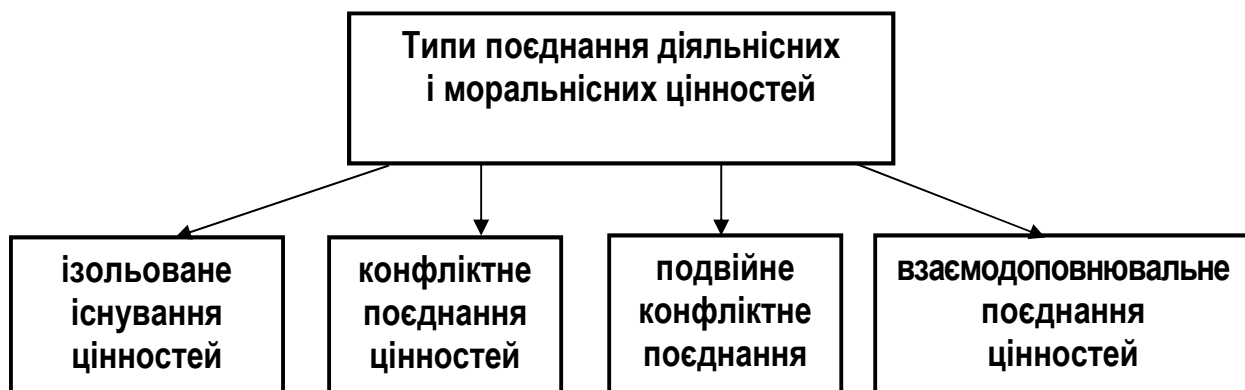


Рис. 4.8. Взаємозв'язки діяльнісних та моральнісних цінностей у свідомості молодших школярів

Різні типи поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей проілюструємо на прикладі факторних моделей ціннісної свідомості молодших школярів.

Ознаки **ізольованого існування діяльнісних і моральнісних цінностей** можна побачити на факторній моделі досліджуваного О.Д. (рис.4.9).

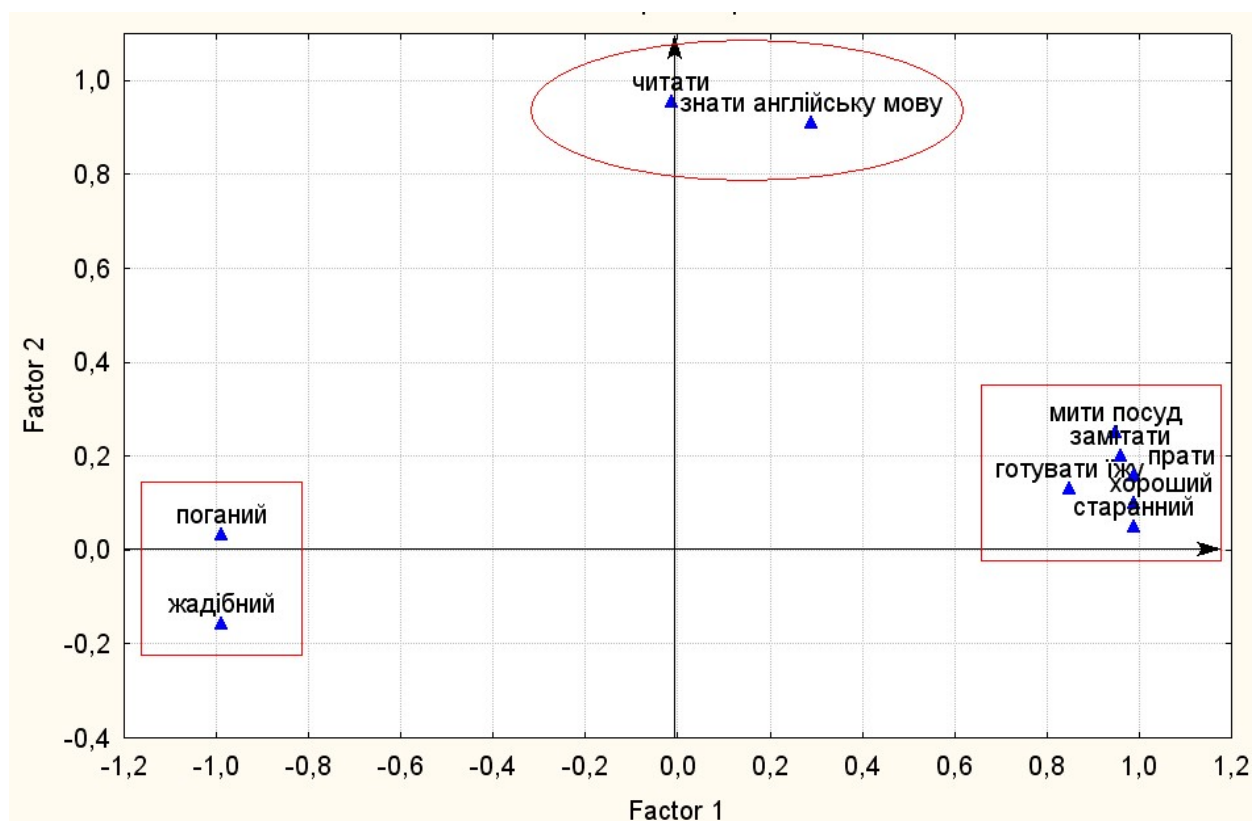


Рис. 4.9. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного О.Д. (3 клас, високий рівень учіннєвої успішності)

За результатами аналізу виокремилися два фактори – біполярний та уніполярний. Поєднання конструктів у межах факторів дозволяє умовно визначити перший із них як фактор моральнісних цінностей, а другий – як фактор діяльнісних цінностей.

Перший біполярний фактор пояснює 81,57% дисперсії. Позитивний полюс фактора об'єднують уміння зі сфери побуту «мити посуд», «замітати», «готувати їжу»,

«прати», а також особистісні якості «хороший» і «старанний». Негативний полюс утворюють особистісні якості «поганий» і «жадібний». Усі ці конструкти навантажують фактор моральнісних цінностей на рівні 0,98-0,99 і мало пов'язані з фактором діяльнісних цінностей.

Другий уніполярний фактор описує 16,43% дисперсії. Він утворений бажаними учінневими уміннями «читати» (0,95) та «знати англійську мову» (0,91).

Вміння «читати» навантажує лише фактор діяльнісних цінностей і не має тісних зв'язків із моральнісними цінностями. У свідомості учня воно існує автономно.

Уміння «знати англійську мову» є єдиним конструктом, що навантажує обидва фактори на рівні вище 0,25 та має зв'язки з моральнісними цінностями. Разом з тим, цей конструкт не можна повною мірою розглядати як суб'єкту цінність, яка надає свідомості школяра цілісності та інтегрованості. По-перше, уміння «знати англійську мову» є бажаним, а не актуальним. По-друге, за словами досліджуваного, знаннями іноземної мови з-поміж однокласників він особливо не виокремлюється та визнання не отримує. По-третє, у колі референтних осіб школяра відсутні люди, які були б прямо пов'язані з вивченням англійської мови. Учень не згадав однокласників та вчителя іноземної мови ні серед тих осіб, які поцінують його уміння, ні серед тих, від яких він хотів би отримати поцінування надалі.

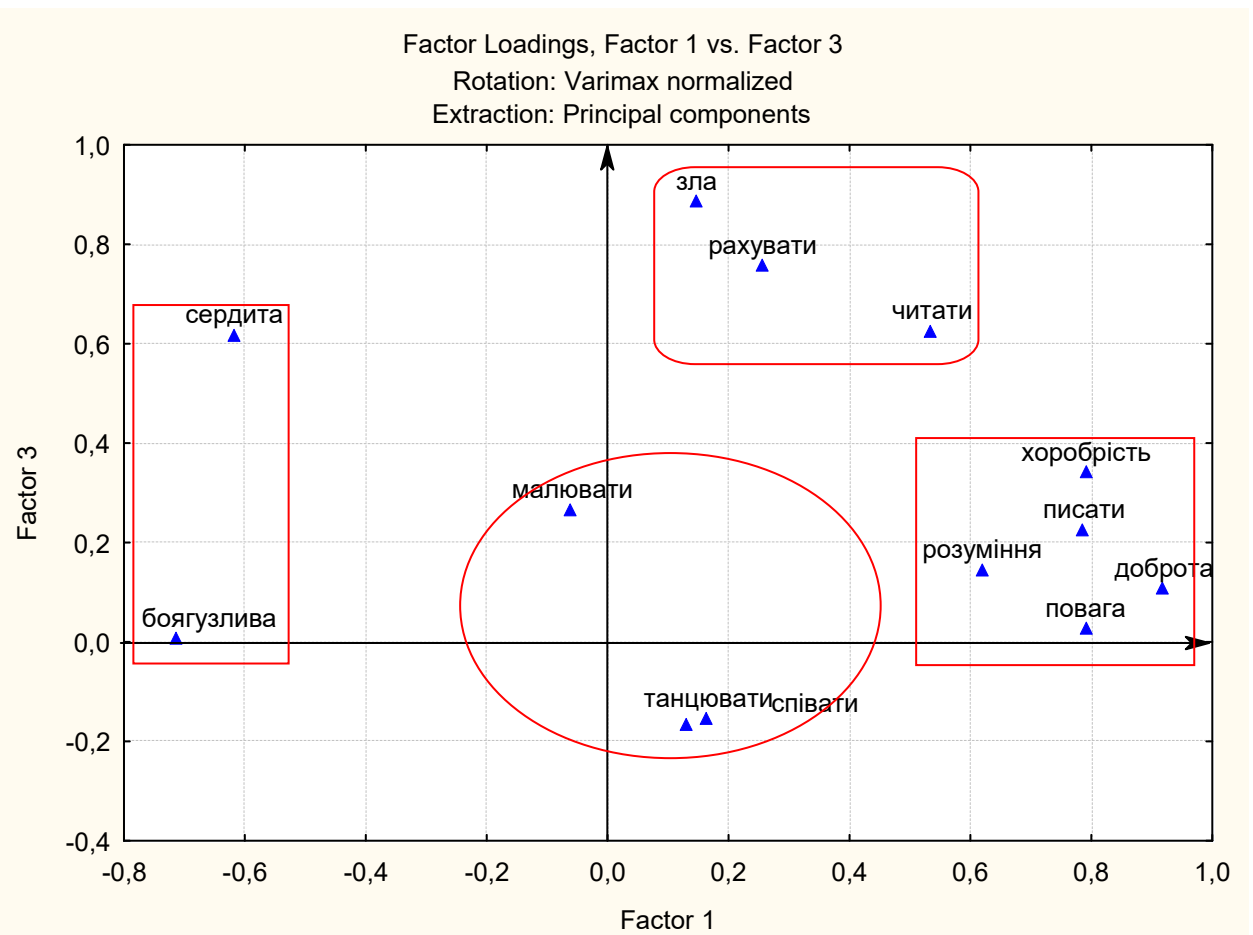
За сприятливих умов для розвитку здібностей (розширення кола референтних осіб школяра, належного поцінування його досягнень) уміння та якості будуть взаємно підкріплювати один одного. Вони зможуть стати інтегруючими складниками, які нададуть свідомості учня цілісності.

Конфліктне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей у свідомості молодших школярів продемонструємо на прикладі факторної моделі ціннісної свідомості досліджуваної С.А. (див. рис. 4.10). Це зразок взаємного підкріплення засобів досягнення визнання та деструктивних стратегій налагодження стосунків з оточенням, а також закріплення деструктивних стратегій у ціннісній свідомості школярки.

За результатами факторного аналізу виокремилися три фактори – один біполярний і два уніполярні. Перший біполярний фактор пояснює 38,59% дисперсії та об'єднує на позитивному полюсі актуальні особистісні якості «доброта» (0,91), «хоробрість» (0,79), «розуміння» (0,62), «повага» (0,79), а також уміння «писати» (0,78), яким учениця володіє на високому рівні. Негативний полюс фактора утворений конструктами «боягузлива» (-0,71) та «сердита» (-0,61). На думку досліджуваної, ці якості у неї розвинені на низькому рівні і проявляються епізодично, але надалі вона хотіла б позбутися їх узагалі.

Другий уніполярний фактор охоплює 18,48% дисперсії. Його утворюють актуальне вміння «малювати» (0,71) та бажані вміння «співати» (0,89) й «танцювати» (0,94).

Третій уніполярний фактор пояснює 15,30% дисперсії й об'єднує актуальні учінневі вміння «рахувати» (0,75), «читати» (0,62) та негативну особистісну якість «зла» (0,88).



*Рис. 4.10. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної С.А.
(4 клас, високий рівень учіннєвої успішності)*

Поєднання конструктивів у межах факторів дозволяє умовно визначити перший із них як фактор моральнісних цінностей, а другий і третій – як фактори діяльнісних цінностей. У свідомості школярки учіннєва діяльність і дозвілля представлені як окремі та певною мірою незалежні сфери отримання визнання.

На нашу думку, суб'єктивно більш значимою в плані розвитку здібностей для школярки є сфера учіннєвої діяльності. Доказом є те, що саме учіннєві вміння та особистісні якості навантажують водночас перший і третій фактори та мають тісні кореляційні зв'язки між собою. Взаємно підкріплюючи одне одного, вони надають ціннісній свідомості деякої цілісності. Додаткові підтвердження значимості учіннєвої діяльності були отримані в ході застосування процедури biplot, яка дозволяє простежити розподіл елементів по відношенню до виокремлених конструктивів. З'ясувалося, що елемент «Я» співвідноситься з першим і третім фактором на рівні 0,45 та 0,84. На семантичному полі він найбільше наближений до учіннєвих умінь «читати» та «рахувати».

Особливу увагу привертає до себе обставина, що учіннєві вміння досліджуваної «читати» та «рахувати» мають тісний кореляційний зв'язок з якістю «зла» ($r=0,59$; $r=0,69$). Припускаємо, що поява останнього конструкта в ціннісній свідомості учениці є наслідком двох процесів – по перше, усвідомлення того, як однокласники сприймають її в ситуації чергового досягнення в читанні та рахунку, а по-друге, рефлексії власного неприязного ставлення у відповідь на неприязне ставлення з боку однолітків.

Експертні оцінки свідчать про те, що досліджувана в розвитку згаданих умінь

випереджає ровесників і систематично отримує схвальні відгуки вчителя. Очевидно, дівчинка претендує на першість у зазначених видах діяльності. В умовах конкуренції та низького рівня культури взаємного поцінування це провокує заздрощі та неприязне ставлення з боку інших учнів. Зауважимо, що школярка не має можливості конструктивно перебудувати стосунки з однокласниками в межах згаданих видів діяльності, оскільки в умовах традиційної системи навчання їй складно налагодити справжнє співробітництво та бути цікавою і корисною їм своїми вміннями. Досліджувана усвідомлює, що якість «зла» є негативною, і не хоче, щоб вона існувала надалі, але оскільки це єдиний перевірений спосіб взаємодії, то у факторній моделі ціннісної свідомості конструкт не прив'язується однозначно до негативного полюсу та в поєднанні з вміннями утворює уніполярний фактор. Як бачимо, високі досягнення не тільки не дозволяють належно задовольнити потребу в визнанні, а й ускладнюють взаємини досліджуваної з оточенням та сприяють закріпленню деструктивної стратегії взаємодії.

Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної П.В. відображає **подвійне конфліктне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей** – одночасне підкріплення засобів досягнення визнання конструктивними та деструктивними стратегіями виконання діяльності та взаємодії з оточенням (рис. 4.11).

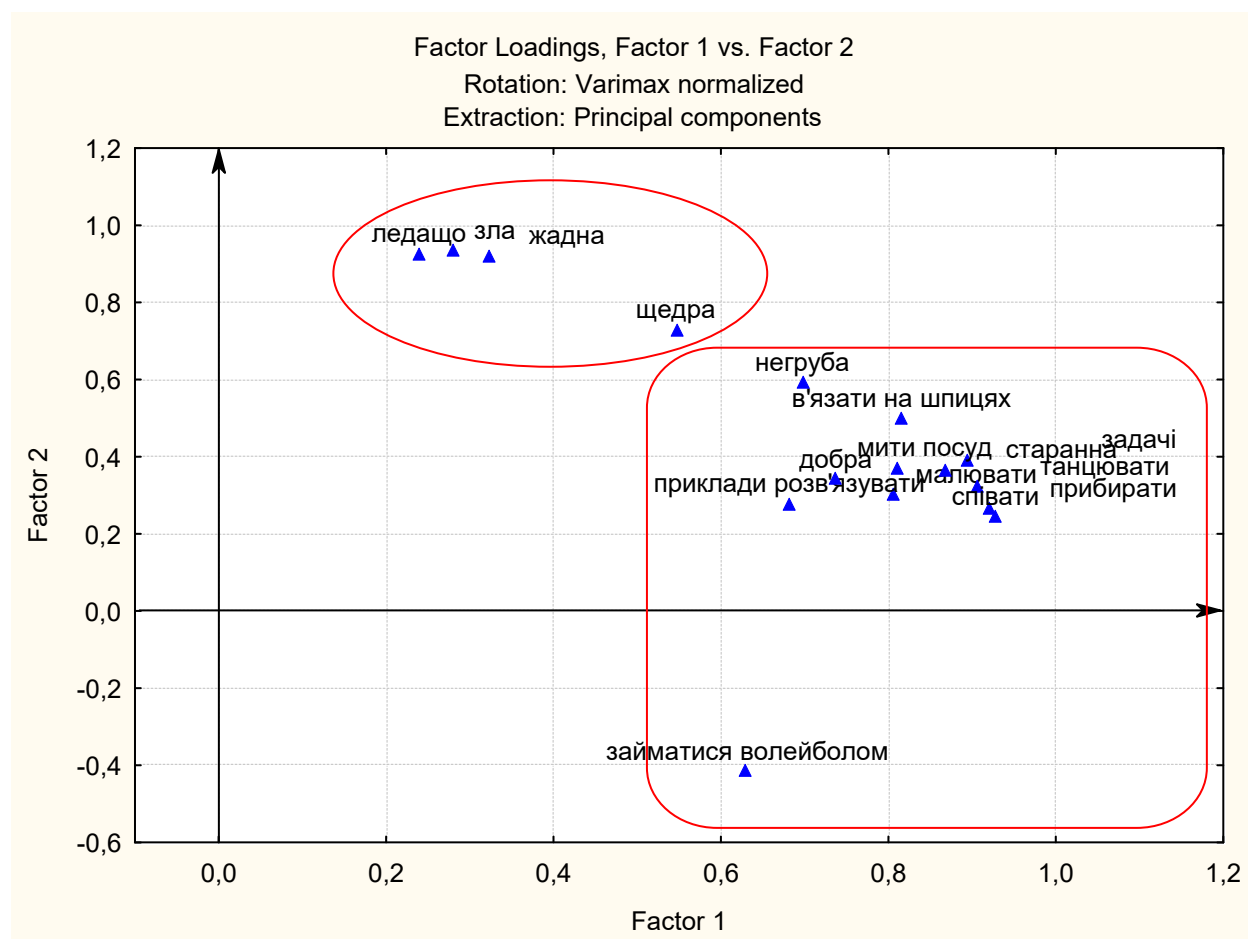


Рис. 4.11. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної П.В.
(3 клас, середній рівень учінневої успішності)

За результатами факторного аналізу було виокремлено два уніполярні фактори. Перший фактор описує 70,07% дисперсії. Його утворюють учінневі вміння «задачі

розв'язувати» (0,89), «приклади розв'язувати» (0,68), вміння зі сфери побуту «прибирати в квартирі» (0,92), «мити посуд» (0,81) та вміння зі сфери дозвілля «співати» (0,92), «танцювати» (0,90), «в'язати» (0,81), «малювати» (0,80), «займатися волейболом» (0,62). До цього ж фактора відносяться і дві позитивні особистісні якості – «добра» (0,73) та «не груба» (0,69). Другий фактор охоплює 13,20% дисперсії. Його навантажують якості «зла» (0,93), «ледаща» (0,92), «жадібна» (0,92) та «щедра» (0,72).

Виділені досліджуваною конструкти дозволяють умовно визначити перший фактор як фактор діяльнісних цінностей, а другий – як фактор моральнісних цінностей.

Більшість умінь і якостей водночас навантажують обидва фактори й мають тісні кореляційні зв'язки між собою. Зазвичай такі показники є ознакою цілісності та інтегрованості ціннісної свідомості. Однак у цьому випадку зміст діяльнісних та моральнісних цінностей, які взаємно підтримують одне одного, свідчить про високий рівень конфліктності ціннісної свідомості учениці.

Виокремлені досліджуваною якості утворюють пари, в яких одна зі стратегій виконання діяльності або взаємодії з людьми є конструктивною, а інша – протилежною за значенням, деструктивною: «старанна» – «ледаща», «щедра» – жадібна «добра» – «зла». Ці протилежні якості підкріплюють одні й ті ж здібності та мають тісні кореляційні зв'язки між собою. Наприклад, конструктивна стратегія «старанна» пов'язана з учіннєвими вміннями «розв'язувати задачі» на рівні 0,91, з умінням зі сфери побуту «мити посуд» – на рівні 0,84, а з умінням зі сфери дозвілля «в'язати на спицях» – на рівні 0,89. Протилежна деструктивна стратегія «ледаща» зі згаданими уміннями корелює на рівні 0,61, 0,56 та 0,65 відповідно. Самі ж конструкти «старанна» й «ледаща» мають кореляційний зв'язок на рівні 0,50. Поєднання в межах одного фактору суперечливих ціннісних конструктів, що мають високий кореляційний зв'язок, свідчить про існування подвійної конфліктності між діяльнісними та моральнісними конструктами.

Тлумачення, які школярка дає особистісним якостям, цілком узгоджуються із загальноприйнятим. Наприклад, учениця пояснює: «Якщо матуся каже позамітати, то я не відмовляюся. А от коли відповідаю: «Ой, я не хочу замітати», то це означає, що ледяща... Я старанна, бо стараюся писати, стараюся читати, стараюся танцювати. Якщо не старатися, то в тебе нічого не буде». Отже, підкріплення умінь протилежними стратегіями виконання діяльності та взаємодії з оточенням не пов'язане з недостатнім або деформованим відображенням у свідомості досліджуваної соціальних очікувань чи зі специфічним розумінням дівчиною виокремлених якостей. На нашу думку, такий стан речей зумовлений суперечливим ставленням різних значимих осіб до досягнень школярки. Очевидно, деякі дорослі та однолітки поцінують здобутки дівчинки та радіють її успіхам. У цих випадках вміння лежать в основі доброзичливих взаємин з оточенням, а отже, сприяють формуванню та закріпленню конструктивних стратегій виконання діяльності та взаємодії. Інші особи, з якими конкуренція особливо гостра, знецінюють досягнення досліджуваної, демонструють до неї недоброзичливе ставлення та провокують демонструвати таке ж ставлення у відповідь, що може стати причиною проявів та закріплення деструктивних стратегій.

Підкреслимо, що вміння мають дещо вищий показник кореляції з конструктивними стратегіями виконання діяльності та взаємодії з оточенням, ніж з

деструктивними. Очевидно, учениця усвідомлює, що застосування конструктивних стратегій соціально оточення схвалює більше. Наше припущення підтверджують два моменти. По-перше, на етапі дослідження рефлексії здібностей дівчинка виокремила у себе позитивні якості та усіяко підкреслювала, що у неї відсутні негативні якості: «Не хочу бути жадібною. Я не є жадібною і не хочу такою бути!». По-друге, процедура біplot показала, що елемент «Я» співвідноситься з першим і другим факторами на рівні 0,90 та 0,29. Отже, досліджувана більшою мірою ідентифікує себе саме з уміннями та позитивними особистісними якостями.

Аналіз результатів дослідження показав, що вже у молодшому шкільному віці діти можуть мати структуровану ціннісну свідомість, у якій **діяльнісні та моральнісні цінності взаємно доповнюють одне одного** та набувають характеристик суб'єктних цінностей. Для прикладу розглянемо факторну модель ціннісної свідомості досліджуваного С.К. (рис. 4.12).

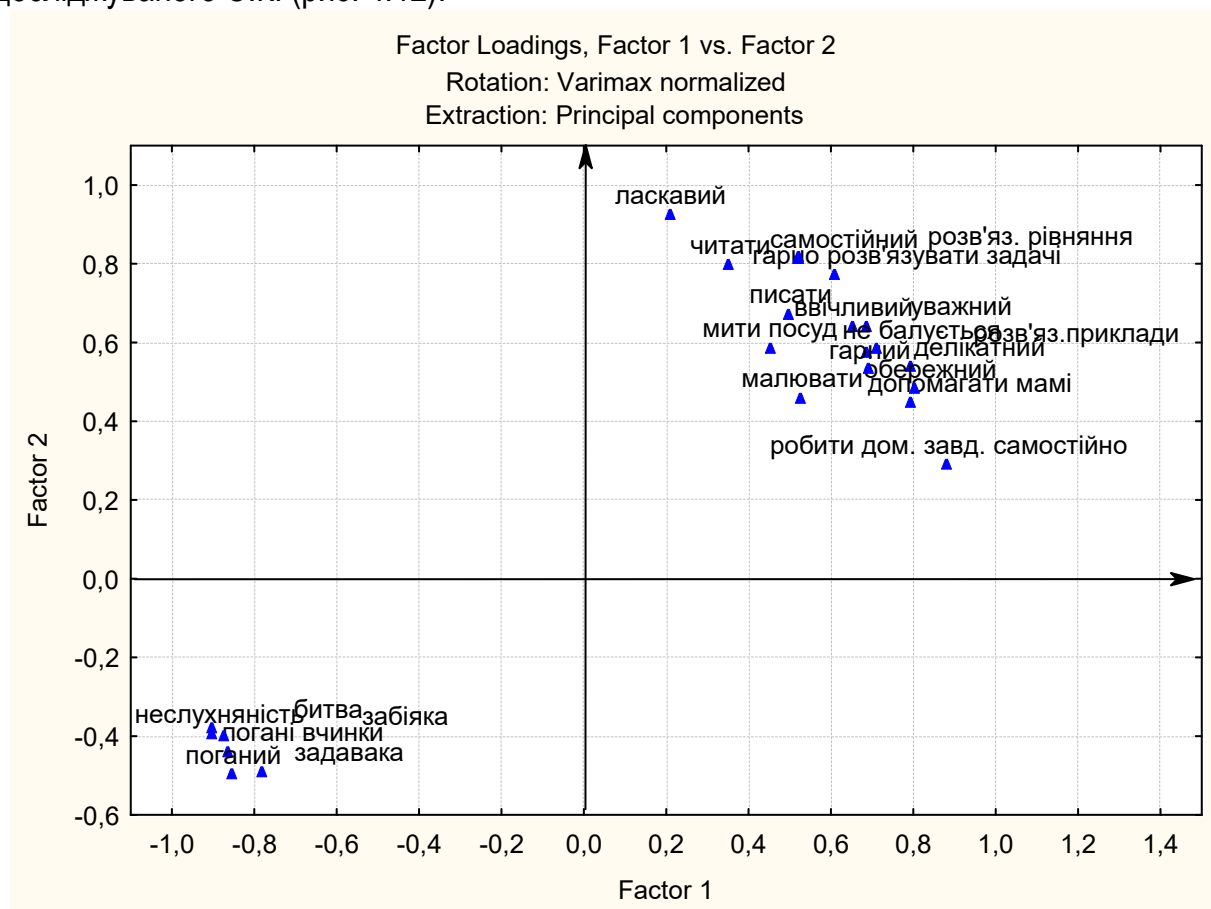


Рис. 4.12. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного С.К.
(4 клас, високий рівень успішності)

Перший біполярний фактор пояснює 79% загальної дисперсії. Позитивний полюс фактора об'єднують уміння «робити домашні завдання самостійно» (0,88), «допомагати мамі» (0,79) та особистісні якості «обережний» (0,80), «делікатний» (0,79), «не балується» (0,71). Негативний полюс утворюють особистісні якості «битва» (-0,90), «неслухняність» (-0,90), «забіяка» (-0,87), «погані вчинки» (-0,86), «поганий» (-0,85), «задавака» (-0,78).

Другий біполярний фактор описує 5% дисперсії. Його навантажують учінневі

вміння: «гарно розв'язувати рівняння» (0,81), «гарно розв'язує задачі» (0,76), «читати» (0,79), «писати» (0,67). До цього ж фактора відносяться позитивні особистісні якості «лагідний» (0,92) та «самостійний» (0,81).

Таке поєднання конструктивів є підставою для того, щоб перший фактор розглядати умовно як фактор моральнісних цінностей, а другий – як фактор діяльнісних цінностей.

Варто підкреслити, що 22 із 23 виокремлених школярем конструктивів водночас навантажують обидва фактори на рівні вище 0,25 та мають тісні кореляційні зв'язки між собою, що надає їм статусу суб'єктних цінностей. Конструктивні засоби досягнення визнання та стратегії виконання діяльності і взаємодії з оточенням протиставляються деструктивним стратегіям і розміщуються в семантичному просторі одного квадранта. Очевидно, ціннісна свідомість дитини, яку поціновує найближче соціальне оточення, і в якій належно задоволена потреба в визнанні, має характеристики, близькі до характеристик безконфліктної ціннісної свідомості зрілої особистості [30].

Зауважимо, що на етапі дослідження рефлексії здібностей школяр виокремив у себе значну кількість умінь і якостей. Прикметним є те, що досліджуваний зміг виділити в названих вміннях розумові, перцептивні та практичні дії й операції. Виокремлені складники були зумовлені логікою самих умінь і мали високий рівень узагальнення. Досліджуваний дав розгорнуте тлумачення особистісних якостей і навів приклади їх прояву в різних ситуаціях. На нашу думку, такі показники свідчать про високий рівень узагальнення вмінь і якостей. Аналіз факторної моделі ціннісної свідомості школяра в зазначеному контексті дозволяє припустити, що саме з високим рівнем рефлексії вмінь і якостей узгоджуються високий ступінь диференціації ціннісної свідомості, взаємодоповнювальне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей, суб'єктні цінності та суб'єктно-ціннісний рівень регуляції розвитку здібностей.

Отже, взаємодоповнювальне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей сприяє формуванню регуляційних утворень вищого рівня – суб'єктних цінностей. За таких умов ціннісна свідомість дітей набуває ознак цілісності та інтегрованості.

4.3. Вплив ціннісної підтримки засобами усної народної творчості на формування ціннісної свідомості учнів початкових класів

Ціннісна підтримка розвитку здібностей засобами усної народної творчості зумовила ряд позитивних змін в ціннісній свідомості молодших школярів:

- *учіннєві вміння виокремилися з-поміж умінь зі сфери побуту та дозвілля й набули статусу суб'єктних цінностей;*
- *сформувалися конструктивні стратегії діяльності та взаємодії з оточенням і закріпилися в ціннісній свідомості як суб'єктні цінності;*
- *відбулося узгодження засобів досягнення визнання та стратегій взаємодії з оточенням;*
- *знизився рівень конфліктності ціннісної свідомості дітей.*

Тенденцію до появи та закріплення в ціннісній свідомості молодших школярів учіннєвих умінь проілюструємо на прикладі порівняльного аналізу факторних моделей ціннісної свідомості досліджуваного О.К., отриманих до та після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної

народної творчості (див. рис. 4.13 та рис. 4.14).

У результаті факторного аналізу на етапі первинного дослідження було виокремлено два фактори (див. рис. 4.13). Перший біполярний фактор пояснює 33,15% дисперсії. На його позитивному полюсі об'єднані вміння «займатися фізкультурою» (0,88), «грати в футбол» (0,88), «робити мостик» (0,85). Негативний полюс фактора утворений якостями «щедрий» (-0,59) та «ввічливий» (-0,41).

Другий уніполярний фактор описує 23,31% дисперсії. Його об'єднують вміння «доглядати за дітьми» (0,89), «допомагати прибирати» (0,85) та якості «розігрує інших» (0,63), «добрий» (0,59).

Відсутність учінневих умінь у ціннісній свідомості школяра з високим рівнем успішності можна пояснити конкуренцією в сфері учінневої діяльності та недоброзичливим ставленням однолітків. Такі обставини спонукають досліджуваного шукати альтернативні варіанти задоволення потреби у визнанні. Очевидно, більш надійними в плані отримання поцінування школяр вважає досягнення в спортивній діяльності та допомогу близьким у сфері побуту.

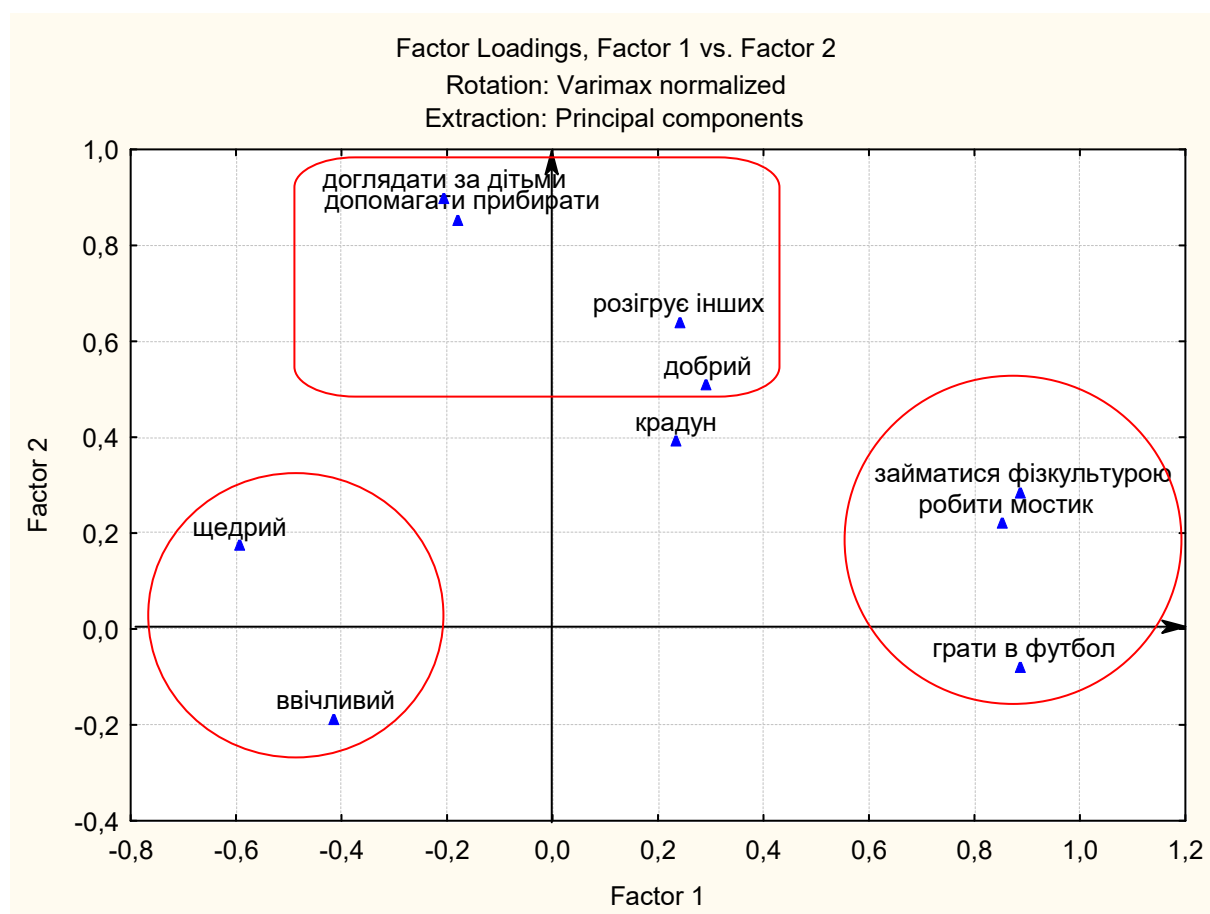


Рис. 4.13. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного О.К. до впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості (3 клас, високий рівень успішності)

Лише два конструкти мають характеристики суб'єктивних цінностей – вміння «займатися фізкультурою» та якість «добрий». Вони є значимими за обома факторами та мають тісні кореляційні зв'язки з деякими із конструктів. Загалом, говорити про цілісність ціннісної свідомості школяра достатньо складно, оскільки взаємне

підкріплення діяльнісних і моральнісних цінностей простежується слабо.

Факторне моделювання ціннісної свідомості дозволило виявити розміщення в ціннісній свідомості та зв'язки тих конструктів, які є відображенням соціальних очікувань. Як бачимо, якості «щедрий» і «ввічливий» на факторній моделі протиставлені актуальним умінням та мають обернені кореляційні зв'язки із якістю «добрий». Окрім того, досліджуваний зазначив, що хотів би ці якості мати, оскільки вони позитивні. Разом з тим, хлопчик відчував значні труднощі при поясненні того, що вони означають, і запропонував тлумачення, відмінне від загальноприйнятого: «Ввічливий – це коли ти не лазиш по чужих речах. А щедрий... Я вже забувся... Ми колись про це в книжці читали... Ну це такий, що переводить старенького дідуся або бабусю через дорогу».

Аналіз результатів дослідження дозволив простежити зміни, які відбулися в ціннісній свідомості школяра після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості (рис. 4.14).

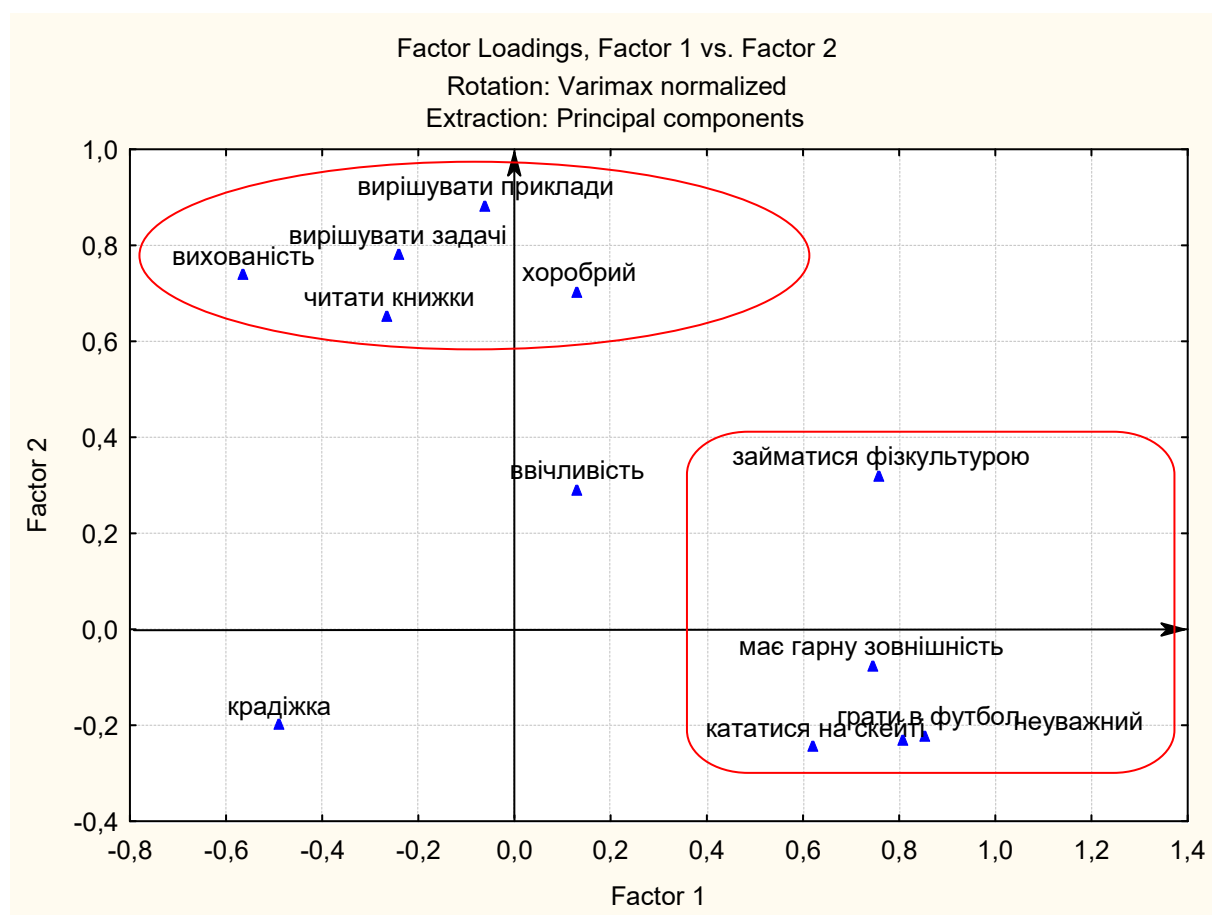


Рис. 4.14. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного О.К. після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості (3 клас, високий рівень успішності)

У результаті факторного аналізу було виокремлено два уніполярні фактори. Перший фактор пояснює 36,63% дисперсії. Його утворюють уміння «грати в футбол» (0,85), «займатися фізкультурою» (0,75), «уміти кататися та стрибати на скейті» (0,62) та якості «неуважний» (0,80), «має гарну зовнішність» (0,74).

Другий фактор охоплює 20,52% дисперсії. Його навантажують уміння

«вирішувати приклади» (0,88), «вирішувати задачі» (0,77), «читати книжки» (0,65). До цього фактора також відносяться якості «вихованість» (0,73) та «хоробрий» (0,70).

Систематичне поцінування однокласниками учінневих досягнень школяра посприяло тому, що в його ціннісній свідомості з'явилися й утворили окремий фактор учінневі уміння. Тепер найбільш вагомими в плані отримання визнання для досліджуваного є сфери учінневої та спортивної діяльності.

Учінневі вміння «вирішувати приклади» та «вирішувати задачі» поки що навантажують лише один фактор, і не набули характеристик суб'єктних цінностей повною мірою. Разом з тим, вони мають тісні кореляційні зв'язки з якостями «вихованість» та «хоробрий», взаємно підтримують один одного та деякою мірою надають ціннісній свідомості цілісності. Така обставина дозволяє припустити, що зазначені конструкти мають високі потенційні можливості найближчим часом стати власне суб'єктними цінностями. Подібна ситуація простежується і з уміннями «грати в футбол», «вміти кататися та стрибати на скейті» та якістю «має гарну зовнішність».

Конструкти «займатися фізкультурою», «читати книжки» та «вихованість», на нашу думку, вже набули статусу суб'єктних цінностей. Доказом є те, що вони навантажують водночас обидва фактори та мають тісні кореляційні зв'язки з іншими вміннями та якостями.

Одночасне зникнення фактора допомоги іншим у сфері побуту та поява фактора учінневих умінь, дозволяє припустити, що на попередньому етапі дослідження школяр вдавався до компенсації учінневих здібностей. У сприятливих умовах для задоволення потреби у визнанні в сфері учінневої діяльності необхідність у компенсації учінневих здібностей зникла, і тому актуальність умінь «доглядати за дітьми» та «допомагати прибирати» знизилася. При повторному дослідженні хлопчик не згадує їх з-поміж тих умінь, які в нього розвинені найкраще та є найбільш вагомими у плані отримання визнання.

Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного відображає особливості унікального індивідуального досвіду формування окремих стратегій. Особистісна якість «неуважний» водночас має обернені кореляційні зв'язки з уміннями «вирішувати задачі» (-0,34), «читати книжки» (-0,25), «вирішувати приклади» (-0,22) та прямі кореляційні зв'язки з уміннями «грати в футбол» (0,74), «вміти кататися та стрибати на скейті» (0,45), «займатися фізкультурою» (0,31). З'ясувалося, що згадану якість школяр виокремив у процесі навчання. Вчитель підкреслював, що хлопчик на низькому рівні виконував окремі учінневі завдання, бо був неуважним, а саме – відволікався та займався іншими справами. Підкреслимо: іншими, разом з тим, суб'єктивно важливими й цікавими! Тому в ціннісній свідомості учня ця стратегія закріплюється як така, що не сприяє розвитку учінневих здібностей, але є важливою для розвитку здібностей в інших видах діяльності, зокрема в сфері дозвілля.

Суб'єктивне тлумачення якості «неуважний» може бути підставою для непорозумінь досліджуваного з оточенням. Разом з тим, поява такого конструкта свідчить про прогресивні тенденції в формуванні ціннісної свідомості школяра. Ця якість є справжньою стратегією, що сформувалася в процесі діяльності та взаємодії учня з оточенням, а не деформованим відображенням соціальних очікувань, як було в ситуації первинного дослідження з якостями «ввічливий» та «щедрий».

Зауважимо, що ці останні якості також зазнали змін. Конструкт «щедрість» зник, а

конструкт «ввічливість» отримав тлумачення, близьке до загальноприйнятого. Він набув прямих кореляційних зв'язків із позитивними якостями «хоробрий» (0,43) і «вихований» (0,24) та оберненого кореляційного зв'язку з негативною якістю «крадіжка» (-0,31). Ці зв'язки ще достатньо слабкі, але вже позбавлені конфліктності.

Тенденцію до узгодження засобів досягнення визнання та стратегій взаємодії з оточенням, а також формування конструктивних стратегій та закріплення їх в ціннісній свідомості як суб'єктних цінностей продемонструємо на прикладі аналізу результатів повторного дослідження учениці четвертого класу С.А. Факторна модель ціннісної свідомості школярки відображає взаємодоповнювальне поєднання учіннєвих досягнень і можливості налагодження доброзичливих взаєностосунків з однолітками (рис. 4.15).

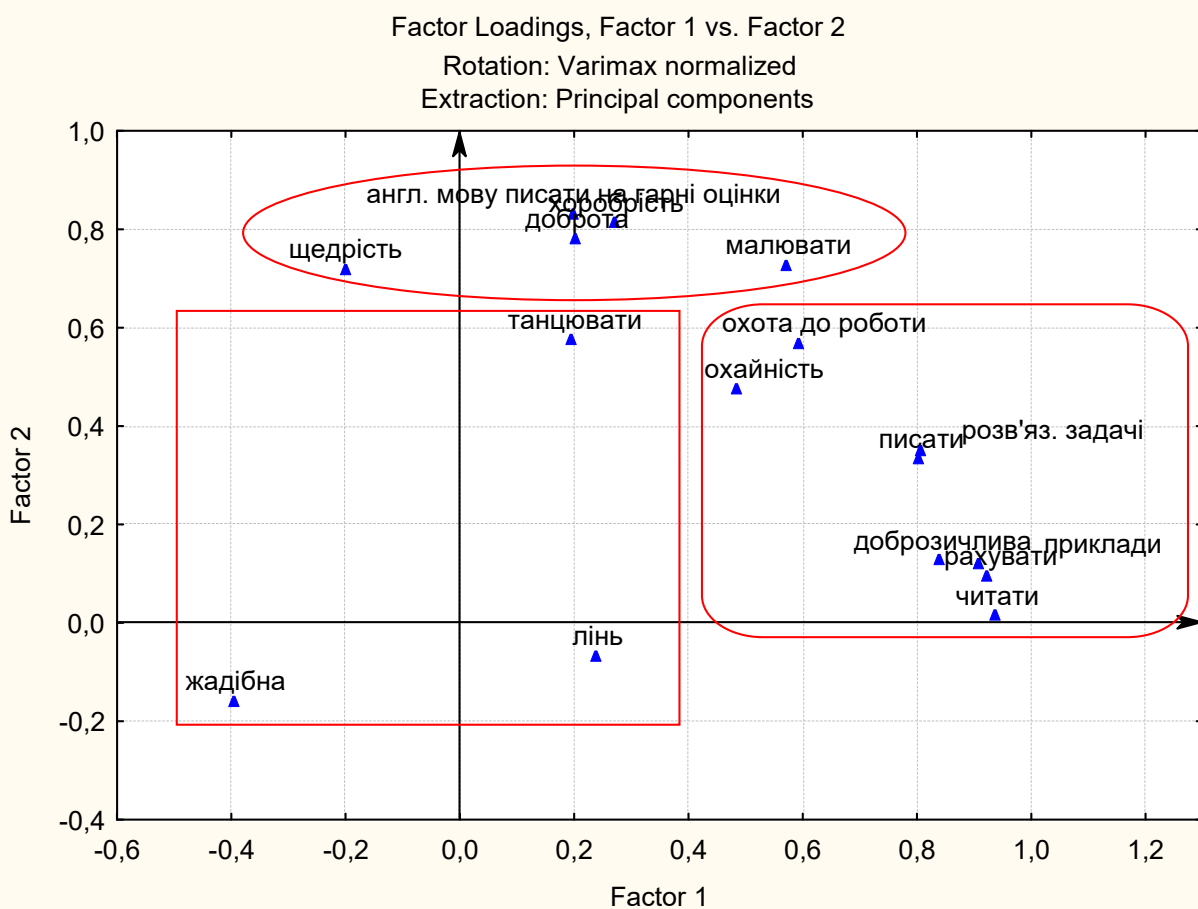


Рис. 4.15. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної С.А. після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості (4 клас, високий рівень успішності)

У результаті факторного аналізу було виокремлено один біполярний та два уніполярні фактори. Перший біполярний фактор пояснює 47,74% дисперсії. На позитивному полюсі його об'єднують актуальні вміння та якості «читати» (0,93), «рахувати» (0,92), «розв'язувати приклади» (0,90), «розв'язувати задачі» (0,80), «писати» (0,80), «охота до роботи» (0,59), «охайність» (0,48) та бажана якість «доброзичлива» (0,84). Негативний полюс фактора утворений особистісною якістю «жадібна» (-0,39).

Другий уніполярний фактор описує 15,56% дисперсії. Його навантажують

актуальні вміння та якості: «англійську мову писати на гарні оцінки» (0,82), «малювати» (0,72), «хоробрість» (0,81), «доброта» (0,77) та «щедрість» (0,71).

Третій уніполярний фактор пояснює 10,04% дисперсії. Він утворений бажаним умінням «танцювати» (0,64) та негативною особистісною якістю «лінь» (0,76).

Найбільш суб'єктивно значимою в плані отримання визнання для досліджуваної залишилася сфера учінневої діяльності. Кількість і перелік учінневих умінь, які виокремила школярка, суттєво не змінилися, але ці вміння набули тісних кореляційних зв'язків із конструктивними стратегіями діяльності та взаємодії, що значно розширило можливості дівчинки задовольнити потребу в визнанні.

Взаємне поцінування школярами досягнень один одного та надання допомоги в процесі учінневої діяльності посприяли формуванню в досліджуваної новітньої конструктивної стратегії «добррозичлива». Підкреслимо, що згадана особистісна якість має значимі кореляційні зв'язки з учінневими вміннями «розв'язувати приклади» ($p=0,81$), «читати» ($p=0,78$), «рахувати» ($p=0,75$), «писати» ($p=0,63$) та розв'язувати задачі» ($p=0,59$). Отже, вона є не декларованою, а власною цінністю школярки, що формується в процесі діяльності та взаємодії з оточенням. Конструкт «добррозичлива» навантажує лише один фактор і ще не набув характеристик суб'єктивної цінності повною мірою. Разом з тим, зазначена стратегія вже підкріплена діяльнісними засобами та складає альтернативу деструктивній стратегії «зла», яку школярка виокремила на етапі первинного дослідження (див. рис. 2.3).

Підкріплення моральнісних цінностей діяльнісними можемо простежити також на прикладі якості «доброта». На етапі первинного дослідження школярка вважала доброю таку людину, яка демонструє приязне ставлення до інших людей, але не використовує для цього особливих діяльнісних засобів: «Коли погана людина штовхнула когось, то добра людина допоможе піднятися». На етапі повторного дослідження дівчинка виокремлює й описує згадувану якість у контексті застосуванням власних умінь: «Погана людина – вона жадібна, нікому нічого не дає і не допомагає, а добра дає, не жаліє. Якщо комусь треба допомогти, то я можу це зробити. Коли ми робили маски, то Володимир П. не міг приклеїти дощик, і я допомогла».

Після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості у школярки зросла готовність до ціннісного обміну. Про це свідчать тлумачення особистісних якостей «добррозичлива», «доброта», «щедрість» і спонтанні коментарі в процесі роботи: «якщо ти комусь допоміг, то й тобі хтось допоможе...», «ти комусь позичив річ, то й тобі можуть позичити...», «якщо мене про щось попросять, а я відмовлю, то потім і мені відмовлять. Є таке прислів'я: «Зроби добро, добро і повернеться».

На нашу думку, такі відповіді свідчать про те, що школярка використовує конструктивні стратегії взаємодії переважно з метою налагодження доброзичливих взаємин з іншими людьми, а не в відповідь на попереднє приязне ставлення з їхнього боку. Дівчинка займає активну позицію щодо налагодження ситуацій ціннісної підтримки, і це значно розширює її можливості впливати на характер взаємин з контактним оточенням.

Варто підкреслити й те, що досліджувана для підкріплення власної позиції в ситуації обґрунтування конструктивних стратегій взаємодії використала приказку, що не входила до переліку 165 паремій програми ціннісної підтримки. На нашу думку, це

свідчить про дві позитивні тенденції. По-перше, школярка свідомо використовує засоби усної народної творчості для саморегуляції. По-друге, систематичне застосування приказок і прислів'їв у навчально-виховному процесі зробило дівчинку чутливою до таких засобів. Вона навчилася самостійно виокремлювати їх у мовленні (поза експериментальною ситуацією) й використовувати у відповідних (релевантних) ситуаціях.

Поряд із конструктивними стратегіями взаємодії в ціннісній свідомості школярки з'явилися нові конструктивні стратегії діяльності: «охайність» та «охота до роботи». Зазначені якості навантажують обидва фактори на рівні 0,47-0,59 та мають тісні кореляційні зв'язки з іншими конструктами. Це надає їм характеристик суб'єктивних цінностей. В умовах взаємного підкріплення якостей та умінь ціннісна свідомість досліджуваної набуває цілісності та інтегрованості.

Рівень рефлексії особистісних якостей (особливо тих, що відображають діяльнісні аспекти розвитку здібностей) у молодшому шкільному віці значно нижчий, ніж рівень рефлексії вмінь. З огляду на це, поява й закріплення в ціннісній свідомості учениці стратегій діяльності є особливо вагомим здобутком, який є доказом того, що впровадження програми ціннісної підтримки дійсно дозволило створити середовище, сприятливе для формування й закріплення конструктивних стратегій організації діяльності.

Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної відображає також ситуативні аспекти розвитку здібностей. Можна помітити, що уміння чи якості набувають характеристик деструктивної або конструктивної стратегії лише в поєднанні з іншими вміннями та якостями. Конструкт «танцювати» має тісний кореляційний зв'язок з якістю «лінь». Дівчинка усвідомлює, що заняття танцями часом бувають втечею від складніших або менш привабливих діяльностей, а отже в цілому негативно впливають на поцінування з боку інших людей: «Коли я не хочу робити уроки, то я дивлюся телевізор або танцюю... це погано, бо якщо не зробиш домашні завдання, то можеш отримати двійку». З іншого боку, конструкт «танцювати» пов'язаний з вміннями «малювати», «писати англійську на гарні оцінки» та якостями «хоробрість» і «охота до роботи». Очевидно, зазначена діяльність у ціннісній свідомості дівчинки представлена також як альтернативний варіант розвитку здібностей поза сферою учинневої діяльності.

Впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості **посприяло зниженню конфліктності ціннісної свідомості, зумовленої одночасним підкріпленням засобів визнання конструктивними та деструктивними стратегіями взаємодії з оточенням**. Продемонструємо це на прикладі факторної моделі ціннісної свідомості третьокласниці П.В., отриманої при повторному дослідженні (див. рис. 4.16).

У результаті факторного аналізу було виокремлено два біполярні фактори. Перший фактор пояснює 76,96% дисперсії. На позитивному полюсі його об'єднують учинневі вміння «читати» (0,95), «вірші вчити» (0,93), «розв'язувати приклади» (0,90), «розв'язувати задачі» (0,88), «писати» (0,78), уміння зі сфери дозвілля «вишивати» (0,91), «співати» (0,72) й «малювати» (0,66) та особистісна якість «погана». Негативний полюс фактора утворений особистісною якістю «жадібна».

Другий фактор описує 9,80% дисперсії. На позитивному полюсі його

навантажують уміння зі сфери дозвілля «виступати», «грати в гру «Лототрон» та особистісні якості «щедра», «ввічлива», «добра», «приємна». Негативний полюс фактора утворений особистісною якістю «обзиватися». Отже, перший фактор можна розглядати як фактор діяльнісних цінностей, а другий – моральнісних цінностей. Більшість конструктів навантажують обидва фактори та мають тісні кореляційні зв'язки між собою, що надає їм статусу суб'єктивних цінностей.

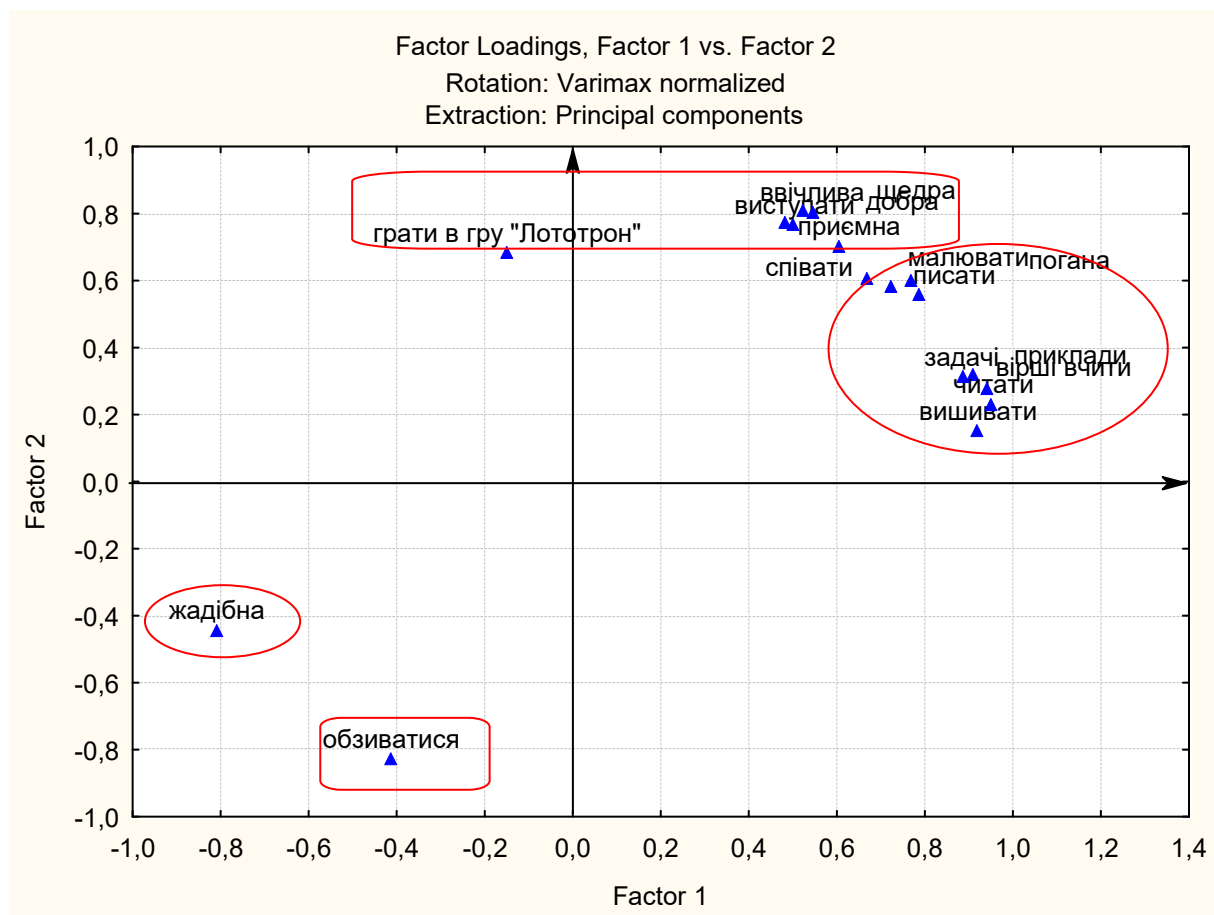


Рис. 4.16. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної П.В. після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості (3 клас, середній рівень успішності)

Як і на попередньому етапі дослідження, дівчинка виокремила особистісні якості, що утворюють пари протилежних стратегій взаємодії: «добра» – «обзивається», «ввічлива» – «обзивається», «приємна» – «обзивається», «щедра» – «жадібна», «приємна» – «погана». Але на цей раз виявлено кардинально інші зв'язки згаданих конструктів із засобами отримання визнання. Усі позитивні особистісні якості набули прямих кореляційних зв'язків із уміннями, а більшість негативних якостей – обернених. Наприклад, якість «ввічлива» з учіннєвими вміннями «читати», «писати», «розв'язувати приклади» має кореляційні зв'язки на рівні 0,68 – 0,85, а з уміннями зі сфери дозвілля «виступати», «малювати», «вишивати» – на рівні 0,60 – 0,92. Протилежна якість «обзиватися» зі згаданими вміннями корелює, відповідно, на рівні -0,77– -0,59 та -0,84 – -0,58. Самі ж конструкти «ввічлива» й «обзиватися» мають кореляційний зв'язок на рівні -0,91.

При повторному дослідженні конфліктні зв'язки з засобами отримання визнання утворює лише конструкт «погана», а при первинному дослідженні таких конструктів було три – «жадібна» «ледаща», «зла» (див. рис. 4.11). Зауважимо, що останні дві якості після впровадження програми ціннісної підтримки зникли, а конструкт «жадібна» набув обернених кореляційних зв'язків з усіма вміннями та позитивними особистісними якостями.

Отже, ціннісна підтримка регуляції розвитку здібностей посприяла розвитку рефлексії школярки, дозволила їй краще диференціювати ефективність застосування різних стратегій та закріпити переважно ті з них, які дійсно є конструктивними. Зміни, які відбулися в здібностях та стосунках дівчинки з оточенням, знайшли відображення у її ціннісній свідомості.

Повторне психосемантичне дослідження загалом показало, що в результаті ціннісної підтримки кількість високозначимих діяльнісних та моральнісних характеристик у молодших школярів зростає і, як правило, вони стають основними фактороутворювальними конструктами. Високий рівень представленості у факторах і високі показники інтеркореляцій між діяльнісними й моральнісними ціннісними конструктами дають підстави розглядати такі поєднання як суб'єктні цінності – регуляційні утворення вищого рівня, в основі яких лежить взаємодія внутрішніх критеріїв визнання і засобів його досягнення.

4.4. Прогресивні тенденції в оцінюванні молодшими школярами рівня розвитку здібностей

Впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості зумовило ряд якісних змін в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень і досягнень інших людей:

- зріс рівень диференціації вмінь і якостей;
- зріс рівень адекватності та критичності оцінювання;
- зріс рівень гнучкості та доброзичливості оцінювання;
- при оцінюванні власних досягнень відбулася переорієнтація на однолітків з близьким рівнем розвитку здібностей

Зростання рівня диференціації вмінь і якостей. Поцінування молодшими школярами досягнень однолітків, з одного боку, й отримання схвальних відгуків про власні досягнення, з іншого, створили умови для порівняльного аналізу особливостей виконання діяльності різними особами та поглибленої рефлексії тих складників діяльності, що дозволили досягнути успіху кожному. Це зумовило зростання здатності школярів диференціювати референтних осіб за рівнем розвитку здібностей.

Досліджувана Б.В (1 клас, середній рівень успішності)

На I етапі дослідження школярка 16 разів ранжувала себе та референтних осіб за рівнем розвитку вмінь та якостей. Для оцінки дівчинка використовувала двох-, трьох-, чотирьох-, п'яти-, шести- та семиелементну системи оцінювання.

На II етапі дослідження школярка здійснювала ранжування 18 разів та скористалася трьома найбільш диференційованими системами оцінювання – п'яти-, шести- та семиелементною.

До впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості показник диференціації умінь школярки складав 4,4 одиниці, а показник диференціації якостей – 5,54.

Після впровадження програми обидва показники зросли та склали 6,25 і 6,2 одиниці відповідно.

Про зростання рівня адекватності та критичності оцінювання досліджуваних експериментальної групи свідчить цілий комплекс показників. По-перше, при визначенні рівня розвитку вмінь і якостей молодші школярі почали застосовувати мовні конструкції, які містять обмежувально-видільні частки «лише», «поки що»: «вмію грати у баскетбол... навчився лише на 4 сходинок», «вмію на гарні оцінки писати англійську мову... поки що я на 6 сходинок». Такі відповіді свідчать про два моменти. Школярі бачать, що їхні досягнення ще посередні й вони не можуть претендувати на першість. Водночас діти усвідомлюють, що вже досягли певного рівня та мають перспективи розвитку здібностей і надалі.

По-друге, учні оцінили нижче, ніж на першому етапі дослідження, ті вміння, які в них лише формуються, і водночас вище ті, якими вони вже оволоділи. Відбувся перехід умінь з кола актуальних до кола бажаних і навпаки. На нашу думку, це свідчить не лише про зростання рівня критичності, й про формування ціннісного ставлення до власних здібностей.

Досліджуваний Р.Г.

(3 клас, низький рівень успішності)

На I етапі дослідження до кола актуальних умінь включив уміння „читати” та „робити математику”. На II етапі дослідження уміння „робити математику” перемістив до кола бажаних. Коментує: „Мене за читання весь клас хвалить! У мене одні дванадцятки! А вчителька сказала, що я читаю, як поет! ... А от з математикою в мене погано...”.

Досліджуваний П.А.

(3 клас, середній рівень успішності)

Вміє „сам рахувати дуже тяжкі приклади”. Вважає, що це може зацікавити однокласників: Руслана (середній рівень успішності) та Тетяну (низький рівень успішності), оскільки в них такі приклади виходять ще погано.

Для порівняння власних учіннєвих здібностей школярі почали орієнтуватися на однолітків із близьким рівнем здібностей, тобто тих, які, за термінологією Л.С. Виготського, формують «зону найближчого розвитку». Така тенденція свідчить про те, що в процесі формувального експерименту нам вдалося створити соціальне середовище, сприятливе для розвитку здібностей.

Оскільки школярі систематично отримували доброзичливу позитивну оцінку з боку найближчого соціального оточення, то в них зменшилася потреба упереджено оцінювати власні та чужі досягнення. Більшість дітей відмовилися від стратегії завищення власних досягнень та знецінення досягнень інших людей аби завоювати чи зберегти відносну першість.

Зростання рівня гнучкості та доброзичливості оцінювання.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити якісні відмінності в оцінюванні досягнень референтних осіб молодшими школярами з високим та низьким рівнем розвитку рефлексії здібностей. Перша

категорія досліджуваних при оцінюванні здібностей інших людей бере до уваги **відносність отриманих результатів і потенційну здатність до розвитку**. Школярі зважають на ряд моментів:

- враховують попередні досягнення особистості, навіть якщо вона на момент дослідження не включена в діяльність і не демонструє високі успіхи («Бабуся зараз старенька, але колись танцювала гарно»);
- враховують досягнення в суміжних видах діяльності («Микита не вмів ловити бабок, але він метеликів ловив»);
- враховують здатність досягати успіхів у віддалених видах діяльності («Хрещений добре запам'ятовує, але не вірші, а інше»; «Тато вмів гратися на комп'ютері... він учився на це... тільки він не грається, а працює»);
- враховують успішність у діяльностях, які опосередковано свідчать про розвиток умінь («Директор вмів писати, бо він уже вчить дітей»; «Вчителька вмів гратися на комп'ютері, бо вона нам на комп'ютері вірші набирає»);
- враховують загальну здатність зростати, розвивати здібності та досягати успіху в діяльності («Я не знаю, чи вмів Дмитро моделювати кораблі, але він може зробити, він такий»);
- враховують те, що людина є успішною в значній кількості діяльностей («Дідусь усе вмів! Він що хоч ловив! Він і павука може зловити!»);
- враховують сумірність потенційних можливостей особистості та отриманих результатів («Він такий маленький, а так малює! Я у його віці так не малював!»).

Учні з низьким рівнем рефлексії в оцінюванні досягнень осіб з найближчого соціального оточення менш гнучкі. Вони переважно враховують той стан речей, який є на момент дослідження, ігнорують успіхи людини в віддаленому минулому та її здатність розвиватися в майбутньому («бабуся не вмів читати, бо вона погано

Досліджуваний Р.Є.

(3 клас, низький рівень успішності)

Після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості більш диференційовано оцінює вміння інших дітей. Одного й того ж однокласника школяр розглядає успішнішим за себе в одній діяльності, але водночас менш успішним у іншій, або зазначає, що рівень розвитку вміння в них однаковий. Наприклад, Оля, так само, як і він, вмів читати й переказувати, гірше за нього розказує правила, але краще за нього пише та робить звуковий аналіз слів, а на попередньому етапі досліджуваний зазначав, що дівчинка все робить гірше від нього.

бачить», «вчителька не вміє гратися, бо вона зі мною не грається, а сестра хоч і вміє гратися, але не грається, бо уже велика, і до неї хлопці ходять»). Досліджувані цієї категорії, зазвичай, не враховують досягнення референтних осіб в інших, близьких видах діяльності, орієнтуються на зовнішні поверхові показники, які об'єктивно не свідчать про рівень розвитку здібностей («моя тьотя не вміє мити посуд, бо в неї нігті нафарбовані»). Загалом, їхні оцінки достатньо категоричні, тому часто розцінюються як не зовсім доброзичливі.

Таким чином, чим вищий рівень розвитку рефлексії здібностей мають школярі, тим більше вони мають потенційних можливостей поцінувати досягнення оточення, а отже, включитися в ціннісний обмін й отримати поцінування власних досягнень. До того ж, у порівнянні з однокласниками із низьким рівнем рефлексії, вони здатні помічати та диференційовано оцінювати найменші здобутки. Відгуки таких учнів зацікавлюють оточення, а їхня думка з часом стає значимою. Високий рівень рефлексії здібностей є основою для формування високого рівня культури ціннісного обміну.

Після впровадження програми ціннісної підтримки досліджувані експериментальної групи стали менш категоричними та більш гнучкими і доброзичливими при поцінуванні вмінь і якостей референтних осіб. Для оцінювання вмінь, які в інших розвинені на низькому рівні, діти почали використовувати переважно середні позначки шкали оцінки. У тих випадках, коли учні констатували низький рівень розвитку вмінь референтних осіб, вони підкреслювали, що ці особи мають високий рівень розвитку інших умінь («Дмитро погано розв'язує приклади й задачі, але він гарно читає»).

Описані якісні зміни в рефлексії здібностей і позитивні тенденції у формуванні ціннісної свідомості молодших школярів свідчать про те, що розроблена програма ціннісної підтримки є ефективною, а усна народна творчість може використовуватися як засіб рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей.

Література до теми

1. *Асмолов А.Г.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Хараш, Л.С. Цветкова // Вопросы психологии – 1979. – № 4. – С. 35–45.
2. *Бех І.Д.* Категорія «становлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–21.
3. *Бех І.Д.* Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. *Бороздина Л.В.* Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал – 1992. – № 4. – С. 99–100.
5. *Боцманова М.Э.* Локализация субъектности у детей младшего школьного возраста / М.Э. Боцманова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 1. – С. 42–46.
6. *Боцманова М.Э.* Психологические условия формирования нравственных понятий у младших школьников / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 2. – С. 28–31.
7. *Боцманова М.Э.* Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Сообщение II. Регулятивные функции самооценки нравственных качеств личности в младшем школьном возрасте / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова, Чан Тхи То Оань // Новые исследования в психологии. – 1988. – № 2. – С. 27–30.

8. *Боцманова М.Э.* Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Сообщение I. Развитие моральных знаний и особенности самооценки в младшем школьном возрасте / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова, Чан Тхи То Оань // Новые исследования в психологии. – 1987. – № 2. – С. 41–44.
9. *Давыдов В.В.* Концепция учебной деятельности школьников / Василий Васильевич Давыдов, Аэлита Капитоновна Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.
10. *Давыдов В.В.* Младший школьник как субъект учебной деятельности / Василий Васильевич Давыдов, Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14–19.
11. *Дусавицкий А.К.* Развивающее образование : теория и практика. Статьи / Александр Константинович Дусавицкий. – Харьков, 2002. – 146 с.
12. *Загурська І.С.* Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Загурська Інна Станіславівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
13. *Захарова А.В.* Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова, Е.Ю. Худобина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 1. – С. 19–23.
14. *Захарова А.В.* Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. Сообщение I. Условия формирования адекватной самооценки в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 1. – С. 43–47.
15. *Захарова А.В.* Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. Сообщение II. Уровень сформированности учебной деятельности и оценка младшими школьниками личностных качеств в себе и сверстниках / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2. – С. 72–77.
16. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки / Аида Васильевна Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 5–14.
17. *Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень* / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
18. *Зеньковский В.В.* Психология детства : Учебное пособие / В.В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 347 с.
19. *Карпенко З.С.* Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Карпенко Зіновія Степанівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.
20. *Катрич Г.И.* Связь самооценки и направленности личности в младшем школьном возрасте / Г.И. Катрич // Новые исследования в психологии. – 1988. – № 2. – С. 38–43.
21. *Крейн У.* Теории развития. Секреты формирования личности / Уильям Крейн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
22. *Кудрявцев В.Т.* Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов ; Ин-т дошк. образования и семейного воспитания Рос. акад. образования, Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева. – М. : МАКС Пресс, 2005. – 390 с.
23. *Лазарев В.С.* Основания проектирования и структура целей развивающего школьного образования / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 170–196.
24. *Лазарев В.С.* Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т.II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 44–63.
25. *Машбиц Е.И.* Психологические механизмы обучения / Е.И. Машбиц // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 245–252.

26. Моральный выбор / [под ред. А.И. Титаренко]. – М. : Изд-во Моск ун-та, 1980. – 344 с.
27. *Музика О.Л.* Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Наталія Портницька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с.
28. *Музика О.Л.* Самооцінка і розвиток творчих здібностей : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Інна Загурська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 168 с.
29. *Музика О.Л.* Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / Олександр Леонідович Музика // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.І. – С. 137–143.
30. *Музика О.Л.* Ціннісна підтримка особистісного росту / Олександр Леонідович Музика // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.ІІ. – С. 232–240.
31. *Непомнящая Н.И.* Становление личности ребенка 6-7 лет / Нинель Ионтельевна Непомнящая / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
32. *Непомнящая Н.И.* Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И. Непомнящая, М.Е. Каневская, О.Н. Пахомова, В.В. Барцалкина, С.Н. Рубцова, Э.Н. Музе // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 22–30.
33. *Нуманов У.* Исследование устойчивых характеристик самооценки первоклассника / У. Нуманов // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 2. – С. 59–62.
34. *Пауэр Ф.К.* Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф.К. Пауэр, Э. Хиггинс, Л. Кольберг // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 175–182.
35. *Портницька Н.Ф.* Наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Портницька Наталія Федорівна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.
36. *Слободчиков В.И.* О нормативном статусе учебной деятельности (логопсихологический анализ) / В.И. Слободчиков // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 29–43.
37. *Субботский Е.В.* Влияние положительных и отрицательных образцов на моральное поведение ребенка. Сообщение II. Значение вербально заданной моральной нормы для устойчивости ребенка к влиянию негативной модели поведения / Е.В. Субботский, О.В. Филипповская // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1. – С. 33–39.
38. *Сухарев А.В.* Этнофункциональный подход в воспитании и психопрофилактике / А.В. Сухарев, О.Ф. Кравченко, Е.В. Овчинников, В.В. Тимохин, А.А. Шапорева, С.Ю. Щербак // Психологический журнал – 2003. – № 5. – С. 68–80.
39. *Тимохин В.В.* Возрастные границы стадий психического онтогенеза и влияние типа их прохождения на степень адаптации/дезадаптации / В.В. Тимохин // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 58–66.
40. *Тюков А.А.* Исследование механизмов сознательного овладения нормами регуляции взаимоотношений в совместной деятельности / А.А. Тюков, В.Г. Щур // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 2. – С. 55–60.
41. *Чернобровкін В.М.* Психологія прийняття педагогічних рішень / Володимир Миколайович Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.
42. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НСП «МОДЭК», 1995. – 416 с.

Питання для самоконтролю

1. Опишіть психічні новоутворення ціннісного змісту, які з'являються в дітей у

молодшому шкільному віці.

2. Проаналізуйте, як впливає на розвиток ціннісної свідомості учнів початкових класів учіннєва діяльність.
3. Опишіть, яких змін зазнає самооцінка та моральна свідомість дітей у молодшому шкільному віці.
4. Проаналізуйте, яке значення має ціннісний складник для розвитку здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.
5. Опишіть психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей учнів початкових класів.
6. Назвіть типи поєднання в свідомості молодших школярів діяльнісних і моральнісних цінностей та дайте їм стислу характеристику.
7. Проаналізуйте, які зміни відбулися в ціннісній свідомості молодших школярів після впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості.
8. Опишіть, які зміни відбулися в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень і досягнень інших людей під впливом систематичної ціннісної підтримки.

КОРОТКИЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Здібності – 1) властивості або якості людини, які роблять її здатною до успішного виконання якогось із видів суспільно-корисної діяльності, що склалася в ході суспільно-історичного розвитку (за С.Л. Рубінштейном) [12];

2) істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх (за Г.С. Костюком) [4];

3) внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально-своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: а) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; б) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності (за О.Л. Музиною) [9].

Знецінювання – 1) деструктивне оцінювання досягнень людини у контексті її можливостей задоволення потреби у визнанні. Знецінювання є протилежним до поцінування. При знецінюванні ігноруються досягнення людини в діяльності, акцент робиться на негативних аспектах розвитку її здібностей чи особистісного зростання. Знецінювання демотивує людину. Зазвичай вона втрачає бажання займатися діяльністю та розвивати здібності в ній (за О.Л. Музиною) [2];

2) стратегія взаємодії людини з соціальним оточенням, яка передбачає завоювання або збереження відносної першості у різних видах діяльності чи соціального статусу не шляхом розвитку власних здібностей, а за допомогою ігнорування або применшення досягнень інших людей; така стратегія притаманна переважно тим особам, які мало що вміють і можуть та не цікаві іншим людям, а отже не здатні належно задовольнити потребу у визнанні (за О.Л. Музиною) [2].

Паремія (від грец. paroimia – притча) – родове поняття фольклорної афористичної малої прози (приказки, прислів'я, загадки, прикмети, каламбури та інше). У початковому значенні – читання притч зі Святого Писання в церкві на вечірньому богослужінні напередодні великих свят. У сучасній фольклористиці паремія позначає те саме, що й прислів'я у широкому значенні слова (за М.М. Пазяком) [1].

Поцінування – 1) конструктивне оцінювання досягнень людини у контексті її можливостей задоволення потреби в визнанні. Ґрунтується на аналізі її здібностей, особистісного зростання, розширення можливостей взаємодії з соціальним оточенням. Поцінування відрізняється від схвалення, яке передбачає позитивну оцінку факту включення людини в суспільно-корисну діяльність чи отримання суспільно-цінного продукту. При поцінуванні акцент робиться на позитивних змінах у розвитку різних аспектів здібностей особистості, її зростанні. Поцінування зазвичай спонукає людину займатися діяльністю надалі, удосконалювати власні вміння, розвивати здібності (за О.Л. Музиною) [2];

2) стратегія взаємодії людини з іншими людьми, яка орієнтована на позитивну оцінку їхніх досягнень, визнання першості в різних видах діяльності (за О.Л. Музиною) [2].

Прислів'я і приказки – стійкі афористичні вислови, що у стислій, точній формі висловлюють думку про певні життєві явища, реалії дійсності, людські риси, вчинки і т.п. у їх характерних і специфічних ознаках. Вони відзначаються влучністю вислову і

згущеністю думки. Прислів'я і приказки відрізняються структурними особливостями. **Прислів'я** – довершений за змістом вислів, який становить граматично та інтонаційно оформлене судження, як правило у формі складного речення, що має двочленну структуру. Прислів'ю властиве повне вираження думки. Це судження, яке дає узагальнений висновок, що може бути застосований при характеристиці аналогічних фактів або явищ. **Приказка** – частина судження, позбавлена узагальнюючого характеру, що передає лише якийсь образний натяк. Приказка висловлює думку неповно. Приказка може бути частиною прислів'я (за М.Б. Лановик, З.Б. Лановик) [6].

Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учіннєвих здібностей у молодшому шкільному віці – спрямований на особистісне зростання свідомий динамічний суб'єктно-детермінований процес, який базується на рефлексії параметрів діяльності й референтних оцінок і ціннісному ставленні до власних здібностей та здійснюється шляхом вибіркового саморозвитку окремих особистісних властивостей (здібностей) у напрямку досягнення успіху в провідній (учіннєвій) діяльності (за О.Л. Музиною, Н.О. Никончук) [7].

Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – 1) процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [5];

2) складник теоретичного мислення, головна здібність, що лежить в його основі; вміння школяра виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій в учіннєвій діяльності (за В.В. Давидовим) [13].

Рефлексія здібностей – усвідомлення людиною власних здатностей та можливостей їх розвитку. Суб'єктивну картину здібностей складають такі уявлення людини: а) про уміння, якими вона володіє; б) про розумові, перцептивні, практичні й інші дії та операції, що складають основу цих умінь; в) про власні особистісні якості, необхідні для виконання певної діяльності; г) про референтних осіб, які забезпечують поцінування і визнання здібностей (за О.Л.Музиною) [10].

Саморегуляція – системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини, спрямований на ініціацію, побудову, підтримку та управління різними видами і формами довільної активності, в яких безпосередньо реалізуються поставлені людиною цілі (за О.О. Конопкіним) [3].

Стратегія – генеральна програма дій, головний напрямок пошуку й розробки, що підкорює собі всі інші дії. Як і у військовому мистецтві, стратегія включає підготовчі, плануючі та реалізуючі дії. Вивчення умови завдання – це підготовчі, формування проекту – плануючі, а його втілення – реалізуючі дії. За цими домінуючими спрямованостями, що організують діяльність по рішенню конкретного завдання, і робиться висновок про певну стратегію. В психологічному відношенні стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічне особистісне забарвлення (за В.О.Моляко) [2].

Усна народна творчість – традиційно виражені й закріплені тексти, вербальні формули, вирази, що повторюються у типових ситуаціях і за типових обставин та мають певний стійкий смисл (за Б.М. Путіловим) [11].

Ціннісна підтримка – 1) різновид спеціально організованої психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію суб'єктних цінностей людини, їх актуалізацію чи видозміну з метою саморозвитку особистості в процесі вирішення життєвих завдань (за О.Л. Музикою) [8];

2) система заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для виникнення або збереження суб'єктних цінностей, за допомогою яких людина реалізує потребу у визнанні (за О.Л. Музикою) [2].

Ціннісна свідомість особистості – це сукупність уявлень, в яких відображено особистісні цінності людини, що можуть мати різні рівні вираженості, актуалізованості, стійкості і регуляційного потенціалу. Як психологічний центр регуляції діяльності і розвитку особистості, ціннісна свідомість концентрує в собі вибіркові, особистісно-значимі результати життєвого досвіду як у сфері соціальних стосунків і діяльності, так і у сфері особистісного саморозвитку. Поняття «ціннісна свідомість» є суб'єктивною (у плані локалізації та інтерпретації ціннісного досвіду) і суб'єктною (у плані джерел і детермінації активності) характеристикою індивідуальної свідомості (за О.Л. Музикою) [8].

Ціннісний конструкт – елементарне ціннісне уявлення про способи соціальної поведінки і діяльності, що: а) констатує їх корисність (у суб'єктивній інтерпретації суб'єкта); б) виникає у суб'єкта в результаті накопичення ціннісного досвіду; г) відтворюється семантичними засобами суб'єкта; г) має однополюсну будову; д) може набувати різної значимості в залежності від оцінки суб'єктом його ролі в регулюванні поведінки людини в окремих життєвих ситуаціях; е) може включатися як складова частина до інших ціннісних утворень, зокрема суб'єктних цінностей (за О.Л. Музикою) [8].

Ціннісний обмін – 1) стосунки між людьми, які вибудовуються на засадах взаємного інтересу до досягнень один одного, поцінування вмінь та особистісних якостей, взаємної підтримки, співробітництва (за О.Л. Музикою) [2];

2) механізм ціннісної підтримки – інтеракційний механізм розвитку ціннісної свідомості особистості, який оснований на рефлексії особистісних якостей та вмінь, взаємному визнанні досягнень і ціннісній ампліфікації, що забезпечують усім учасникам міжособистісної взаємодії ціннісно-мотиваційне взаємопідкріплення активності, спрямованої на підтримання дефіцитних компонентів здібностей безпосередньо в процесі діяльності (за О.Л. Музикою) [8].

Цінності діяльнісні – індивідуально своєрідні внутрішні ціннісні уявлення про власні діяльнісні ресурси (ансамбль вмінь та можливостей) для підтримки особистісної самоідентичності та особистісного саморозвитку у тій чи іншій життєвій ситуації (за О.Л. Музикою) [8].

Цінності моральнісні – внутрішні ціннісні індивідуально своєрідні уявлення, що утворюють морально-етичні смислові координати взаємодії з іншими людьми в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку; уявлення про прийнятні способи досягнення визнання з боку особистісно значимих людей, на основі яких людина здійснює оцінку власної поведінки і діяльності (за О.Л. Музикою) [2; 8].

Цінності особистісні – сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про індивідуальні способи і соціальні умови задоволення базових особистісних потреб (за О.Л. Музиною) [8].

Цінності суб'єктні – утворення ціннісної свідомості в суспільстві, спосіб і засоби досягнення визнання та забезпечення самоповаги. Суб'єктні цінності є результатом життєвого досвіду – узгодження потреби в визнанні та суспільних вимог у процесі діяльності. Це внутрішні, стійкі, але водночас гнучкі ціннісні утворення, взаємопідтримувальне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей. Суб'єктні цінності є глобальними внутрішніми регулюючими утвореннями, які визначають поведінку людини у значимих для неї ситуаціях, напрямок та характер її розвитку (за О.Л. Музиною) [2; 8].

СПИСОК ДЖЕРЕЛ, ВИКОРИСТАНИХ ДЛЯ УКЛАДАННЯ СЛОВНИКА

1. Восточно-славянский фольклор : Слов. науч. и нар. терминологии /Ред кол. : К.П. Кабашников (отв. ред.) и др. – Мн. : Наука і тэхніка, 1993. – 478 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–20.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк ; під ред. Л.М. Проколієнко ; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
5. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко ; Под общ. Ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
6. Лановик М.Б. Українська усна народна творчість : Підручник / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2005. – 591 с.
7. Музика О. Рефлексивно-ціннісний аналіз розвитку учбових здібностей молодших школярів / О. Музика, Н. Никончук // Психологічні перспективи. – Випуск 12. – Луцьк : Редакційно-видавничий відділ «Вежа» Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2008. – С. 91–98.
8. Музика О.Л. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу «Психологія ціннісної свідомості» / В кн. Професійно-орієнтовані завдання з психології / За ред. О.Л.Музики. Навчальний посібник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Житомир, 2010. – С. 485 – 520.
9. Музика О.Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / О.Л. Музика //Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2013. – Т.ХІІ. – Психологія творчості. – Випуск 17. – С.223-233.
10. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
11. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура ; In memoriam / Борис Николаевич Путилов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2003. – 464 с.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой] / Науч. -исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Науч. исслед. ин-т педагогической психологии Акад. ГДР. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

Задатки	11, 14
Засоби оцінювання	38-40
вербальні	38, 39, 40
невербальні	38, 39, 40
Здібності	9-12, 16, 57, 186
Знання	10, 17
Знецінювання	38-40
Компенсація у розвитку здібностей	13, 22-23, 48, 92, 174
Компоненти здібностей	27, 29, 36
діяльнісно-операційний (діяльнісний, дієво-операційний) компонент	27, 29, 36, 45-46
особистісно-ціннісний компонент	27, 29, 36, 50-52
референтний компонент	27, 29, 36, 40-41
Контроль	19, 22, 25, 26, 27, 75
Копінг-стратегії	23, 88, 89
Методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ)	36, 60, 164
Механізми психологічного захисту	23, 55, 58, 81, 88, 89, 92, 94
Модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей у молодшому шкільному віці	27, 29
Моральний розвиток	53, 75, 77, 79, 159, 161, 162
Навички	10, 31
Оцінка в усній народній творчості	70, 76, 89
Оцінка з боку референтних осіб	11, 36-38, 43, 61, 72, 73, 94, 140-149, 181
Оцінка шкільна	18, 71, 74, 80, 157
Оцінка як складник саморегуляції	19, 26, 60
Оцінка як складник учіннєвої діяльності	22, 26, 27, 81, 92, 140-149
Оцінювання	18, 26, 37-40, 70, 71, 74, 80, 82, 86, 88, 89, 140-149, 179-182, 186
Оцінювання з елементами порівняння	40
Паремії	68, 69, 70, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 186
Потреба у визнанні	17, 18, 29, 31, 36, 38-41, 43, 46, 48, 61, 71-74, 77, 80-83, 85, 87, 92-94, 136, 139, 140-145, 162, 163, 164, 171, 186-189

Поцінування	17, 18, 31, 36-41, 42, 43, 54, 61, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 92, 94, 95, 140-145, 149, 179, 182, 186
Прислів'я і приказки	68-71, 186-187
Програма розвитку здібностей «Три кроки»	79, 80
Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості	80-83, 84- 90, 134-153
Психічна регуляція	19-23, 27
Психічні новоутворення ціннісного змісту в молодшому шкільному віці	22, 155-157
ціннісність	22, 155, 156
нормовідповідна поведінка – «треба»	22, 156, 157
соціальні установки та ціннісні орієнтації – «мушу»	22, 156, 157
часові та смислові цілі загальної життєдіяльності – «буду»	22, 156, 157
Референтні особи	12, 17, 18, 21, 28, 30, 31, 36-38, 40-43, 59, 60, 61, 92-94, 164, 181, 182
Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учіннєвих здібностей	27-31, 36, 90-91, 187
Рефлексивний досвід	17, 20, 23, 27, 74, 80, 155
Рефлексія	12, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 24-27, 72, 77, 88, 89, 160, 162, 187
Рефлексія здібностей	12, 20, 29, 36, 37, 59, 60, 61, 72-74, 85, 87, 89, 92, 182, 187
Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учіннєвих здібностей	28-31, 90-91
дорефлексивний рівень	28, 29
соціально-експектаційний рівень	28, 29, 30
діяльнісно-нормативний рівень	29, 30
суб'єктно-ціннісний рівень	29, 30, 31
Рівні розвитку рефлексії вмінь	29, 45-48
синкретичні вміння	28, 29, 45
предметноцентровані алгоритмічні вміння	29, 30, 45
децентровані алгоритмічні вміння	29, 30, 45, 46
узагальнені вміння	29, 31, 46
Рівні розвитку рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням	28-31, 40, 41
схвалення за наслідування	28, 29, 40, 41
схвалення за включення в діяльність,	28, 29, 40, 41

виконання вимог, за результат	
визнання за якість результату, способи та стратегії його отримання	29, 30, 40, 41
визнання за особистісне зростання	29, 31, 40, 41
Рівні розвитку суб'єктності за В.І.Слободчиковим	158
суб'єкт діяльності	158
суб'єкт власної діяльності	158
Рівні розвитку суб'єктності за В.С.Лазарєвим	159
суб'єкт дії і поведінки	159
суб'єкт діяльності	159
Рівні розвитку суб'єктності за Н.О.Никончук	28-30
суб'єкт наслідування	28, 29
суб'єкт виконання	28, 29
суб'єкт діяльності	28, 29, 30
суб'єкт саморозвитку	28, 29, 30
Рівні розвитку рефлексії особистісних якостей	29, 50-52
рефлексія особистісних якостей відсутня	28, 29, 51
способи виконання діяльності та взаємодії з оточенням	29, 30, 51
стратегії виконання діяльності та взаємодії з оточенням	29, 30, 51
особистісні якості	29, 31, 52
Рівні розвитку ціннісної свідомості	29
Самооцінка	12, 21, 26, 59, 61, 71-74, 81, 146-149, 160-163
Саморегуляція	18-22, 26, 27, 31, 59, 155, 160, 187
Складники регуляції	19-22
структурно-функціональний	19
змістово-психологічний	19
когнітивний	19, 20
емоційний	19, 20, 21
вольовий	19, 20, 21
ціннісний	19, 21
Співробітництво	31, 81, 82, 83, 85, 93, 150-153, 157, 161
Спільна учіннєва діяльність	18, 25, 81, 83, 90, 150, 151, 157
Суб'єктність	26, 28, 29, 31, 58, 61, 64, 65, 75, 80, 89, 95, 158-160
Тенденції в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень та досягнень інших людей, що	179-182

з'явилися під впливом ціннісної підтримки засобами усної народної творчості	
зростання рівня диференціації вмінь і якостей	179, 180
зростання рівня адекватності та критичності оцінювання	180
переорієнтація на однолітків з близьким рівнем розвитку здібностей при оцінюванні власних досягнень	180, 181
зростання рівня гнучкості та доброзичливості оцінювання	181, 182
Тенденції у рефлексії вмінь	48-50
тенденція до компенсації в розвитку учінневих здібностей	48
усвідомлення складників ігрових умінь і вмінь зі сфери побуту	48
залежність рефлексії складників уміння від рівня оволодіння діяльністю	49
усвідомлення практичних дій та операцій	49
усвідомлення освоєних складників уміння	49, 50
Тенденції в рефлексії особистісних якостей	52-55
тенденція до приписування собі очікуваних особистісних якостей	52, 54
тенденція до домінування моральнісних ціннісних конструктів	53, 54
тенденція до закріплення деструктивних прийомів діяльності та взаємодії з оточенням	54
тенденція до виокремлення в себе переважно позитивних якостей	55
Тенденції в рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням	41-43
тенденція до парадоксальної неузгодженості референтних осіб	41
тенденція до відмови в референтності	42
тенденція до уникання відкритого поцінування	42,43
Тенденції в розвитку рефлексії здібностей молодших школярів, що з'явилися під впливом програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості	92-95
збільшення кількості учінневих умінь	92
збільшення кількості особистісних складників у рефлексії вмінь	93
розширення кола референтних осіб та узгодження в колі референтних осіб	93
збільшення кількості ситуацій, у яких	93, 94

відбувається ціннісний обмін	
зростання рівня критичності в оцінюванні особистісних якостей	94
зростання рівня критичного ставлення до оцінок референтних осіб	94,95
зростання рівня усвідомлення розвитку власних здібностей	95
Тенденції у формуванні ціннісної свідомості молодших школярів, що з'явилися під впливом програми ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами усної народної творчості	171-179
тенденція до появи та закріплення в ціннісній свідомості учіннєвих умінь	171-175
формування конструктивних стратегій діяльності й взаємодії з оточенням та закріплення їх в ціннісній свідомості як суб'єктних цінностей	175-177
узгодження засобів досягнення визнання та стратегій взаємодії з оточенням	175-177
зниження рівня конфліктності ціннісної свідомості дітей	177-179
Типи поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей	164-165
ізолюване існування цінностей	164, 165-166
конфліктне поєднання цінностей	164, 166-168
подвійне конфліктне поєднання цінностей	164, 168-170
взаємодоповнювальне поєднання цінностей	164, 170-171
Уміння	10, 11, 12, 16, 17, 22, 29, 31, 36, 41, 43-48, 48-50, 59, 60, 61, 92, 93, 160, 163, 164
ігрові	43, 44, 48
побутові	43, 44, 48
учіннєві	37, 43, 44, 46-48, 49, 92
Усвідомлення можливості розвитку власних здібностей	17, 74, 92, 95
Усна народна творчість	62, 187
характеристики	62
функції	62-63
засоби впливу	65-68
Учіння (учіннєва діяльність)	17, 18, 19, 21, 22, 24-26, 27, 48, 71, 73, 75, 79, 81, 85, 87, 90, 93, 95, 156, 157, 158, 159,

	160, 167
Факторна модель ціннісної свідомості	163, 164
Ціннісна підтримка	31, 36, 58-61, 74, 75, 77- 79, 80-85, 87-90, 171, 188
Ціннісна підтримка рефлексії визнання	81-83, 140-149
надання та отримання поцінування	81, 82, 134, 140-145
вироблення адекватної самооцінки	81, 82, 146-149
Ціннісна підтримка рефлексії співробітництва	81, 82, 83, 134, 150-153
спільна діяльність	82, 83, 150-151
надання та отримання допомоги	82, 83, 152-153
Ціннісна підтримка рефлексії учиннєвої діяльності	81, 82, 134, 135-140
початок роботи	81, 82, 135
процес роботи	81, 82, 137-140
завершення роботи	81, 82, 136
Ціннісна свідомість	22, 28-30, 36, 50, 58, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 171, 188
Ціннісний обмін	82, 92, 93, 145, 182, 188
Цінності	12, 16, 17, 57, 58, 61, 157, 160, 161, 162, 164, 188
діяльнісні	29, 53, 54, 164, 188
моральнісні	29, 53, 54, 164, 188
суб'єктні	29, 164, 189
особистісні	12, 57, 58, 61, 189

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

Адлер Альфред	22, 23, 74
Адоньєва Світлана Борисівна	64, 66
Алефіренко Микола Федорович	68, 70
Алексєєв Костянтин Ігорович	67
Арендсен-Гайн Фріда-Маріке	58
Бажанова Тетяна Василівна	64
Бакуліна Світлана Юрїївна	79
Балл Георгій Олексійович	84
Баркер Філіп	65
Бергсон Анрі	69
Бех Іван Дмитрович	160
Блек Макс	67
Божович Лідія Іллівна	20
Большунова Наталія Яківна	79
Боцманова Маїта Едвінівна	26, 160, 161, 162
Братухіна Марина Миколаївна	79
Вачков Ігор Вікторович	63, 65, 67, 90
Верещагін Євгеній Михайлович	69
Виготський Лев Семенович	9, 22, 31, 63, 180
Видолоб Наталія Олексіївна	79
Гагарін Микола Іванович	79
Гадасіна Лілія Яківна	79
Гайдегер Мартін	10
Грановська Рада Михайлівна	23
Гусєв Віктор Євгенович	62
Гусєва Олена Петрівна	13
Давидов Василь Васильович	19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 38, 64, 157, 187
Дандіс Алан	70
Джонсон Марк	67
Дікманн Ханс	63
Дмитрієва Ірина Олександрівна	66
Дмитрієва Ольга Олександрівна	69, 70, 89
Донченко Олена Андріївна	63
Дорожко Ірина Іванівна	79
Доценко Євгеній Леонідович	66, 67
Дубровіна Ірина Володимирівна	15, 20
Дусавицький Олександр Костянтинович	19, 24, 160, 161
Дяченко Ольга Михайлівна	22

Ельконін Борис Данилович	64, 87
Ельконін Данило Борисович	9, 19, 24, 26
Ельконінова Людмила Йосипівна	64
Єндовицька Тетяна Василівна	20
Ждан Антоніна Миколаївна	25
Жолковський Олександр Костянтинович	68
Загурська Інна Станіславівна	28, 163
Запорожець Олександр Володимирович	21, 88
Зарецький Валентин Айзикович	66
Захарова Аїда Василівна	25, 26, 160, 161, 162
Зеньковський Василь Васильович	53, 161
Зінкевич-Євстігнєєва Тетяна Дмитрівна	63, 65
Змієвська Ніна Олександрівна	70
Золотих Лідія Глібівна	68, 70
Івановська Ольга Геннадіївна	62, 65, 79
Калина Надія Федорівна	67
Карасик Володимир Ілліч	69, 89
Карпенко Зіновія Степанівна	22, 63, 156, 157
Клімас Ірина Сергіївна	66
Кольберг Лоуренс	53, 161
Конопкін Олег Олександрович	19, 20, 21, 22, 187
Костомаров Віталій Григорійович	69
Костюк Григорій Сирович	10, 15, 17, 186
Крайчинська Валентина Анатоліївна	89
Крикманн Арво	69, 96
Крутецький Вадим Андрійович	10, 15, 20
Кудрявцев Володимир Товійович	64, 160
Кузьменко Віра Ульянівна	28
Кульчицька Олена Іполитівна	21
Лазарєв Валерій Семенович	30, 159
Лаккоф Джорж	67
Лановик Мар'яна Богданівна	187
Лановик Зоряна Богданівна	187
Левінтон Георгій Ахілович	68
Левітов Микола Дмитрович	22, 23
Левчук Ярослава Миколаївна	79
Лейтес Натан Семенович	14, 15
Макаренко Ольга Петрівна	79

Максименко Сергій Дмитрович	15
Максимова Ольга Григорівна	79
Маркова Аеліта Капітонівна	26, 157
Мельников Михайло Никифорович	62
Миронов Анатолій Іванович	18
Моляко Валентин Олексійович	51, 187
Музика Олександр Леонідович	16, 57, 58, 163, 186, 187, 188, 189
Музика Олена Оксентівна	17, 79
Мухіна Валерія Сергіївна	18
Накохова Рида Рашидівна	79
Неспомнящая Нінель Іонтільівна	22, 155
Никончук Микола Васильович	97, 131
Никончук Олександр Миколайович	97, 131
Никончук Наталія Олександрівна	13, 29, 134, 187
Нікольська Ірина Михайлівна	23
Осницький Олексій Костянтинович	18, 20, 27, 31
Пазяк Михайло Михайлович	186
Пеньковська Наталія Михайлівна	28
Пермяков Григорій Львович	66, 68
Піаже Жан	25, 161
Платонов Костянтин Костянтинович	9, 10, 22, 31
Поддьяков Олександр Миколайович	28
Портницька Наталія Федорівна	28, 162
Потебня Олександр Опанасович	67, 68, 70, 87, 88
Путілов Борис Миколайович	62, 87, 187
Рєпкін Володимир Володимирович	24
Рєпкіна Наталія Володимирівна	24
Рубінштейн Сергій Леонідович	9, 10, 15, 27, 186
Руденко Юлія Анатоліївна	79
Савицький Борис Михайлович	70
Савченко Світлана Файзелівна	62, 65, 79, 90
Садовенко Світлана Миколаївна	79
Селіванова Олена Олександрівна	68, 69
Сидорова Лариса Олександрівна	79
Славіна Лія Соломонівна	20
Слободчиков Віктор Іванович	18, 19, 20, 24, 25, 30, 38, 158
Смолінська Олеся Євгенівна	79
Старовойтенко Наталія Василівна	79
Степанський Віктор Йосипович	25
Суботський Євгеній Васильович	28, 162

Сухарєв Олександр Володимирович	53, 63, 83, 161
Тализіна Ніна Федорівна	37
Теплов Борис Михайлович	10, 11, 22
Толстих Наталія Миколаївна	21
Тувльвісте Пеєтер Ельмар-Іоханнесович	63
Фєстінгєр Леон	17
Франц Марія-Луїза фон	63
Фрідель Ленц	63
Цукєрман Галина Анатоліївна	18, 19, 20, 21, 24, 25, 30, 38
Чан Тхи То Оань	162
Чєпєлєва Наталія Василівна	80
Черкаський Марк Абрамович	68
Чудновський Віль Емануїлович	13
Шакєнова Любов Хаїмівна	25
Шугай Марія Анатоліївна	79
Юнг Карл Густав	63
Янічєв Павло Іванович	65

Навчальне видання

МУЗИКА Олександр Леонідович
НИКОНЧУК Наталія Олександрівна

Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

Навчальний посібник

Дизайн обкладинки В.В.Кириченко

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 21.07.2016. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Arial Narrow. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 11.6. Обл.-вид. арк. 11.3. Наклад 300. Зам. 107

Видавець і виготовлювач
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
10008, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ЖТ № 10 від 07.12.2004 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua



Олександр Леонідович Музика

Кандидат психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

У наукових дослідженнях використовує авторський метод – суб'єктно-ціннісний аналіз. Розробив ряд психологічних методик і програм: методика психосемантичного моделювання ціннісної свідомості (1997 р.); програму ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» (2004 р.); методику вивчення динаміки здібностей (2005 р.); тест ціннісно-мотиваційної готовності до педагогічної (психологічної) професії – «ТЦМГ» (2006 р.); керував розробленням комп'ютерної системи управління навчальним процесом «Універсум» та професійно орієнтованих завдань з психології.

Актуальні наукові інтереси і напрямки досліджень: ціннісна регуляція розвитку обдарованої особистості.
Автор понад 160 наукових праць.



Наталія Олександрівна Никончук

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Авторка програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості (2006 р.). Авторка моделі рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учнівських здібностей у молодшому шкільному віці (2008 р.). Виявила ряд тенденцій у рефлексії дітьми власних умінь, особистісних якостей та поцінування досягнень соціальним оточенням. Описала явище рефлексії проградієнтності здібностей.

Актуальні наукові інтереси і напрямки досліджень: психологія здібностей, етнопсихологія, усна народна творчість.
Авторка 28 наукових праць.