

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Посібник

**Київ
2014**

УДК 159.928 376–056.45
ББК 88.37:74.2
Р64

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 6 від 25.06.2014 р.)*

Рецензенти:

Пінчук Н. І., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології управління ЦППО ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Тименко В. П., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу діагностики обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України

Авторський колектив: Киричук В. О., Лук'янчук Н. В., Климова Н. А., Ковальова О. А., Савченко Ю. Ю., Єнотаєва Л. Є.

Р64 Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.

ISBN 978-966-2633-39-9

Посібник створено з метою ознайомлення читачів з теоретичними питаннями щодо видів обдарованості у сфері спілкування, її виявлення та діагностики, застосування компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі, розвитку соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи. Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи надасть можливість покращити уміння особистості започатковувати та підтримувати необхідні контакти з однолітками і дорослими, бути соціально адаптованою людиною. Також у посібнику містяться рекомендації для вчителів і батьків щодо формування соціально-комунікативної компетентності.

Посібник призначено для вчителів початкової школи, практичних психологів, які працюють з обдарованими учнями в системі освіти, студентів педагогічних навчальних закладів та для тих, кого цікавлять питання розвитку обдарованості.

**УДК 159.928 376–056.45
ББК 88.37:74.2**

ISBN 978-966-2633-39-9

© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ 1. ПРО ОБДАРОВАНІСТЬ	6
1.1. Основні психологічні підходи до дослідження проблеми обдарованості особистості	6
1.2. Сучасні підходи до визначення обдарованості дитини	14
1.3. Комунікативна компетентність, соціальна і комунікативна обдарованість особистості	19
Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЧНІВ ТА ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	31
2.1. Психічний розвиток дитини, закономірності та періодизація	31
2.2. Особливості психічного розвитку дитини в молодшому шкільному віці	37
2.3. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу	41
2.4. Емоційний інтелект як складова соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів молодшого шкільного віку	47
Розділ 3. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	57
3.1. Загальна характеристика процесу соціалізації	57
3.2. Особливості соціалізації молодших школярів	63
3.3. Модель формування соціально-комунікативної компетентності в процесі супроводу та розвитку молодших школярів	70
Розділ 4. ОСНОВНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ	83
4.1. Вікові психофізіологічні особливості молодших школярів (батькам першокласників)	83
4.2. Робота з батьками як умова розвитку у молодших школярів уміння співпрацювати	86
4.3. Мотивація навчання і формування її в учнів початкової школи.....	87
4.4. Рекомендації для вчителів щодо соціально-комунікативних особливостей обдарованих дітей	91
4.5. Фрагмент тренінгу для вчителів «У своїх дітях як у дзеркалі»	97
Список використаних джерел	104
Додатки	113

ПЕРЕДМОВА

Розгляд компетентнісного підходу в системі освіти та управління нею, що розробляється та теоретично обґрунтовується у вітчизняній та зарубіжній науці й упроваджується в практику роботи навчальних закладів, зумовлено світовими інтеграційними процесами, тенденцією глобалізації світового освітнього середовища.

Феномен «соціально-комунікативна компетентність» надає змогу адекватно виокремлювати ідентифікувати і фіксувати, описувати та аналізувати коло питань, що перебувають на перетині всієї системи соціальних та суто педагогічних відносин суспільства.

Усі ключові компетенції (у т. ч. соціально-комунікативна) – соціальні в широкому сенсі цього слова, тому що вони є соціальними за своїм змістом, оскільки виробляються, оформляються, виявляються і розвиваються в соціумі та характеризуються взаємодією з іншими людьми, соціумом і суспільством.

Соціальна компетентність – це здатність індивіда адекватно залучатись до складних міжособистісних взаємодій, розуміючи та ефективно використовуючи інших людей.

На думку учених, компетентнісний підхід у педагогіці надає широкі можливості для розвитку в учнів життєво важливих компетентностей, що дозволять їм після закінчення навчання в школі успішно адаптуватися в соціумі, уміти успішно взаємодіяти з іншими людьми, вчитися та розвиватися упродовж власного життя та впливати в майбутньому на розвиток суспільства.

Необхідність розроблення проблеми формування та розвитку соціально-комунікативної компетентності молодших школярів в Інституті обдарованої дитини НАПН України зумовлено сучасними тенденціями в освіті. Нині у педагогіці провідними є ті форми та методи навчання й виховання, що акцентують увагу на учневі з урахуванням його інтересів, запитів і цінностей як суб'єкта навчального процесу. Школа повинна не лише дати учням певний обсяг знань, але й виховати людину, яка здатна творчо мислити, ухвалювати рішення, мати свою позицію, брати на себе відповідальність, адаптуватися до умов мобільності, швидкої зміни соціальних ролей, тобто бути людиною компетентною у подальшій професійній діяльності, спілкуванні та взаємодії з іншими.

Соціально-комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії та є результатом досвіду спілкування між людьми. Її формування починається з дошкільного віку й продовжується упродовж

навчання у школі, яскраво проявляючись у навчальній і побутовій діяльності дітей. Саме володіння соціально-комунікативною компетентністю є провідним компонентом подальшої соціалізації та самореалізації особистості школяра. Важливим компонентом у структурі емоційного інтелекту особистості є соціально-комунікативна компетентність. Використовуючи термін «соціально-комунікативна компетентність» також вживають терміни «комунікативна компетентність», «лідерська обдарованість», «організаторська обдарованість», «комунікативна обдарованість».

Отже, проблеми, пов'язані з формуванням та розвитком соціально-комунікативної компетентності молодших школярів і учнів основної школи, повинні реалізовуватись у суб'єкт-суб'єктній парадигмі, коли навчання і виховання має розглядатися як розвиваюча відкрита система, основним системоутворюючим чинником якої (у ролі реальної практики) і є педагогічна взаємодія.

Автори посібника співробітники Інституту обдарованої дитини НАПН України: передмова В. О. Киричук, 1.1, 1.3 – Н. В. Лук'янчук, 1.2, 3.1, 3.2, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 – Н. А. Климова, 2.1, 2.2, 2.3, 3.3 – О. А. Ковальва, 2.4, додатки – Ю. Ю. Савченко, 4.5 – Л. Є. Єнотаєва.

Розділ 1. ПРО ОБДАРОВАНІСТЬ

1.1. Основні психологічні підходи до дослідження проблеми обдарованості особистості

З давніх часів філософи вивчали природу творчості та ролі генія у суспільстві, звертаючи більше уваги на походження обдарованості (божественна, природна чи земна). Лише з XIX ст. феномен обдарованості розглядають як особистісне утворення або соціально-психологічне явище. Від рівня розвитку людського потенціалу, реалізованості кожної особистості, ефективності її діяльності, життя, а особливо від реалізованості обдарованої людини залежатиме майбутнє кожної сучасної держави. Значення впливу соціуму, навчання, виховання на обдаровану особистість з кожним роком стає все актуальнішим. І хоча на сьогоднішній день не існує єдиної думки щодо визначення поняття «обдарованості», це не заважає виникненню нових різноманітних концепцій, теорій розвитку, підтримки та супроводу обдарованої дитини, людини.

Наразі є безліч визначень поняття «обдарованість». Так, обдарованість трактують як сукупність здібностей, внутрішніх задатків і передумов, тобто як дар (Б. Теплов, Б. Ананьєв, В. Крутецький, В. Шадриков) або як явище, що розвивається упродовж життя завдяки зовнішнім чинникам: навчанню, вихованню та навколишньому середовищу (Ф. Монкс, Р. Стренберг, Є. Григоренко), або як поєднання двох позицій, що зображають обдарованість як сукупність біологічно та соціально успадкованих уроджених властивостей дитини, що дають їй змогу без спеціального розвитку та тренування досягати вищих результатів, порівняно з іншими дітьми цієї ж соціальної групи (О. Буров).

Під керівництвом Р. Семенової в Інституті психології імені Г. Костюка досліджуються питання обдарованості на різних етапах онтогенезу. Останньою працею є колективна монографія «Психологічна діагностика обдарованості», присвячена методологічним основам психодіагностики обдарованості. Типові уявлення щодо природи, розвитку і діагностики обдарованості, що описано у дослідженні, було узагальнено нами у таблиці 1.1.

Російський дослідник, педагог і психолог О. Савенков подав еволюцію філософсько-психологічних учень про генія, геніальність, талант, обдарованість; розглянув фундаментальні проблеми обдарованості – основні сучасні концепції моделей обдарованості (Савенков, 2010). За описом ученого, концепції обдарованості можна умовно поділити на великі групи:

- вчення про геніїв і геніальність та перші експериментальні дослідження;
- вивчення інтелектуальної, загальної та спеціальної обдарованості;

- 17 сучасних концепцій обдарованості;
- проблеми визначень творчості;
- дитяча обдарованість та освітня практика.

Таблиця 1.1

Уявлення про обдарованість

№	Визначення обдарованості	Автори теорій	Методи дослідження
1	Сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня виразності та своєрідності природних передумов здібностей	Ф. Гальтон, С. Спірмен, Р. Хернстейн, Г. Мюррей, О. Колупаєв, В. Кложев	Біологізація людських потреб, метод близнюків, вимір природних функцій, анкетування
2	Високий рівень розвитку системи когнітивних процесів, зокрема сенсорно-перцептивних, уваги, пам'яті, мислення та уяви; іноді – мотивація і воля	Г. Мюнстерберг, Г. Россолімо, В. Меде, Г. Піорновський, У. Штерн	Прояв когнітивних можливостей оцінюється за допомогою системи когнітивних тестів
3	Розумовий потенціал або інтелект, цілісна характеристика пізнавальних можливостей та здібностей до навчання	А. Біне, У. Штерн, Г. Айзенк, П. Векслер, Дж. Гілфорд	Високі рівні досягнень перевіряються за допомогою тестів
4	Загальні здібності або загальні моменти здібностей, що зумовлюють природу можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності	Б. Теплов, Н. Лейтес, Е. Голубєва, В. Крутецький, В. Шадриков	Спостереження, опитування, тестування
5	Системна якість психіки, що розвивається упродовж життя та визначає можливості досягнення людиною винятково високих результатів в одному або декількох видах діяльності	В. Дружинін	Діагностується за продуктом – досягнення високих результатів діяльності
6	Внутрішня структура здібностей, у якій узагальнюються ефекти діяльності людини як суб'єкта в поєднанні її життєдіяльності як індивіда, що становить її потенціал – готовність до здійснення різних видів діяльності, та рівень її продуктивності	О. Бодальов	Психодіагностичні методики

7	Високий рівень творчого потенціалу, що віддзеркалюється у високій дослідницькій активності людини, її можливостях до створення творчих «продуктів» у науці, мистецтві, техніці, соціальному житті	Д. Богоявленська, О. Матюшкін, Н. Шумакова, В. Юркевич, О. Яковлева та ін.	Оцінна, вимірювальна функція всіх складових психічних утворень, що виконують роль вимірників; за допомогою них людина оцінює навколишній світ, людей і себе
8	Особлива форма прояву творчої природи психіки, для реалізації якої необхідна наявність не лише природних задатків, а й відповідних умов середовища	В. Панов	Дослідження психічних процесів, станів і свідомості індивіда
9	За своєю природою обдарованість має системний, динамічний та індивідуальний характер, що проявляється у гетерохронності розвитку різних сфер психіки і в т. зв. дисинхронії розвитку обдарованих індивідуумів, коли має місце сполучення випереджального темпу розвитку різних сфер психіки (інтелектуальної, психомоторної або комунікативної), порівняно з розвитком інших сфер психіки (особистісної, емоційно-вольової, регуляторної, духовно-моральної)	Р. Семенова	Порівняльний аналіз, спостереження, тестування

Аналізуючи теоретичні підходи до вивчення сутності та ролі обдарованості у структурі особистості, український психолог Н. Пінчук (Пінчук, 2010) виділяє три основних періоди формулювання концепції обдарованості:

- перший – однофакторної;
- другий – багатофакторної;
- третій – цілісних, системних концепцій.

Погоджуючись з автором основних періодів визначення концепцій обдарованості, ми також умовно поділяємо їх на три підходи:

• перший підхід створення *однофакторних моделей* обдарованості, де головним, або базовим, фактором (чинником) вважався інтелект, чи здібності. Причому здібності (геніальність) розглядають як результат дії насамперед спадкових факторів. Було визначено, що здібності бувають загальними і спеціальними (Ф. Гальтон, А. Біне, Е. Торренс);

• другий підхід створення *багатофакторних моделей* обдарованості, де багатофакторні концепції спиралися на поєднання зовнішніх факторів (чин-

ників) – макро- і мікросередовище та внутрішніх, таких, як інтелектуальні здібності, креативність, мотивація, «Я-концепція» (Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, К. Хеллер, А. Танненбаум);

- третій підхід визначається тим, що обдарованість розглядається не як стала, а як *динамічна характеристика* (Ю. Бабаєва, О. Савенков та ін.), якій властиве створення цілісних, системних концепцій (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Г. Костюк, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Матюшкін, В. Моргун, Н. Лейтес, В. Рибалка, Р. Семенова, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадриков).

Створення однофакторних моделей обдарованості розпочалося з праці відомого англійського психолога й антрополога Ф. Гальтона. Він уперше спробував пояснити поняття «спадковість таланту», аналізуючи біографічні дані видатних людей, базовим фактором вважаючи інтелект (*Гільбух*, 1992). Його праця про спадковість таланту стала поштовхом для багатьох подальших експериментальних досліджень, значним кроком у розвитку уявлень про обдарованість (*Зазимко*, 1998). Концепція французького психолога А. Біне передбачала біологічно детермінований розвиток інтелекту в онтогенезі. Учений став першим у світі розробником тесту для оцінки розумового розвитку людини, що дало можливість не лише виявляти, а й робити спроби визначити потенціал дитячої обдарованості (*Зазимко*, 1998). У А. Біне були послідовники (Л. Термен, Р. Мейлі, Дж. Равен, Л. Пенроуз, Р. Амтхауер, Р. Кеттелл), які продовжували розробляти теоретичні моделі інтелекту й удосконалювали методики його діагностики.

Дослідження інтелектуальної обдарованості на основі стандартних психологічних тестів у середині XIX ст. дали змогу Л. Термену (*Terman*, 1954) зробити висновки про те, що високі показники інтелекту (IQ) не завжди є ознакою досягнення визначних результатів у різноманітних видах діяльності. Стало зрозуміло, що універсальну особистісну характеристику – обдарованість – неможливо пояснити лише через поняття «інтелект». Вона є більш складною якісною своєрідністю психіки: здатність генерувати нові та оригінальні ідеї, знаходити нові, нетрадиційні стратегії та способи вирішення проблемних завдань, тобто «креативність» (*Зазимко*, 1998). Експериментальні дослідження американського психолога Е. Торренса (*Torrance*, 1988) підтвердили, що 30 % обдарованих учнів було відраховано зі школи за неуспішність. Е. Торренс вважав, що творчість є головною складовою будь-якої обдарованості, що містить творчі мотивації, здібності та уміння, пов'язані з реалізацією цих здібностей (*Бурменська, Слуцький*, 1991).

Американський дослідник Дж. Гілфорд зробив важливе відкриття у сфері розвитку уявлень про обдарованість, коли виокремив два типи мислення: *конвергентне*, спрямоване на надання одного правильного рішення, та *дивергентне*, що передбачає багатовекторність рішень (*Guilford*, 1959). Завдяки цьому обдарованість почали поділяти на загальну та творчу. Основою першої обдарованості є високий інтелект, а другої – творчість, креативність.

Теорія структури інтелекту Дж. Гілфорда стала однією з перших об'ємних багатофакторних моделей обдарованості. Американський психолог розглядав структуру інтелекту у формі куба з трьома способами вимірювання факторів, де розташовано:

- 1) види операцій – оцінка, конвергентне і дивергентне мислення, пам'ять, пізнання;
- 2) результати продуктів мислення – елементи, класи, відношення, системи, перетворення, передчуття;
- 3) види змісту – образне, символічне, семантичне, поведінкове.

Дж. Гілфорд об'єднав п'ять великих груп інтелектуальних здібностей, серед яких: пізнання – сприйняття та розуміння матеріалу, що пред'являється; пам'ять – запам'ятовування та відтворення інформації; конвергентне мислення – логічне, послідовне, мислення, спрямоване на задачі, що мають єдину правильну відповідь; дивергентне мислення – альтернативне, що відступає від логіки і проявляється у задачах, які припускають існування кількості правильних відповідей та параметри креативності індивіду (Бурменська, Слуцький, 1991; Guilford, 1959).

У світовій педагогіці найпопулярнішою тривимірною моделлю роботи з обдарованими є концепція, яку розробив американський психолог Дж. Рензулі (Renzulli, 1986). Згідно з нею, обдарованість – це множина трьох характеристик:

- інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень;
- креативності;
- наполегливості (або мотивації, орієнтованої на завдання).

Також дослідник враховує знання на основі досвіду (ерудиції) та сприятливе навколишнє середовище. Він не пов'язує поняття «обдарованість» з найвищими оцінками за кожним параметром, що стало своєрідною універсальною схемою для розробки системи навчання та виховання не лише обдарованих учнів, а й інших дітей. Тому термін «обдарованість», на думку Дж. Рензулі, краще замінити терміном «потенціал» (Савенков, 2010; Renzulli, 1986).

Мюнхенське лонгітюдне дослідження обдарованості під керівництвом професора К. Хеллера ґрунтувалося на багатофакторній моделі, у якій високі індивідуальні досягнення розглядалися як результат взаємодії когнітивної обдарованості (інтелектуальної, творчої, соціальної тощо), особистості (мотивації, інтересів, «Я-концепції») та соціального середовища (клімату сім'ї та школи, умов навчання, відносин з однолітками).

К. Хеллер вважав, що обдарованість – це індивідуальний когнітивний, мотиваційний та соціальний потенціал, що дає змогу досягати високих результатів в одній або більше сферах (інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні та психомоторні можливості). Тому високі досягнення розглядаються як продукт обдарованості, особистісних характеристик та соціального оточення (Хеллер, Перлет, Сисвальд, 1991; Щєбланова, Аверина, 1996).

Відому п'ятифакторну модель А. Танненбаума часто називають психосоціальною, оскільки автор пропонує класифікувати обдарованих людей за критерієм попиту у них суспільства. Суспільство, що потребує одних талантів, може вважати, що необхідність у інших талантах уже задоволено («за нормою»), таланти третього типу є в надлишку, а певні – взагалі потрібно віднести до аномальних. Важко визначити, до якого з цих типів належить обдарованість конкретної людини (*Бабаєва*, ел. ресурс). На думку А. Танненбаума, наявність високого рівня інтелектуального розвитку та креативності не гарантують досягнення надзвичайних творчих результатів. Для цього необхідна взаємодія п'яти факторів розвитку обдарованості:

- 1) фактор «G», або загальні інтелектуальні здібності;
- 2) спеціальні здібності у конкретній сфері;
- 3) спеціальні характеристики неінтелектуального характеру (особистісні, вольові), необхідні для реалізації спеціальних здібностей у певній сфері діяльності (до таких характеристик належать відданість справі, емоційна стабільність, здатність подолання перешкод тощо);
- 4) оточення, що стимулює та сприяє розвитку цих здібностей (сім'я, школа тощо);
- 5) випадкові фактори, щасливий збіг обставин або вдача («опинитися в потрібному місці у потрібний час») (*Бабаєва*, ел. ресурс; *Савєнков*, 2010).

Основи сучасних теоретичних досліджень обдарованості в Росії та Україні заклали В. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, Н. Лейтес, В. Мясіщев, Б. Теплов та ін. Це можна розглядати як третій підхід до визначення концепції обдарованості.

Видатний радянський психолог та педагог Л. Виготський запропонував назву теоретичної концепції «Динамічна теорія обдарованості», де вказано необхідність заміни поширеного статичного підходу до вивчення обдарованості на новий динамічний підхід. На думку вченого, вивчати потрібно процес розвитку, «стихію обдарованості» (*Бабаєва*, 1997), а не різноманітні параметри оцінки здібностей. Тому основними базовими принципами динамічної теорії обдарованості є:

- принцип соціальної зумовленості розвитку (неприспособленість дитини до соціокультурного середовища, що її оточує, породжує різні перепони на шляху до її психічного розвитку);
- принцип перспективи майбутнього. Перешкоди, що виникають, стимулюють розвиток психологічних механізмів для їх подолання (зокрема, компенсаторних). Таким чином, перешкоди стають своєрідними «цільовими точками розвитку» й спрямовують його;
- принцип подолання перешкод та компенсації. Наявність перешкод посилює, змушує вдосконалювати психічні функції. Це забезпечує успішне подолання перешкод, компенсацію дефекту (наприкінці процесу пристосування дитини до соціокультурного середовища) або вибір помилкового

обхідного шляху (хибну компенсацію), що спричинить неповноцінний уповільнений розвиток психіки дитини (Бабаєва, 1997).

У межах цього підходу першочерговою стає проблема вивчення динамічних аспектів процесу розвитку обдарованості та виявлення конкретних психологічних механізмів цього розвитку. Найважливішим аспектом є положення про подвійну роль психологічної перешкоди в розвитку обдарованості. З одного боку, ці перепони виступають як обмеження, що гальмують процес психічного розвитку. Однак певні труднощі, що виникли, є своєрідними стимулами для виникнення та розвитку психологічних механізмів для подолання перешкод (Бабаєва, 1997).

Важливими у процесі дослідження обдарованості є питання, пов'язані із задатками і здібностями. Задатки є біологічними передумовами обдарованості як вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини, що зумовлюють розвиток здібностей. Здібності ж розглядаються як індивідуальні якості особистості, що проявляються в певній діяльності, забезпечуючи у ній успіх (Кульчицька, 2007).

На думку українського вченого Г. Костюка, здатність, або, як він писав, здібність до розвитку здібностей, безпосередньо пов'язана з обдарованістю (Костюк, 1989). Спираючись на такі уявлення, О. Музика вважає, що обдарованість є особистісним утворенням людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості та високими досягненнями у певній галузі діяльності (Моляко, Музика, 2006). Ми погоджуємося з думкою української вченої О. Кульчицької про те, що «...загальні передумови майбутньої обдарованості можуть бути реалізовані лише в умовах конкретних макро- і мікросередовищ та за умов адекватного середовища “дар” буде реалізованим або як загальна обдарованість, або як її частковий прояв у конкретному виді діяльності» (Кульчицька, 2007).

Відомий російський психолог В. Дружинін (Дружинін, 2007) на підставі ідеї трьох функцій психіки Б. Ломова диференціював пізнавальні, регуляторні та комунікативні здібності. Для аналізу пізнавальних здібностей він пропонував розглядати роботу психіки як функціонування єдиної системи, що переробляє інформацію. У цьому процесі виділяють основні етапи: здобуття, застосування, перетворення та збереження знань. Відповідно до означеної когнітивної моделі було запропоновано диференціювати три основні загальні здібності:

- інтелект – здатність розв'язувати задачі на підставі тих знань, якими володіє суб'єкт, тобто здібність до застосовування знань;
- здібність до навчання («обучаємість») – здібність до здобуття знань;
- креативність – здатність до перетворення знань, що підтримуються роботою уяви, фантазії тощо.

Завершеність системи В. Дружинін передбачав у тому, що кожній із основних здібностей відповідають специфічна мотивація й специфічна форма зовнішньої активності. Інтелекту відповідає мотивація досягнень та адаптивна

поведінка; здібності до навчання – пізнавальна мотивація; креативності – мотивація самоактуалізації та творча активність (*Дружинін, 2007*).

Розроблена «Робоча концепція обдарованості» відображає спільну позицію великої групи російських учених, психологів із питань обдарованості (В. Шадрікова, Ю. Бабаєвої, Д. Богоявленської, А. Брушлинського, В. Дружиніна, І. Ільєсова, І. Калиш, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, О. Мелік-Пашаєва, В. Панова, В. Ушакова, М. Холодної, Н. Шумакової, В. Юркевич) і дає єдину теоретичну базу для вирішення основоположних проблем обдарованості. У концепції обдарованість визначено «... як системну якість психіки, що розвивається упродовж життя, яка визначає можливість досягнення людиною вищих, непересічних (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності, порівняно з іншими людьми. Обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) у тому чи іншому виді діяльності» (*Богоявленська, 2004*).

Серйозним уточненням у концепції є використання замість поняття «обдарована дитина» поняття «ознаки обдарованості дитини», або «дитина з ознаками обдарованості». У концепції зазначено, що про обдарованість дітей можна говорити, якщо існує єдність категорій «можу» та «хочу». Таким чином, ознаки обдарованості охоплюють два аспекти поведінки: інструментальний, що характеризує способи діяльності обдарованої дитини; мотиваційний, що відображає ставлення дитини до тих чи інших проявів навколишнього світу, а також до самої діяльності (*Богоявленська, 2004*).

Відомий український учений, дослідник, психолог В. Моляко визначає обдарованість як системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які надають можливість людині краще пристосовуватися до світу, оточення і до самої себе. Обдарованість – це своєрідна міра генетично наперед визначених дослідним шляхом можливостей людини адаптуватися до життя (*Моляко, 1994*). У запропонованій ученим концепції технічної обдарованості враховано важливі аспекти проблеми творчого потенціалу й обдарованості, зв'язок обдарованості з усіма психічними функціями людини, з її свідомістю, підсвідомістю, загальними установками і диспозиціями, особистісними структурами, емоційною сферою. Стратегії, як особистісні утворення, є основою творчої обдарованості. Тому В. Моляко розглядає обдарованість як систему, що містить такі компоненти: біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки, сенсорно-перцептивні блоки (характеризуються підвищеною чутливістю), інтелектуальні та розумові можливості (допомагають оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми), емоційно-вольові структури (спричинюють тривалі домінантні орієнтації та їх штучне підтримання), високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява тощо. Учений наголошує, що основними функціями обдарованості є максимальне пристосування до світу, оточення, знаходження рішень в усіх випадках, коли

виникають нові, непередбачувані проблеми, що вимагають саме творчого підходу. Дослідник інтегрально описав прояв обдарованості завдяки:

- 1) домінуванню інтересів і мотивів;
- 2) емоційній заглибленості у діяльність;
- 3) волі до рішення та успіху;
- 4) загальному й естетичному задоволенню від процесу і продуктів діяльності;
- 5) розумінню суті проблеми, завдання, ситуації;
- 6) несвідомому, інтуїтивному розв'язанню проблеми («позалогічному»);
- 7) стратегіальності інтелектуальної поведінки (особистісним можливостям продукувати проекти);
- 8) багатоваріантності рішень;
- 9) швидкості оцінок, рішень і прогнозів;
- 10) мистецтву знаходити, обирати (винахідливості) (Моляко, 1994).

Узагальнюючи вищезазначене, варто сказати, що в сучасній науці немає єдиного визначення обдарованості, досі виникають розбіжності як у факторах, так і в ознаках. На нашу думку, **обдарованість – це комплексне явище, що містить елементи спадковості, певну сукупність задатків та різних видів здібностей, властивості темпераменту, вплив зовнішніх чинників (навчання, виховання, супроводу), творчий підхід до вирішення більшості завдань, особливий вид мотивації, активну життєву позицію тощо, які можуть розвиватися та проявлятися впродовж усього життя.** Можна уточнити, що обдарованість у класичному розумінні може проявлятися різною мірою «концентрації» здібностей, таланту та їх прояву, адже, за словами О. Кульчицької, вищими рівнями прояву обдарованості є талант і геніальність. Учена розглядає талант як систему якостей, що допомагають людині досягти значних успіхів в оригінальному виконанні певної діяльності, а геніальність – як свідчення про надоригінальні, нові соціально-значимі досягнення, завдяки яким можлива економічна, технічна, соціальна, політична перебудова суспільства. Розвиваючи цю думку, наведемо чотири рівні градації обдарованості, за визначенням психотерапевта з Ізраїлю, Е. Ландау (Landau, 2002):

- здібна людина – та, яка ідеально копіює за готовим зразком;
- талановита людина – та, яка має обдарованість в одній певній сфері;
- обдарована людина – та, яка має високий рівень загальних здібностей, багатогранність;
- геніальна людина – та, яка генерує принципово нові ідеї.

1.2. Сучасні підходи до визначення обдарованості дитини

В. О. Сухомлинський наголошував: «Своєчасно знайти, виховати й розвинути задатки і здібності своїх вихованців, своєчасно розпізнати у кожному його покликання – це завдання стає тепер найголовнішим у системі навчально-виховного процесу» (Сухомлинський, 1977).

Наразі в Україні діє урядова програма виявлення і сприяння розвитку обдарованості дітей. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» зазначено, що метою української системи освіти є своєчасне виявлення ранньої обдарованості. Проте освітня програма ніколи не вирішить головної проблеми обдарованості – позитивне сприймання обдарованою дитиною себе та усвідомлення власних можливостей. Тут головна роль належить дорослому, який перебуває поруч з дитиною і має певне ставлення до обдарованості взагалі та до конкретної обдарованої дитини зокрема.

Стосовно феномену обдарованості дитини віддавна існувало дві протилежні точки зору. Соціальною концепцією визнається, що більшість дітей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні розвитку їхніх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. Гельвецій, В. Сфроймсон). Друга – теорія генетичної спадковості, за якою обдарованість є вродженим, досить рідкісним явищем, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг).

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що це явище розглядається не як статична, а як динамічна характеристика, що реально існує в русі, постійно розвивається (Бабаєва, 1997; Савєнков, 2010). За такого розуміння вважається доцільним визначити провідні фактори формування обдарованості дитини, за наявності яких підвищується вірогідність прояву неординарних здібностей особистості. Такими факторами вважають психофізичний потенціал особистості та сприятливий вплив середовища.

Вивчення виявів обдарованості тривалий час було спрямовано переважно на інтелектуальні здібності. Дослідження проводили на основі тестів інтелекту, орієнтуючись на коефіцієнт інтелекту – IQ, як на довгостроковий показник інтелектуальної діяльності індивіда. Однак американський дослідник П. Торренс зробив висновок, що у вирішенні складних проблем найуспішнішими є не ті діти, які добре вчаться, і навіть не ті, у кого високий рівень IQ. Тобто ці показники не визначають обдарованості (Бурменська, 1991).

Американські психологи з Іллінойського університету під керівництвом М. Карне найголовнішими вважають наступні показники обдарованості.

- *Інтелектуальна обдарованість*. Виявляється у допитливості, спостережливості, точному мисленні, винятковій пам'яті, зацікавленості у новому, глибині занурення у справу.

- *Обдарованість у сфері академічних досягнень*. У читанні дитина: надає йому перевагу серед інших видів діяльності; швидко і надовго запам'ятовує прочитане; має великий словниковий запас; використовує складні синтаксичні конструкції; цікавиться написанням букв і слів. У математиці дитина: виявляє інтерес до лічби, вимірювання, зважування, упорядкування предметів; запам'ятовує математичні знаки, цифри, символи; легко виконує арифметичні дії; застосовує математичні вміння і терміни до ситуацій, що не стосуються безпосередньо математики. У природничих

науках дитина: виявляє інтерес до доквілля; цікавиться походженням та призначенням предметів і явищ, їх класифікацією; уважна до явищ природи, їх причин і наслідків, намагається експериментувати.

• *Творча обдарованість.* Дитина допитлива, самостійна, незалежна у міркуваннях; виявляє здатність глибоко занурюватись у справу, що її цікавить, та домагатися значної продуктивності діяльності; у заняттях та іграх схильна до точності дій, завершеності; легко змінює способи поведінки і діяльності в обставинах, що змінюються.

• *Обдарованість у сфері спілкування.* Дитина проявляє лідерські якості, здатність до гнучкого спілкування, впевненість у собі серед знайомих і незнайомих людей; ініціативна, бере на себе відповідальність за інших.

За результатами конкурсу афоризмів Союзу обдарованої молоді України (2010), спрямованому на підвищення рівня самоідентичності обдарованої молоді, було наголошено на наступних сентенціях.

- Обдарованість – це здатність творити вічність.
- Обдарованість – це те, що важко в собі віднайти і легко втратити.
- Обдарованість – це коли ти твориш дива, але тебе не завжди розуміють.
- Обдарованість – це ти, не кращий чи гірший аніж хтось, а ти – справжній.
- Обдарованість – це те що відчуваєш, але боїшся сказати вголос.
- Обдарованість – це не прецедент для кожного, а уміння розблокувати свій внутрішній потенціал та вдало його реалізовувати.
- Обдарованість – це здатність силою рук і розуму змінювати сутність речей, не порушуючи їхнього природного порядку.
- Обдарованість – це фарби художника за межами полотна, адже кожний зможе намалювати те, що у межах, які нас стримують.
- Обдарованість – це дар, за який кожен платить свою ціну.
- Обдарованість – це гусинь всередині: вбити її чи перетворити на метелика кожен вирішує сам (*Конкурс афоризмів та фоторобіт Союзу обдарованої молоді України*, ел. ресурс).

Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності. Обдарована дитина вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Обдарованість дитини іноді важко відрізнити від навченості, що є результатом підвищеної уваги батьків і педагогів до розвитку дитини. Учений В. Кудрявцев стверджує, що дитяча обдарованість значною мірою є не «природним» фактором розвитку, а артефактом ставлення до дитини близьких дорослих та дорослого суспільства взагалі (*Кудрявцев*, ел. ресурс). Обдарованість може розвиватися за сприятливих умов (турбота батьків, спеціальні програми і засоби навчання, гуманне ставлення до дитини тощо).

Розвитку творчого потенціалу дитини сприяють допомога дорослих, багате культурне середовище, послідовна та цілеспрямована індивідуальна програма виховання і навчання.

Варто розрізняти обдарованість і прискорення темпів розвитку дитини, що може виявитися тимчасовим. Така «талановитість» швидко згасає, оскільки відсутній прояв творчого компонента або його розвиток був не своєчасним. Іноді дитина є носієм «прихованої обдарованості» (відсутність яскраво виражених ознак талановитості), що може бути спричинено негативним ставленням дорослих до успіхів дитини або її побоюваннями через те, що її не зрозуміють.

До ранніх виявів обдарованості дитини належать: потужна енергійність, значна фізична, розумова і пізнавальна активність, порівняно низький рівень втомлюваності та потреб у відпочинку; раннє освоєння ходьби та інших рухів; інтенсивний розвиток мовлення; допитливість, прагнення до експериментування; легке і швидке засвоєння та використання нової інформації; ранній інтерес до читання, часто – самостійне опанування його.

Варто згадати вияви обдарованості у дітей в початковій школі, де у кожному класі виділяються діти, яким легше навчатись, вони виразно читають вірші, непогано малюють. Вони завжди на виду, завжди «головні» – і на уроках, і на святах. Саме їх розхвалюють на батьківських зборах. І вже в першому класі чимало з цих дітей стають майстерними імітаторами. Діти чудово відчують, чого насправді хочуть від них дорослі, і тому їм властиві артистизм, гарна пам'ять, уміння аналізувати факти використовують для того, щоб угадати і догодити. Їм подобається бути на «передовій», бути най-най, а якщо при цьому вдалося уникнути зарозумілості, то і друзі-однокурсники підтверджують цінність подібної діяльності, і в початковій школі зберігається видимість повного благополуччя.

Проте, за даними московських психологів, складовими ранньої обдарованості є домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька творча активність, що полягає у виявленні нового під час формулювання і розв'язання проблем; умінні знайти оригінальні рішення; здатності до прогнозування; створенні ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки (*Богоявленська, 2007*).

Обдаровані діти наділені високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей. Т. Поніманська виокремлює найважливіші характеристики обдарованих дітей:

- надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості;
- швидкість і точність виконання розумових операцій, що зумовлено стійкістю уваги та оперативною пам'яттю;
- сформованість навичок логічного мислення;
- багатство активного словника;
- швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;

- виражена установка на творче виконання завдань;
- розвиток логічного мислення та уяви;
- володіння основними компонентами уміння вчитися (Поніманська, 2004).

Важливою характеристикою обдарованості є креативність – здатність до творчості. Згідно з психологічними дослідженнями, основою обдарованості є закладений від народження творчий потенціал, що розвивається впродовж усього життя. Він не залежить безпосередньо від рівня розумових здібностей, оскільки діти з високим рівнем інтелектуального розвитку іноді володіють незначним творчим потенціалом.

Згідно з новітніми ідеями вітчизняної педагогічної науки, головною умовою розкриття потенціалу креативності учнівської молоді є перетворення традиційного навчально-виховного процесу, побудованого на засадах суб'єкт-об'єктних відносин педагогів з учнями, на освітній простір життєтворчості, насичений різноманітними інтерактивними заходами за всіма можливими сферами.

Обдаровані діти часто є оригінальними у поведінці та спілкуванні. Вони використовують особливі способи спілкування з дорослими й однолітками, чутливі до ситуації спілкування, виявляють уміння спілкуватися не лише словесно, а й за допомогою невербальних засобів (міміки, жестів, інтонації тощо), легко вступають у контакт з однолітками, прагнуть до лідерства у колективній діяльності. Обдаровані діти частіше за своїх однолітків обирають роль дорослого в творчих іграх, змагаються з іншими дітьми. Вони не уникають відповідальності, демонструють високі вимоги до себе, самокритичні, а також не люблять, коли до них ставляться із захопленням, обговорюють їхню винятковість та талановитість. Ці діти випереджають однолітків у моральному розвитку, активно прагнуть добра, справедливості, правди, виявляють інтерес до всіх духовних цінностей.

Обдарованим дітям властива емпатія (співпереживання), а низький рівень розумового розвитку поєднується з агресивним типом поведінки. Обдаровані діти відповідальніші, глибше за своїх однолітків переживають як успіх, так і невдачу.

У навчанні обдарованих дітей надзвичайно важлива роль належить батькам і педагогам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. За словами американського психолога Наталі Роджерс, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, надання їй права на свободу і самостійність.

Обдаровані діти – не просто носії таланту, а насамперед люди. У загальному їхньому розвитку більше спільного зі звичайними людьми, аніж відмінного. Заразом ставлення до обдарованих дітей є однією із суттєвих характеристик суспільства.

1.3. Комунікативна компетентність, соціальна і комунікативна обдарованість особистості

Характерною ознакою сучасної України є постійні соціальні, економічні, політичні та психологічні зміни, що потребують від сучасної людини швидкого й якісного пристосування до цих змін, а отже й до навколишнього середовища. Взаємодія людини з навколишнім світом відбувається завдяки спілкуванню. Спілкування насамперед характеризується залученням до практичної взаємодії людей з приводу трудової, навчальної або ігрової діяльності (Мухіна, 2004). Сучасна освіта особливу увагу приділяє саме умінню спілкуватися. У більшості документів (у законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, Державній цільовій програмі роботи з обдарованою молоддю на період до 2014 року) є пункти, що наголошують на важливості вчити та розвивати вміння міжособового спілкування – вдосконалювати комунікативні навички. Формування та розвиток у дітей і молоді цього вміння сприятиме подальшому самопізнанню та самовдосконаленню молоді особистості.

Завдяки комунікації людина підтримує зв'язок із зовнішнім світом. У тлумачному словнику первинне значення комунікації – це шлях сполучення лінії зв'язку, а друге значення – повідомлення, спілкування (Ожегов, Шведова, 1999). Комунікація (від латин. *communico, communicatio* – робити загальним, пов'язувати, спілкуватися) – це акт чи процес передачі інформації іншим людям або живим істотам, зв'язок між двома або більше індивідами, оснований на взаєморозумінні, повідомлення інформації однією особою іншій або ряду осіб. За визначенням Л. Венгера та В. Мухіної, комунікація (від англ. *communicate* – повідомляти, передавати) – один з аспектів людського спілкування, зокрема інформаційний, що передбачає обмін уявленнями, ідеями, ціннісними орієнтаціями, емоціями, почуттями, настроями тощо. Комунікація здійснюється під час взаємодії людей, навіть якщо людина виконує певну діяльність індивідуально: по-перше, з якоюсь однією людиною або людьми, які повинні оцінити результати діяльності – вона думає про людей та їхні судження, по-друге, з самою собою – вона повідомляє собі уявлення, ідеї, цінності орієнтації, емоції, почуття, настрої тощо, самостійно оцінюючи ці повідомлення (Венгер, Мухіна, 1988). Відомо, що під час обміну думками, знаннями, почуттями, емоціями та схемами поведінки кожен зі співрозмовників не втрачає, а навпаки – збагачується ідеями іншого. Кожна дитина, від народження проявляє особистісні, лише їй притаманні якості, що відрізняють її від інших. З часом малюк починає пристосовуватися до навколишнього середовища й обов'язково взаємодіє з іншими людьми, для чого використовує спілкування, тобто здійснює комунікацію. Навіть люди, які мають певні мовні проблеми, також активно взаємодіють, спілкуються зі світом та оточуючими – комунікативна діяльність охоплює усіх людей.

Розділяють комунікацію вербальну (письмову й усну) та невербальну, що побудована на образах, знаках (жестах, міміці, мові тіла). З розвитком інформаційних технологій комунікація будується за допомогою візуальних образів: графіки, фотографій, картинок тощо. Актуальними є також аудіальна (слухове сприйняття текстів чи прослуховування музики) і тактильна (кінестетична) форми передачі інформації. Усе це впливає на спосіб і манеру спілкування, що активно формуються і розвиваються у підлітковому віці. Це досить глибоко та виразно починає проявлятися в юнацькому віці. Особливо нестандартно відбувається спілкування (комунікація) між обдарованими дітьми та в молодіжному середовищі. На думку українського вченого Л. Орбан-Лембрик, комунікативна природа особистості пов'язана з психологічною та соціальною основами її розвитку, зі співвідношенням внутрішнього і зовнішнього, об'єктивного і суб'єктивного, індивідуального і соціального в ньому (Орбан-Лембрик, 2004). Можливо, тому обдарованість, пов'язану зі сферою спілкування та комунікативною діяльністю, у психолого-педагогічних дослідженнях описують як «соціальну обдарованість», «комунікативну обдарованість», «інтелектуальне лідерство», «творче лідерство» та навіть як «комунікативну компетентність» (Гриденьова, Тащова, 2012). Останнім часом у закордонній та вітчизняній літературі з педагогіки та психології, ототожнюються поняття «комунікативна компетентність», «соціальна обдарованість», «лідерська обдарованість» та «комунікативна обдарованість». Спробуймо детально розглянути кожне з цих понять.

Наразі досягнення людини у сфері взаємин з оточуючими все частіше відображаються в понятті «комунікативна компетентність» або «компетентність у спілкуванні». Як зазначають С. Максименко, М. Забродський, Л. Петровська, Ю. Ємельянов, О. Сидоренко, Г. Нікіфоров, С. Петрушин, Г. Данченко та ін., процес взаємодії не завжди відбувається вдало, здебільшого через невміння людей спілкуватися між собою. Це невміння зумовлено недостатньою комунікативною компетентністю, що природним шляхом поліпшується повільно, а у звичайних умовах життя у більшості людей не досягає досить високого рівня розвитку. Проте, проводячи певні цілеспрямовані дії, на думку О. Брюховецької, Д. Годлевської, М. Забродського, С. Максименка, Г. Нікіфорова, можна сформувати, а згодом і підвищити рівень комунікативної компетентності особистості (Лук'янчук, 2012).

Визначень комунікативної компетентності багато, але ми спираємося на визначення А. Хуторського (Хуторський, 2003) про те, що компетентність базовою характеристикою особистості, а також тісно пов'язана з критеріями ефективної й успішної дії в професійних чи життєвих ситуаціях. Саме комунікативній компетентності належить особливе місце серед ключових компетентностей, якими має володіти людина. Їх можна охарактеризувати як ступінь підготовленості особистості до реального життєвого спілкування.

Ми розглядаємо **комунікативну компетентність** як складне утворення, що містить здатність започатковувати й підтримувати необхідні контакти

з іншими людьми, маючи певну сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування; ситуативну адаптивність; вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; розгорнуту рефлексію. На нашу думку, основними складовими комунікативної компетентності є особистісний, емоційний, когнітивний (пізнавальний), мотиваційний та поведінковий компоненти. Зокрема:

1) *особистісний компонент* пов'язаний з процесом самопізнання особистості, інформації про себе, свій внутрішній світ, про індивідуально-психологічні особливості, що визначаються типом нервової системи, властивостями темпераменту, емоційною збудливістю, рівнем тривожності, а також такими психологічними характеристиками, як екстраверсія та інтроверсія, тип сприймання інформації тощо;

2) *емоційний компонент* містить емоційну чуйність, емпатію, чутливість до іншого, здатність до співпереживань та співчуття, увагу до дій партнерів, внутрішнє переживання, тривожність тощо;

3) *когнітивний (пізнавальний) компонент* пов'язаний із розумінням іншої людини, допомагає передбачати поведінку співрозмовника, а також конструктивно вирішувати проблеми, що виникають між людьми;

4) *мотиваційний компонент* відображає бажання учасника спілкування вступати в контакт;

5) *поведінковий компонент* відображає здатність людини до співпраці, ініціативність, адекватність під час спілкування, організаторські здібності тощо.

Упродовж десятиліть робилися спроби визначити типи обдарованості. Отже, з'ясовано, що обдарованість може бути загальною або спеціальною. Спеціальна обдарованість поділяється на соціальну, художню, академічну, спортивну, лідерську, інтелектуальну, емпатійну тощо (*Терепищій, Антонова, Науменко, 2008*). Найпоширенішим є поділ шести сфер обдарованості (таланту), що охоплюють здібності більшості дітей. Його здійснено у процесі втілення у життя трирічної американської державної програми «RAPYHT» з ранньої реабілітації й акселерації талановитих дітей з сенсорними або фізичними недоліками (*Бурменська, Слуцький, 1991*). Однак ця схема є корисною й для здорових обдарованих дітей. Завдяки їй вчителі можуть спостерігати в учнів інтелектуальний, академічний, художній, креативний, моторний (спортивний) та лідерський, чи соціальний типи обдарованості. За словами учених, останній тип обдарованості вчителі порівняно легко можуть помітити, але просто прийняти саме як вид обдарованості не можуть, тому часто вживають вираз «організаторські здібності» як синонім цієї обдарованості (*Бурменська, Слуцький, 1991*). Основною ознакою лідерської (соціальної) обдарованості автори вважають здатність розуміти інших людей, будувати з ними конструктивні взаємини, керувати ними. У лідерській обдарованості також передбачається досить високий рівень інтелекту, розвинена інтуїція, розуміння почуттів і потреб інших людей, здатність до співпереживання, яскраво виражене почуття гумору (*Бурменська, Слуцький, 1991*).

Психолог-науковець О. Кульчицька визначила обдарованість як комплексне явище психіки людини, що поєднує інтелект, творчість і мотивації, а також уточнила сфери прояву обдарованості (інтелектуальна, академічні досягнення, творче мислення, спілкування та лідерство, художня діяльність, рухова). Дослідниця звертає увагу на те, що обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвиненою працьовитістю, глибоким і стійким інтересом до певної діяльності (Кульчицька, 2007).

Обдарованість – це багатогранне явище з різноманітними трактуваннями, що по-різному проявляється на певних вікових етапах. На нашу думку, автори «Робочої концепції обдарованості» запропонували вдалі критерії для класифікації видів обдарованості. Зокрема, це форма прояву, ступінь сформованості, широта проявів, особливості вікового розвитку, вид діяльності. Кожен з критеріїв виділяє той чи інший вид обдарованості у відповідному ракурсі (Богоявленська, 2004). Усі вони тісно пов'язані та переплітаються. За критеріями, запропонованими Д. Богоявленською для класифікації видів обдарованості, нами складено таблицю 1.2.

Таблиця 1.2

Види обдарованості за певними критеріями

ОБДАРОВАНИСТЬ	
Явна	Прихована
Актуальна	Потенційна
Рання	Пізня
Загальна	Спеціальна (практична)
Спільна Інтелектуальна	
Академічна:	
<ul style="list-style-type: none"> • математична; • лінгвістична; • природознавча; тощо	
Лідерська	
Творча	
Практична	
Художня:	
<ul style="list-style-type: none"> • образотворча; • літературна; • музична; • театральна; тощо	

Варто розглянути таблицю 1.2 детальніше.

1. Обдарованість може бути *явною* та *прихованою*. Форма прояву обдарованості виявляється як *явна*, що спостерігається в діяльності дитини яскраво й чітко, так і *прихована* – у прихованій, завуальованій формі.

2. Обдарованість може бути визначена як *потенційна* і *актуальна*. Ступінь сформованості обдарованості може бути *потенційним*, оскільки вона виявляється через певні можливості, потенціал для високих досягнень, але не є реалізованою у момент діяльності через функціональну недостатність цих досягнень, та *актуальним*, коли обдарованість виявлено, вона є очевидною, тобто поміченою психологами, батьками. Дітей, які демонструють такий вид обдарованості, називають талановитими.

3. Обдарованість буває *рання* та *пізня*. Особливості вікового розвитку вказують на те, що обдарованість може проявлятися як у дитинстві, так і в зрілому віці.

4. Обдарованість може бути *загальна* та *спеціальна*. Критерій широти проявів у різних видах діяльності припускає поділ за індивідуально-психологічними особливостями людини, що виражають її готовність до оволодіння видами діяльності, успішного засвоєння та виконання – за *здібностями* (Терепищій, Антонова, Науменко, 2008). За Д. Богоявленською, здібності поділяються на загальні та спеціальні (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Здібності

Загальні	Спеціальні	
<i>Пізнавальні</i>	<i>Практичні</i>	<i>Художні</i>
Пам'ять	Організаторські	Малювання
Мислення	Конструкторські	Акторські
Сприйняття	Технічні	Музичні
Сенсорні	тощо	Літературні
		тощо

Вважається, що дітям притаманні загальні здібності, що з віком набувають специфічних рис і певної предметної спрямованості.

5. Види діяльності та сфери психіки, що її забезпечують. Д. Богоявленська виділяє такі види діяльності: спільну, інтелектуальну, академічну, лідерську, практичну, художню та творчу. Розглянемо окремо кожну з них.

Спільна інтелектуальна діяльність. Діти, яким притаманний цей вид діяльності, оперують основоположними поняттями, легко запам'ятовують і зберігають інформацію. Досягати успіху в багатьох сферах допомагають високорозвинені здібності до опрацювання інформації.

Академічна діяльність проявляється в успішному оволодінні окремим навчальним предметом і вважається індивідуально вибірковою. Її розподіляють на підвиди: математичну, лінгвістичну, обдарованість у галузі фізики, хімії, біології тощо.

Лідерська діяльність – це виняткова здатність започатковувати зрілі, конструктивні взаємини з іншими людьми. Соціальна обдарованість виступає передумовою високої успішності в декількох сферах. Поняття

соціальної обдарованості охоплює широку сферу проявів, пов'язаних з легкістю встановлення та високою якістю міжособистісних стосунків.

Практична діяльність – це одна з основоположних особливостей знання своїх переваг і слабкостей, а також здатність використовувати ці знання (Р. Стенберг).

Художня діяльність найчастіше розвивається та підтримується у системі позашкільної освіти. Це високі досягнення в галузі художньої творчості, виконавської майстерності в музиці, живописі, скульптурі та акторській діяльності. Художню діяльність розподіляють на декілька підвидів – образотворчу, літературну, музичну, театральну тощо.

Творча, або креативна, діяльність – це найсуперечливіший вид діяльності.

В. Моляко вважає, що основними типами творчої діяльності є науково-логічна, техніко-конструктивна, образно-художня, вербально-поетична, музично-рухова, практико-технологічна, ситуативна (спонтанна, розсудлива) (Моляко, 1998).

Більшість учених схиляються до думки, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Е. Торренс). Навчившись творити у мистецтві, сфері техніки або інших видах діяльності, дитина без зусиль зможе перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Тому ми розглядаємо творчість (креативність) як порівняно автономну, самостійну, універсальну здатність, що перетинається з іншими видами діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене, варто зазначити, що до основних видів діяльності варто зарахувати практичну, теоретичну (пізнавальну), художньо-естетичну, комунікативну, духовно-ціннісну та творчість.

На підставі цих міркувань нами було складено таблицю 1.4, з якої виокремили види обдарованості за видами діяльності: практична, теоретична (пізнавальна), художньо-естетична, комунікативна, духовно-ціннісна обдарованість та творчість (креативність).

Завдяки самооцінці особистості, її активній життєвій позиції та іншим індивідуальним особливостям (від яких залежить реалізація здібностей), відмінності між видами обдарованості варто розглядати з урахуванням мотивації. Як зазначалося раніше, виділені види обдарованості не можуть сприйматися відокремлено, незалежно один від одного. Як зазначав Б. Теплов, «...талант як такий – багатосторонній...» Людина талановита взагалі, і обдарованість у жодній сфері не може бути за рахунок тиску на інші сфери, інші пізнавальні та психічні процеси (Теплов, 1985).

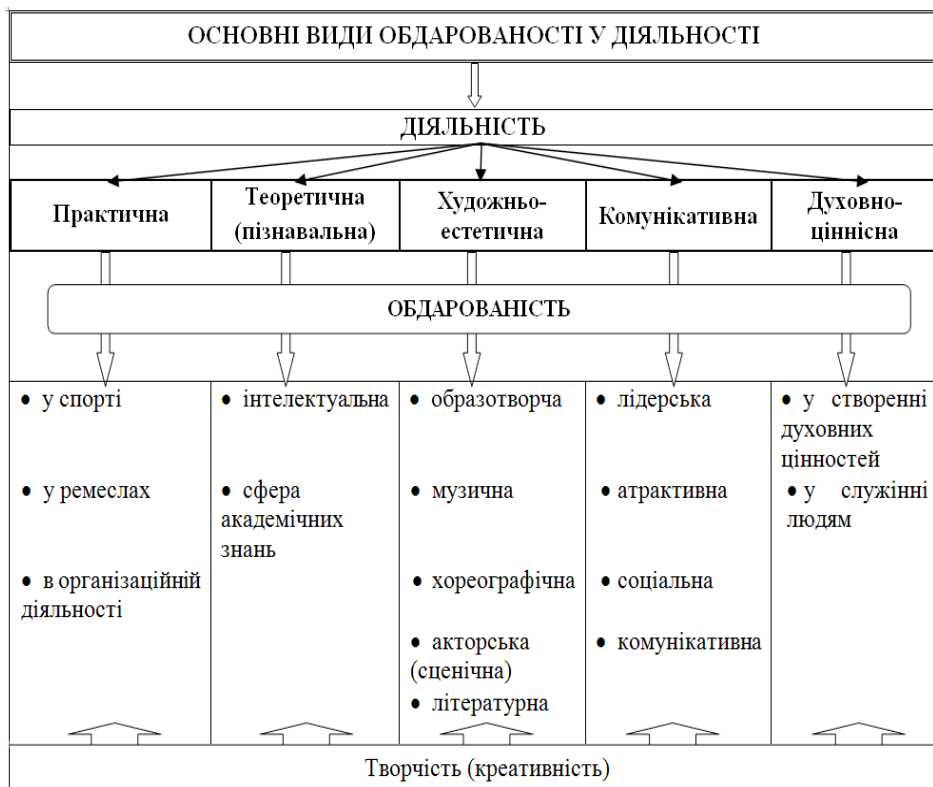
Сфери психіки особистості розподіляють на інтелектуальну, емоційну та мотиваційно-вольову. У межах кожної сфери можна виділити різні рівні психічної організації. Так, у межах інтелектуальної сфери розрізняють сенсомоторний, просторово-візуальний, понятійно-логічний рівні, у межах емоційної сфери – рівні емоційного реагування й емоційного переживання,

у межах мотиваційно-вольової сфери – рівні спонук та цілепокладання. Тому можна виділити такі види обдарованості:

- у практичній діяльності у ремеслах, спорті – організаційну обдарованість;
- у пізнавальній діяльності – інтелектуальну обдарованість різних видів;
- у художньо-естетичній діяльності – хореографічну, сценічну, поетичну для літератури, образотворчу і музичну обдарованість;
- у комунікативній діяльності – лідерську і виникнення привабливості однієї людини для іншої, або атрактивну обдарованість.

Таблиця 1.4

Види обдарованості



Створення нових духовних цінностей для служіння людям можна визначити як духовно-ціннісну діяльність, а як наслідок – духовно-ціннісну обдарованість.

Кожен вид обдарованості припускає одночасне включення всіх рівнів психічної організації з переважанням того рівня, що є найбільш значущим

для конкретного виду діяльності. У процесі розгляду питання В. Киричук зазначає, що до розвитку особистості у системі проектування необхідно включати чотири сфери:

- фізичну – досвід саморозвитку, що спрямовано на забезпечення життєздатності організму в реальних умовах існування («Я-фізичне»);
- психічну – досвід самопізнання, самооцінки, самовизначення, самореалізації («Я-психічне»);
- соціальну – досвід забезпечення сприятливого саморозвитку в умовах соціуму, спілкування («Я-соціальне»);
- духовну – пізнавальний інтерес до власного «Я», досвід життєтворчості в просторі культури («Я-особистісне») (Киричук, 2010).

Розуміння поняття «комунікації» у двох парадигмах (механістичній та діяльнісній) також дає подвійне розуміння комунікативної обдарованості. За механістичною парадигмою комунікацію розуміють як односпрямований процес кодування й передачі інформації від джерела та прийому інформації тим, хто отримує її. За діяльнісного підходу – це спільна діяльність учасників комунікації (комунікантів), у процесі якої виробляється спільний погляд на речі та дії з ними. Учений В. Кашкін уточнює, що для механістичного підходу характерним є сприйняття людини як механізму, а для діяльнісного підходу – процесуальність, континуальність, контекстуальність (Кашкін, 2013). Останній загалом є ближчим до реального життя, більш гуманістичним.

Отже, комунікативна обдарованість розглядається нами через парадигму діяльнісного підходу. Кожен вид обдарованості у своїх проявах певною мірою охоплює всі дев'ять груп вищезазначених видів діяльності та проявляється у чотирьох сферах розвитку особистості.

У комунікативній діяльності автори «Робочої концепції обдарованості» виділяють два види обдарованості – лідерську (соціальну) та атрактивну.

Соціальна обдарованість, на думку відомого дослідника Д. Сміта, визначається як виняткова здатність до утворення зрілих, продуктивних відносин і розвиток ефективної соціальної взаємодії з однолітками та іншими (навколишнім світом).

Визначивши 27 характеристик високих соціальних здібностей у підлітків та юнаків, учений зазначає, що спеціальні здібності також передбачають розуміння, співчуття, терпимість і справедливість, а тому необхідні людині під час спілкування (Smith, 1995).

Більшість дослідників вважає, що комунікативної обдарованості не існує як самостійного виду обдарованості, що вона є складовою частиною лідерської обдарованості (В. Большаков, А. Митлош, Е. Яковлева). Саму лідерську обдарованість, основувшись на висловлюванні К. Абрмса, пропонують розглядати як складовий елемент «соціальної обдарованості» (Большаков, 2000).

За спостереженнями російського педагога, психолога В. Большакова, у сфері взаємодії людини зі світом, у спілкуванні проявляються два

взаємопов'язані види обдарованості, які описуються термінами «лідерська обдарованість» і «комунікативна обдарованість». На думку науковця, комунікативна обдарованість – це спеціальна обдарованість, що є однією з численних, необхідних (але недостатніх) умов лідерської обдарованості, яка є більшим, інтегративним особистісним утворенням (Большаков, 2000). У своїй праці «Педагогічні основи розвитку лідерської обдарованості у старших школярів» В. Большаков підкреслює, що реалізація індивіда в самостійній специфічній сфері індивідуального буття людини – спілкуванні – вимагає наявності особливого «комунікативного потенціалу» (комунікативної обдарованості) та особливих здібностей.

Український учений Л. Орбан-Лембрик, описуючи комунікативний потенціал (комунікативну обдарованість) особистості, зараховує його до внутрішньоособистісних характеристик індивіда, що складаються з комунікативних знань і навичок, своєрідність прояву яких у конкретній поведінковій реакції залежить від конкретного індивіда, його типологічних властивостей (Орбан-Лембрик, 2004). Автор уточнює, що про потенціал особистості можна говорити як у цілому, маючи на увазі природні задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність індивіда, його психологічні особливості, інтелектуальні можливості, соціальний статус, так і, зокрема, про культурний, моральний, комунікативний потенціал. Структуру останнього становить комунікативне ядро особистості, що реалізується як свідомо, так і стихійно завдяки її комунікативним властивостям і можливостям, формуючись через її комунікативний досвід та комунікативну картину світу.

Оскільки, комунікативний потенціал особистості трактується як наявність у неї специфічних якостей, здібностей, комунікативних знань, умінь, навичок і мотивів, що розвиваються в процесі спілкування й закріплюються в її структурі як своєрідна життєва позиція, яка впливає на життєву перспективу людини й виконує функцію подальшого вдосконалення комунікативної поведінки (Орбан-Лембрик, 2004). Це підпадає під загальноновживане розуміння обдарованості. Тому наразі існує думка, що саме комунікативний потенціал особистості є її комунікативною обдарованістю.

За традиційними трактуваннями осіб, які проявляють лідерську або атрактивну обдарованість, можна назвати комунікативно обдарованими, тобто такими, що мають яскраві організаторські та лідерські здібності, багатий словниковий запас, доброзичливу посмішку, співчуття, толерантність, виняткове вміння миттєво привертати увагу оточуючих. Вони завжди перебувають у центрі уваги, завдяки природній спостережливості й спритності. Вони у будь-якій ситуації знають, що і як сказати.

Комунікативні здібності, явно виражені в дитячо-юнацькому віці, є основою для формування комунікативно обдарованої особистості, де важливу роль відіграє комунікативний потенціал, що містить ще й такі характеристики, як зовнішність людини, імідж, рольовий репертуар, престиж, позиція в малій групі, вік, стан здоров'я тощо (Кідрон, 1981). Розглядаючи

комунікативну спроможність на рівні безпосереднього процесу спілкування, як унітарного показника готовності до спілкування, А. Кідрон використовує еквівалентне комунікативній здатності поняття «компетентність у спілкуванні».

Російські психологи-практики С. Гридньова та А. Тащова наголосили, що під час психокорекційної роботи проводитимуть діагностику й формування комунікативної обдарованості обдарованих дітей та їхніх батьків. Проте, відображуючи результати пілотажного дослідження, було власне ототожнено поняття «комунікативна обдарованість» та «комунікативна компетентність» (Гридньова, Тащова, 2012). Таким чином, вважається, що комунікативно обдарована особистість, яка має загальні ознаки обдарованості, характеризується ще такими специфічними ознаками, як уміння:

- чітко ставити цілі;
- позначати для себе завдання конкретного процесу взаємодії;
- грамотно формулювати, висловлювати та аргументувати думки;
- легко входити у будь-яку роль;
- гнучко реагувати на зміну ситуації;
- добре відчувати, передбачати враження, яке вона справляє на оточуючих;
- ставати ініціатором спілкування;
- миттєво привертати увагу оточуючих – бути у центрі;
- використовувати природну спостережливість і кмітливість тощо.

Практики В. Краснова, Т. Макеєва наголошують, що комунікативна обдарованість охоплює широку сферу «людина – людина», пов'язану з легкістю встановлення контактів, розумінням і прогнозуванням людської поведінки, високою якістю міжособистісних відносин: педагог, психолог, управлінець (Краснова, 2011).

При цьому уточнюється, що соціальна обдарованість вимагає розумового розвитку вище середнього рівня, а комунікативна обдарованість містить у собі лідерську, але повністю не зводиться до неї.

Отже, на нашу думку, у традиційному трактуванні *комунікативно обдарована особистість*, яка має перераховані вище ознаки, називається **лідером спілкування**. На думку А. Петровського, прояв лідерства залежить зазвичай від рівня розвитку групи, а це означає, що лідером може стати будь-який її член групи (Петровський, 1984).

Під час спілкування ініціатива/лідерство також може переходити від одного учасника до іншого, тобто лідером спілкування стає будь-хто. За дефіцитарного підходу лідером спілкування можна назвати лише досконалу особистість, яка набагато краще за інших здійснює комунікацію, досягає успіху під час взаємодії.

Кожна людина унікальна і неповторна, що виражається через її спосіб комунікації. Проте існують загальноприйняті спільні підходи та способи передачі думок, ідей, стилю ведення бесіди, поведінки, що й маскує індивідуальність та незвичайність особистості під час спілкування. На думку

С. Рубінштейна, специфічний профіль обдарованості кожної людини є вираженням індивідуального шляху її розвитку.

Обдарованість однієї людини так само відрізняється від обдарованості іншої, як розрізняються їхні життя (*Рубінштейн, 2000*) та, як ми можемо припустити, їхня комунікація. Тому часто ті досягнення, подолання, пристосування під час комунікації (спілкування), яких зазнає одна людина є непомітними або незначними для інших людей. Такі досягнення можна розглядати як унікальну здібність людини, її особистісну комунікативну обдарованість.

Особистість – це відкрита система, здатна розширювати свої межі за рахунок інших систем і разом з ними, а комунікативний або будь-який інший дефіцит на індивідуальному рівні свідомо або несвідомо (через сферу значущості) може активізувати соціальні ресурси. Тому комунікативна функція може бути розподіленою, коли встановлення контакту з іншими, на думку оточуючих, може оцінюватися як уникання спілкування, а насправді бути закликком до нього (*Лушин, 2011*).

Комунікативна діяльність притаманна усім без винятку людям. Усі постійно спілкуються. Це означає, що впродовж життя кожна особа розвиває, удосконалює й збагачує свої комунікативні уміння та навички. З перших слів і до останнього дня людина демонструє світові свої здібності спілкування, так, як уміє саме вона. Людина сама вчиться долати труднощі та бар'єри під час спілкування, виробляючи свій неповторний, індивідуальний комунікативний стиль, демонструючи певну комунікативну обдарованість.

За традиційного (дефіцитарного) тлумачення – це не комунікативна обдарованість, хоча, враховуючи можливості сучасних інформаційно-комунікативних технологій, така комунікативна особистість уміло використовує ці технології або можливості групи помічників (друзів, співрозмовників), знаходить свій шлях та спосіб взаємодії зі світом для вдалої особистісної комунікації і стає комунікативним лідером у колі значущих для себе осіб.

Отже, за даними О. Бурова та В. Камишина, обдарованість як феномен проявляється у тій чи іншій сфері діяльності або декількох з них у вигляді успішності діяльності, тобто досягнення певних результатів, які можна зазвичай виміряти у якісній або кількісній (показники безпосередньої діяльності або виконання спеціальних діагностичних тестів) мірі (*Буров, Камишин, 2009*).

Зокрема в Іспанії комунікативно обдарованими називають дітей, схильних до емпатії та менш спонтанних у своїх діях. Вони легко можуть увійти в становище іншого, зрозуміти його позицію, уміють змінювати поведінку, грати роль, мають високу емоційну чуттєвість, самостійність (*Сагалакова, 2012*). У них високо розвинуто почуття дружби, бажання майже досягти компромісу.

Яскравою рисою комунікативно обдарованих є прагнення, щоб усі були задоволені, саме тому вони часто здобувають популярність серед однокласників і нерідко стають неформальними лідерами групи, при цьому не

прагнуть домінувати. Порівнюючи комунікативно обдарованих з обдарованими з IQ 140, А. Сагалакова вказує на невпевненість, побоювання невдач, небажання ризикувати, що проявляються на тлі самодисциплінованості й цілеспрямованості у досягненні успіху. Важливою характеристикою комунікативно обдарованих дітей є те, що вони реалісти, а отже, мають здатність пов'язувати теорію з реальністю (Сагалакова, 2012).

Ми погоджуємося з думкою П. Лушина, який вважає, що комунікативно обдарована людина – це не лише той, хто може самостійно проходити комунікативні бар'єри і досягати поставленої мети розвитку або виживання, а й той, хто може «вмикати» власний соціальний психоімунітет: або звертаючись за допомогою, або відмовляючись від неї в оточенні значущих для себе осіб. У такому разі, якщо традиційно некомунікативний тип в оточенні можливостей референтної групи за результатом діяльності може бути віднесений до комунікативного типу особистості, то обдарованість та індивідуальність (у соціально-психологічному чи соціально-психоімунологічному аспектах) П. Лушин розглядає як синонімічні, адже у кожній індивідуальності є унікальні способи самовираження і комунікації.

На сьогоднішній день сформовано два погляди щодо трактування поняття «обдарованість». Відповідно до першого, обдарованість – це вищий рівень розвитку загальних здібностей, що визначають широкий діапазон діяльності. За цих умов людина може досягти більших успіхів (Мещеряков, Зінченко, 2007). Другий погляд – сучасний, що розглядає обдарованість як «системну соціально-психологічну якість» (Лушин, 2013), як можливість вираження надлишку можливостей/перспектив/шансів для розвитку особистості та прояву цих можливостей у житті.

Ми будемо розглядати комунікативну обдарованість, орієнтуючись на дві позиції: 1) традиційну; 2) нетрадиційну.

Традиційна – дефіцитарна, де комунікативна обдарованість – це спеціальна обдарованість у сфері спілкування особистості, вищий ступінь прояву її комунікативного потенціалу. Під час комунікації особистість виступає у ролі лідера спілкування.

Нетрадиційна – профіцитарна, де обдарованість – це системна соціально-психологічна якість, що безпосередньо пов'язана з індивідуальністю людини, відображаючи її неповторність та унікальність, а комунікативна обдарованість – це обдарованість особистості у сфері спілкування. Комунікативно обдарована особистість – це людина, що виробила власний особистий стиль комунікації, відчуваючи задоволення і безпеку під час взаємодії.

Комунікативно обдарована людина за профіцитарним тлумаченням – це особистість, здатна, зберігаючи власну цілісність, організувати комунікацію таким чином, щоб відчувати повну безпеку, отримувати задоволення, розширювати свої межі, удосконалювати вміння та навички говоріння, слухання, самомоніторингу тощо, демонструючи навколишньому світові свою індивідуальність і неповторність.

Розділ 2.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УЧНІВ ТА ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

2.1. Психічний розвиток дитини, закономірності та періодизація

Психічний розвиток дитини та його закономірності цього розвитку є центральною темою у віковій та педагогічній психології.

Розвиток – це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, у ході якого відбуваються прогресивні та регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині (Л. Виготський, Б. Ааньєв).

За Л. Виготським виділяють такі типи розвитку: 1) преформований, 2) неформований (Скрипченко, Долинська, Огороднійчук, 2001). *Преформований* тип розвитку – це тип, коли є чітко визначені, закріплені, зафіксовані стадії та кінцевий результат розвитку. Прикладом такого типу є ембріональний розвиток. *Неформований* тип розвитку не є визначеним наперед, що є більш поширеним – це й розвиток Галактики, Землі, біологічна еволюція, розвиток суспільства, а також процес психічного розвитку дитини.

Існує сім основних підходів до розуміння розвитку як зміни:

- 1) розвиток як зростання;
- 2) розвиток як дозрівання;
- 3) розвиток як вдосконалення;
- 4) розвиток як універсальне зміна;
- 5) розвиток як якісне, структурна зміна;
- 6) розвиток як кількісно-якісна зміна;
- 7) розвиток як зміна, що несе за собою нові зміни.

Діти різних епох розвиваються по-різному і досягають різних рівнів розвитку. З моменту народження дитини чітко не визначені ані ті стадії, через які вона повинна пройти, ані кінцевий результат, якого вона має досягти. Разом із тим психічний розвиток – це особливий, відмінний від інших процес, що детермінується не знизу, а згори, тобто зумовлюється тими формами практичної та теоретичної діяльності, які існують на даному рівні розвитку суспільства.

Психічне становлення індивіда, формулювання особистості є біологічно і соціально зумовленим процесом. Історія попереднього розвитку людини (філогенез) впливає на індивідуальний розвиток (онтогенез) двома

шляхами – біологічним і соціальним. Процес психічного розвитку дитини характеризується загальними закономірностями, що зберігаються упродовж усього онтогенезу. Сучасна дитяча психологія ґрунтується на позиції детермінованості психічного розвитку дитини взаємодією різних чинників, обставин, умов, тобто біологічних і соціальних факторів (Солодилова, 2005).

Біологічні фактори – це сукупність природних чинників, які впливають на індивідуальний розвиток людини як біологічного організму, зумовлюючи її спадкові особливості.

Соціальні фактори – це сукупність чинників, вироблених суспільним розвитком людства, які детермінують поведінку людини як суспільної істоти.

Ця концепція пояснює процес розвитку людини, вказуючи на можливість опосередкованого керівництва ним. Онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, а онтогенез особистості – соціальною. Ці дві детермінанти взаємопов'язані у процесі розвитку дитини. Психічний розвиток є процесом незворотних, спрямованих і закономірних змін, що призводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень у психіці та поведінці людини. Серед основних властивостей розвитку, що відрізняють його від усіх інших змін, можна назвати:

а) незворотність – здатність до накопичення змін, «надбудови» нових змін над попередніми;

б) спрямованість – підпорядкованість єдиній, внутрішньо взаємозв'язаній лінії розвитку;

в) закономірність – здатність до відтворення однотипних змін у різних людей.

Також вирізняють головні фактори (провідні детермінанти) розвитку людини. До них належать:

1) спадковість – властивість організму повторювати у низці поколінь подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку;

2) середовище – суспільні, матеріальні та духовні умови існування людини;

3) активність – діяльний стан організму як умова його існування і поведінки; системоутворювальний фактор взаємодії спадковості та середовища.

Спадковість впливає на індивідуальні властивості людини, і є передумовою її розвитку. Середовище (суспільство) впливає на соціальні властивості особистості, а активність – на індивідуальні та соціальні властивості.

Психічний розвиток дитини, перетворення немовляти на особистість відбувається за певними законами. Ця проблема є однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці. Інтерес до неї має не лише теоретичну природу, оскільки значною мірою він спричинений і педагогічною практикою, що потребує постійного вдосконалення навчання і виховання. Ядром теорії психічного розвитку є розкриття його рушійних сил, виявлення ролі біологічних і соціальних факторів (спадковість, середовище, навчання і виховання)

у становленні особистості. У дискусії з цих питань викристалізувалися полярні погляди представників біологізаторського, соціологізаторського напрямів.

Прихильники біологізаторського напрямку (С. Холл, Д. Селлі, Ш. Бюзер, Д. Мейлі та ін.) ґрунтуються на визнанні того, що всі психічні особливості людини є вродженими. Зміна періодів розвитку, виникнення різноманітних психічних процесів, властивостей, якостей особистості зумовлені спадковістю. Психічний розвиток вони розглядають як поступове кількісне розгортання, дозрівання спадкових структур (здібностей, інтересів, рис характеру), які дитина успадковує так само, як будову тіла, риси обличчя, форму рук тощо. Появу нових якостей вони заперечують. У межах цієї концепції виокремилося декілька теорій. Прихильники біогенетичної теорії вважають, що дитина за короткий період свого життя долає всі ті етапи, що й людство у своєму розвитку.

Представники психоаналітичної теорії вирішальну роль відводять біологічним потягам. На їхню думку, основою творчості, як і сновидінь, є біологічні потяги, які людина, соромлячись, приховує від себе, витісняє у «сферу несвідомого» (Фрейд, 1991). Вони розглядають творчість як сублімацію (перетворення) нездійснених і нереалізованих у ранньому дитинстві сексуальних, ірраціональних потягів і бажань. Тому потрібно дати вихід внутрішнім силам дитини.

Відповідно до сучасних біологізаторських концепцій соціальні форми поведінки представлені в людині особливими генами (матеріальними носіями спадковості), відібраними у процесі еволюції. Здавна характерними для людини є боягузтво, брехливість, егоїзм, агресивний інстинкт та інші пороки. Мутація генів, які є носіями моральності, за словами представників біологізаторської концепції, призводить до бездушності (цим вони пояснюють злочини та інші асоціальні прояви у поведінці).

Біологізаторська концепція є односторонньою, а тому часто використовується як ширма тими, хто не хоче або не вміє виховувати інших і себе, намагається пояснити всі недоліки негативною спадковістю, проти якої людина безсила. Вона відкриває простір для обґрунтування природної нерівності здібностей людей різних рас і національностей. Расисти, наприклад, вважають, що представники білої раси переважають за спадковістю чорношкірих людей, а тому повинні панувати над ними. Життя і педагогічний досвід переконливо спростовують ці твердження, оскільки кожна дитина, до якої б раси або національності вона не належала, за відповідних умов може досягти високого рівня розвитку.

Джерела соціологізаторського напрямку було започатковано ще в часи середньовіччя теорією *tabula rasa*. Згідно з цією теорією, психіка людини в момент народження є «чистою дошкою», однак під впливом зовнішніх умов і виховання в неї поступово виникають властиві людині психічні якості. Представником цього напрямку був французький філософ Клод

Анрі Гельвецій (1715–1771), який вважав, що всі люди народжуються з однаковими природними даними, а подальша нерівність їхніх розумових здібностей і моральних якостей зумовлена неоднаковими зовнішніми умовами і виховними впливами. Ці твердження було спрямовано проти панівних тоді концепцій вродженої обумовленості психічного розвитку і соціальної нерівності людей.

Одним із проявів соціологізаторської концепції розвитку була поширена в 20–30-ті роки ХХ ст. соціогенетична теорія, прихильники якої доводили, що основним фактором психічного розвитку дитини є пристосування її до соціального середовища.

Спільним для біологізаторських і соціологізаторських теорій розвитку в поглядах на дитину є те, що вони ґрунтуються на механістичній концепції розвитку і розглядають її як пасивний об'єкт зовнішніх впливів, як іграшку (в одному випадку в руках спадковості, в іншому – соціального середовища). Тому їх неможливо взяти за основу розуміння закономірностей розвитку дитини.

На сучасному етапі поширеною є теорія конвергенції біологічного і соціального факторів. Згідно з нею, психічний розвиток зумовлюється взаємодією спадковості та середовища: спадковості відводиться визначальна роль, а середовищу – роль регулятора умов, у яких реалізується спадковість. Однак ця теорія не має обґрунтованих пояснень щодо випадків, коли в одній сім'ї виростають діти з різними характерами, маючи однакову спадковість (однотайцеві близнюки). Сучасна наука переконливо доводить, що ні спадковість, ні середовище, у тому контексті як їх розуміють прихильники конвергенції двох факторів, не визначають розвиток дитини.

Закономірності психічного розвитку – це ті механізми, що визначають, пояснюють, описують психічний розвиток, ґрунтуючись на яких можна керувати цим розвитком. Існують загальні закономірності розвитку, яким підкоряються всі психічні феномени, а також існують приватні закономірності розвитку.

Різні автори виділяють різні закономірності психічного розвитку (Л. Виготський, А. Реан) (*Обухова, 2007*). Зупинимось на описі наступних закономірностей психічного розвитку: нерівномірність і гетерохронність, нестійкість, сензитивність, кумулятивність, дивергентно-конвергентність:

1. Нерівномірність – це нерівномірний розвиток різних психічних функцій, властивостей і утворень. Окрема функція може спочатку розвиватися вкрай інтенсивно, потім її розвиток може загальмовуватися, потім знову спостерігаються піки і стрибки розвитку функції. Цей процес характеризується підйомом, стабільним перебігом і спадом, носить коливальний характер. Коли говорять про нерівномірність психічного розвитку, мають на увазі темп, спрямованість, тривалість змін, що відбуваються. Найбільша частота коливань у розвитку будь-якої функції належить до періоду найвищих досягнень цієї функції. О. Рибалко говорив, що чим вищий рівень

продуктивності (досягнень) у розвитку, тим більш коливальний характер її вікової динаміки.

2. Гетерохронність означає розбіжність у часі розвитку окремих органів і функцій. Якщо причиною нерівномірності є нелінійна природа системи розвитку, то гетерохронність пов'язана з особливостями її структури і неоднорідністю її елементів. Російський фізіолог П. Анохін (1898–1974) вважав, що гетерохронність полягає в нерівномірному розгортанні спадкової інформації. Як приклад він наводив такий факт: спочатку формуються давніші аналізатори, а потім більш молоді. Німецький педагог і психолог Е. Мейман (1862–1915) зауважив наступне: чим потрібніша та чи інша функція, тим швидше вона розвивається (наприклад, дитина швидше вчиться орієнтуватися в просторі, аніж у часі).

3. Нестійкість розвитку – це закономірність, що тісно пов'язана з нерівномірністю і гетерохронністю, яскраво проявляється у кризах розвитку. Це зумовлено тим, що розвиток завжди проходить через нестійкі періоди, у т. ч. кризові. Стійкість можлива за виконання двох умов: 1) за частих дрібноамплітудних коливань; 2) за розбіжності в часі розвитку різних психічних процесів, функцій і властивостей. Із цього випливає, що стійкість можлива завдяки нестійкості.

4. Сензитивність розвитку. Як говорилося вище, сензитивним періодом розвитку називається період, коли найрозумніше розпочинати процес навчання і виховання дітей. Російський психолог Б. Ананьєв розумів під сензитивністю тимчасові комплексні характеристики кореляційних функцій, сенсифікованих до певного моменту навчання. Дані періоди обмежені в часі, і якщо в сензитивний період розвитку певній якості не приділялося належної уваги, то потім процес її розвитку буде більш довгим.

5. Кумулятивність. Ця закономірність розвитку полягає в тому, що результати розвитку попереднього вікового періоду з певними змінами переходять у наступний. Наприклад, у процесі розвитку мислення спочатку розвивається наочно-дієве, потім наочно-образне і нарешті словесно-логічне мислення. Такий процес засвідчує якісні перетворення психічного розвитку.

6. Дивергентно-конвергентність – дві суперечливі, але взаємопов'язані тенденції. Дивергентність полягає в підвищенні різноманітності в процесі психічного розвитку, конвергентність – у посиленні вибірковості.

Періодизація психічного розвитку

З точки зору вікової психології критерії вікової класифікації визначаються, насамперед, конкретно-історичними, соціально-економічними умовами виховання та розвитку, що співвідносяться з різними видами діяльності. Критерії класифікації співвідносяться також з віковою фізіологією та дозріванням психічних функцій, що визначають саморозвиток і принципи навчання (Солодилова, 2004).

Так, Л. Виготський як критерій вікової періодизації розглядав психічні новоутворення, характерні для конкретного етапу розвитку. Він виділяв

«стабільні» і «нестабільні» (критичні) періоди розвитку. Визначальне значення він надавав періоду кризи, тобто часу, коли відбувається якісна перебудова функцій і відносин дитини. У ці ж періоди відбуваються значні зміни у розвитку особистості дитини. Згідно з Л. Виготським, перехід від одного вікового періоду до іншого відбувається революційним шляхом (*Виготський*, 1991). Його вікова періодизація виглядає наступним чином: криза новонародженості, дитячий вік (2 місяці – 1 рік), криза одного року, раннє дитинство (1–3 роки), криза 3 років, дошкільний вік (3 роки – 7 років), криза 7 років, шкільний вік (8–12 років), криза 13 років, пубертатний вік (14–18 років), криза 17 років.

Критерієм вікової періодизації О. Леонтєва є провідні діяльності. Розвиток провідної діяльності обумовлює найголовніші зміни у психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії розвитку. «Справа в тому, що як і всяке нове покоління, так і кожна окрема людина, що належить даному поколінню, застає вже готовими відомі умови життя. Вони і роблять можливим той чи інший зміст його діяльності» (*Леонтєв*, 1981).

Основою вікової періодизації Д. Ельконіна є провідні діяльності, що визначають виникнення психологічних новоутворень на конкретному етапі розвитку (*Ельконін*, 1989). Розглядаються відносини продуктивної діяльності та діяльності спілкування. Згідно з Д. Ельконіном, розвиток – це чергування першої та другої системи:

- 1) безпосередньо-емоційне спілкування (дитячий вік);
- 2) предметно-маніпулятивна діяльність (раннє дитинство);
- 3) рольова гра, рольове спілкування (дошкільний вік);
- 4) навчальна діяльність (молодший шкільний вік);
- 5) інтимно-особисте спілкування (підлітковий вік);
- 6) навчально-професійна діяльність (юнацький вік).

Для кожного вікового періоду А. Петровський виділяє три фази входження в референтну спільність: адаптація, індивідуалізація та інтеграція, в яких відбуваються розвиток і перебудова структури особистості.

Реально вікова періодизація кожної окремої людини залежить від умов її розвитку, особливостей дозрівання морфологічних структур, відповідальних за розвиток, а також від внутрішньої позиції самої людини, що визначає розвиток на пізніших етапах онтогенезу. Для кожного віку існує своя специфічна «соціальна ситуація», свої «провідні психічні функції» (Л. Виготський) і своя провідна діяльність (О. Леонтєв, Д. Ельконін). Співвідношення зовнішніх соціальних умов і внутрішніх умов дозрівання вищих психічних функцій визначає загальний рух розвитку. На кожному віковому етапі виявляється виборча чутливість, сприйнятливність до зовнішніх впливів – сензитивність. Л. Виготський надавав сензитивним періодам визначальне значення, вважаючи, що передчасне або запізнюється відносно цього періоду навчання, або виявляється недостатньо ефективним.

Об'єктивні, історично зумовлені реалії існування людини впливають на неї на різних етапах онтогенезу, оскільки ті психічні функції, які розвинулися раніше, переломлюються. Дитина «запозичує лише те, що їй підходить, гордо проходить повз те, що перевищує рівень її мислення». Відомо, що паспортний вік і вік «актуального розвитку» необов'язково збігаються. Дитина може випереджати, відставати і відповідати паспортному віку. Кожна дитина має власний шлях розвитку, і це потрібно вважати її індивідуальною особливістю. Вікова періодизація дозволяє описувати факти психічного життя дитини в контексті меж віку та інтерпретувати закономірності досягнень і негативних утворень у конкретні періоди розвитку.

2.2. Особливості психічного розвитку дитини в молодшому шкільному віці

У сучасній періодизації психічного розвитку молодший шкільний вік охоплює період від 6–7 до 9–11 років.

1. Новоутворення молодшого шкільного віку

Молодший шкільний вік визначається важливою подією – вступом дитини до школи. Дитина автоматично займає абсолютно нове місце в системі відносин: у неї з'являються постійні обов'язки, пов'язані з навчальною діяльністю.

Вступаючи в молодший шкільний вік, дитина переймає внутрішню позицію школяра, навчальну мотивацію. Навчальна діяльність стає провідною для цього періоду. Саме тоді у дитини розвивається теоретичне мислення.

Молодший шкільний вік – особлива стадія в розвитку дитини, для якої характерним є розширення кола спілкування, формування здатності використовувати мову для регуляції власної поведінки, збільшення обсягу пам'яті або ефективності її використання, збільшення обсягу знань, що залучаються для вирішення різних завдань

Варто зазначити, що Л. Обухова називає основними психічними новоутвореннями молодшого шкільного віку:

- довільність і усвідомленість всіх психічних процесів та їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування, що відбувається завдяки засвоєнню систем наукових понять;
- усвідомлення власних змін у результаті розвитку навчальної діяльності (Обухова, 2007).

2. Характеристика навчальної діяльності

З приходом дитини до школи відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю. На неї покладають зобов'язання не лише щодня відвідувати школу, але і підкорятися вимогам навчальної діяльності. Свобода дошкільного дитинства змінюється на відносини залежності та підпорядкування новим правилам.

Ця соціальна ситуація розвитку вимагає особливої діяльності, що називається діяльністю. Один з її парадоксів, за словами Д. Ельконіна, полягає

у тому, що будучи громадською за своїм змістом та формою, вона разом з тим здійснюється суто індивідуально, а її продукти є продуктами індивідуального засвоєння.

У процесі навчальної діяльності дитина засвоює знання та вміння, вироблені людством. Предметом зміни в навчальній діяльності є сам суб'єкт. Звісно, суб'єкт змінюється під час будь-якої іншої діяльності, але більше ніде він не стає спеціальним суб'єктом зміни. Саме суб'єкт навчальної діяльності ставить перед собою завдання змінитися за допомогою її розгорнутого здійснення.

Друга особливість цієї діяльності – набуття дитиною вміння підпорядковувати свою роботу на різних заняттях обов'язковим для всіх правилам виробленої системи. Підпорядкування правилам формує у дитини вміння регулювати власну поведінку і оволодівати більш високими формами довольного управління нею.

Навчальна діяльність має таку структуру:

- навчальні завдання;
- навчальні дії;
- дія контролю (і самоконтролю);
- дія оцінки (і самооцінки).

Навчальна діяльність вимагає розвитку вищих психічних процесів – довольності уваги, пам'яті, уяви.

3. Когнітивний розвиток в молодшому шкільному віці

Увага, пам'ять і уява школяра вже набувають самостійності – дитина оволодіває спеціальними діями, які надають можливість зосередитися на навчальній діяльності, зберегти в пам'яті почуте або побачене, уявити собі щось, що виходить за межі сприйнятого раніше. Якщо в дошкільному віці ігрова діяльність сама сприяла кількісним змінам у розвитку довольності, то в молодшому шкільному віці навчальна діяльність вимагає від дитини присвоєння спеціальних дій, завдяки яким увага, пам'ять, уява набувають виражений довольний, навмисний характер. Однак довольність пізнавальних процесів у дітей 6–7 та 10–11 років виникає на піку вольового зусилля, коли дитина спеціально організує себе під напором обставин або за власним спонуканням. За звичайних обставин їй ще важко організувати свої психічні процеси на рівні вищих досягнень людської психіки.

Теоретичне мислення дозволяє учневі розв'язувати задачі, орієнтуючись не на зовнішні, наочні ознаки і зв'язки об'єктів, а на внутрішні, істотні властивості та відносини. У результаті розвитку теоретичного мислення вдосконалюється і рефлексія – усвідомлення дітьми своїх дій, точніше результатів і способів свого аналізу умов завдання. Дитина отримує нові знання, уміння та навички – створює базу для свого наступного навчання. Але значення навчальної діяльності цим не вичерпується: від її результативності безпосередньо залежить розвиток особистості молодшого школяра.

Розвиток операцій мислення в молодшому шкільному віці

Розвиток аналізу реалізується від практично дієвого до чуттєвого і надалі до розумового. У молодших школярів переважаючим є практично дієвий і чуттєвий аналіз.

Розвиток аналізу проходить низку етапів: від часткового до комплексного і системного. Переважним видом аналізу у молодшого школяра є частковий і комплексний. Однак часто учні аналізують лише окремі частини або властивості предмета. У результаті засвоюваний матеріал виявляється частковим, одностороннім.

За комплексного аналізу засвоєння навчального матеріалу є більш повним, оскільки учні розглядають більш-менш всі частини або властивості досліджуваного предмета, але взаємозв'язку між ними ще не встановлюють. Вони просто перераховують їх у певній послідовності, виділяючи частини або властивості предметів (наприклад, говорять про багато подій розповідаючи беззв'язно).

На наступному етапі розвитку аналізу молодші школярі виробляють системний аналіз досліджуваних предметів і явищ. Вони мають у своєму розпорядженні частини і властивості предметів у певній системі, знаходять головні частини і властивості, визначають їх взаємозв'язок і взаємозалежність.

Розвиток аналізу відбувається одночасно з розвитком синтезу: від простого, підсумовуючого, до більш широкого і складного. У результаті, частини цілого з'єднуються разом, складаючи просту суму ознак. Наприклад, перерахування відомих птахів, тварин, рослин тощо. Справжній синтез дає якісно новий результат, нове знання дійсності.

Аналіз і синтез тісно пов'язані, оскільки відбуваються в єдності. Так, певні слова осмислюються лише в контексті, тобто на основі синтезу. Проте осмислення окремих слів, тобто аналіз призводить до більш повного і глибокого розуміння фрази, тобто до нового синтезу. Чим глибше аналіз, тим повніше синтез. Водночас синтез впливає на якість аналізу.

Розвиток абстракції в учнів проявляється у формуванні здатності виділяти загальні та суттєві ознаки, зв'язки і відносини, а також розрізняти несуттєві ознаки та зв'язки цих предметів або явищ і відволікатися від них. Однією з особливостей абстракції учнів молодших класів є те, що діти легше абстрагують властивості предметів і явищ, ніж зв'язки і відносини, що існують між ними. Знаючи ці особливості, вчитель повинен звертати увагу учнів на приховані, але істотні ознаки, їхні зв'язки і відносини.

Важливо розрізняти ізолюючу і розчленовуючу абстракції. Ізолювальна абстракція полягає в повному відволіканні одного елемента від інших. Її результатом є, наприклад, визначення поняття, коли учень формулює загальні, істотні ознаки даного кола предметів і не бере до уваги інші. Розчленовуюча абстракція – це свідоме розділення істотного і несуттєвого, а також їх протиставлення на основі узагальнених знань.

Молодші школярі частіше користуються ізолюючою абстракцією. Вони виділяють істотні ознаки і відкидають несуттєві. Для глибокого засвоєння знань необхідно розрізнити суттєві та несуттєві ознаки, тобто використовувати розчленовану абстракцію. Встановлено три рівні розвитку узагальнення у дітей: чуттєве (практично-дійове); образно-понятійне; понятійно-образне (наукове).

Чуттєве узагальнення здійснюється за безпосереднього зіткнення з предметами і явищами, у процесі їх сприйняття і практичної діяльності з ними. Це узагальнення є основним у дошкільника, а також спочатку переважає у молодшого школяра. У процесі чуттєвого узагальнення можуть об'єднуватися як істотні, так і несуттєві властивості, зв'язки і відносини предметів і явищ. У результаті виникає сума елементарних знань у вигляді загальних уявлень.

Образно-понятійне узагальнення – узагальнення як істотних ознак предметів, так і несуттєвих ознак на кшталт наочних образів. У цьому узагальненні знаходяться понятійні знання і поодинокі образи предметів.

Понятійно-образне, наукове узагальнення – це узагальнення східних істотних ознак предметів і явищ, їх істотних зв'язків і відносин. Результатом такого узагальнення є наукові поняття, закони, правила.

Розвиток узагальнення в учнів відбувається від широкого до більш диференційованого.

4. Розвиток особистості молодшого школяра

Розвиток особистості, що розпочався в дошкільному дитинстві у зв'язку з підпорядкуванням мотивів і становленням самосвідомості, триває в молодшому шкільному віці. Дитина зберігає багато дитячих якостей, але вже починає втрачати дитячу безпосередність в поведінці, з'являється інша логіка мислення.

Молодший школяр перебуває в нових соціальних умовах: він включений в суспільно значущу діяльність, результати якої високо чи низько оцінюють близькі дорослі. У цей період від шкільної успішності та оцінки дитини як хорошого або поганого учня, безпосередньо залежить розвиток її особистості. У школі вона набуває не лише нових знань та умінь, а й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності дитини, весь устрій її життя.

Шкільна успішність є важливим критерієм оцінки дитини як особистості з боку дорослих і однолітків. Успішне навчання, усвідомлення своїх здібностей і умінь якісно виконувати різні завдання сприяють становленню почуття компетентності – нового аспекту самосвідомості, що разом із теоретичним рефлексивним мисленням можна вважати визначальним особистісним новоутворенням молодшого шкільного віку.

Якщо почуття компетентності в навчальній діяльності не формується, у дитини знижується самооцінка і виникає почуття неповноцінності, а також можуть розвинутися компенсаторні самооцінка і мотивація.

Розвиток мотиваційної сфери особистості молодшого школяра

На початку шкільного життя, маючи внутрішню позицію школяра, дитина хоче вчитися, до того ж навчатися добре, відмінно. Серед різноманітних соціальних мотивів навчання головне місце займає мотив отримання високих оцінок. Інші широкі соціальні мотиви навчання (обов'язок, відповідальність, необхідність отримати освіту тощо) також усвідомлюються учнями. Проте вони залишаються лише «знаними» (за А. Леонтьєвим) мотивами. Оцінка – реально дієвий мотив.

Формуються ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації успішних школярів спрямовані на інтерес до предмета, а у школярів, які відстають у навчанні – на зовнішні атрибути навчання.

Найчастіше інтереси мають виражений зовнішній характер. Більшості молодших школярів притаманні пізнавальні інтереси не надто високого рівня. Проте високо успішних дітей зацікавлюють різні, у т. ч. складні навчальні предмети. Важливий аспект пізнавальної мотивації – навчально-пізнавальні мотиви, мотиви самовдосконалення. Найчастіше інтереси мають виражений зовнішній характер (залучає новизна, ігрові елементи тощо). Мотивація досягнення в початкових класах нерідко стає домінуючою. У дітей з високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху.

У мотивації досягнення чітко проявляється і друга тенденція – мотивація уникнення невдачі. До кінця молодшого шкільного віку у невстигаючих учнів виникає компенсаторна мотивація. Це побічні мотиви відносно навчальної діяльності, що дозволяють утвердитися в іншій сфері: заняттях спортом, музикою, малюванням, турбота про молодших тощо.

Розвиток самосвідомості молодшого школяра

Самосвідомість дитини інтенсивно розвивається, а її структура зміцнюється, наповнюючись новими ціннісними орієнтаціями.

Шкільна оцінка безпосередньо впливає на становлення самооцінки. Оцінка успішності, по суті, є оцінкою особистості в цілому і визначає соціальний статус дитини. У дітей із заниженою і низькою самооцінкою часто виникає почуття власної неповноцінності.

Самооцінка у дітей молодшого шкільного віку стає більш адекватною та диференційованою, а судження про себе – більш обґрунтованими.

Повноцінний розвиток особистості передбачає формування почуття компетентності, яке Е. Еріксон вважає центральним новоутворенням даного віку (Еріксон, 1996).

До кінця молодшого шкільного віку вдосконалюється рефлексія – створюються нові можливості для формування самооцінки та особистісних якостей.

2.3. Основні поняття і категорії компетентнісного підходу

Компетентнісний підхід є новою парадигмою освіти. Чому компетентнісний підхід може вирішити проблеми освіти і в чому його особливість? На наш погляд, переваги компетентнісного підходу полягають в тому, що

він дозволяє здійснювати цільову підготовку тих якостей і властивостей учнів, які необхідні в майбутньому. Замовником, у такому разі може виступати сім'я, суспільство, держава, бізнес тощо. Ці структури формують свої вимоги до освіти, що формулюються в необхідних компетенціях, а освітні установи повинні формулювати свої цілі з урахуванням цих вимог. Тоді буде здійснюватися безперервний зв'язок між навчанням і реалізацією людей в суспільстві, що добре позначиться як на якості життя людей, так і на добробуті держави. Таким чином, компетентнісний підхід – це дійсно новий погляд на освіту з точки зору включення її в глобальну систему суспільного устрою. Особливість компетентнісного підходу полягає в тому, що він моделює цілі та результати освіти.

Для того, щоб займатися практичною частиною нашої роботи – розробкою моделей компетенцій, методів формування й оцінки компетенцій, нам необхідно розібратися в теорії та вільно оперувати основними поняттями компетентнісного підходу.

Існує багато різних визначень терміну *компетенція*. Найчастіше застосовують два основних підходи до розуміння компетенцій:

- 1) американський – компетенція як опис поведінки.
- 2) європейський – компетенції як опис робочих завдань або очікуваних результатів діяльності.

Компетенція (від латин. *competere* – відповідати, підходити) – це особистісна здатність фахівця (співробітника) вирішувати певний клас професійних завдань. Також під компетенцією розуміють формально описані вимоги до особистісних, професійних тощо якостей співробітників компанії (або до якоїсь групи співробітників). За визначенням у тлумачному словнику Ушакова: *компетенція, компетенції*, мн. немає, жін. (латин.: *competentia*) (книж.). 1. Коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом. Не будемо говорити про те, що не входить в нашу компетенцію. Це поза сферою моєї компетенції або поза моєю компетенцією. 2. Коло повноважень, які підлягають чісму-небудь віданню питань, явищ (юр.). Кримінальні справи входять до компетенції карного розшуку.

У енциклопедичній літературі поняття «компетенція» розглядається як складова поняття «компетентність». Є різні підходи до опису співвідношення цих понять. Г. Селевко вважає, що: «поняття “компетенція” частіше застосовується для позначення освітнього результату, що виражається в підготовленості, «відособленості» випускника, в реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості впоратися з поставленими завданнями; такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети з перетворення навколишнього середовища. Суфікс “-ність” у російській мові означає ступінь оволодіння певною якістю, тому термін “компетентність” частіше використовується для позначення певних якостей, ступеня оволодіння» (Селевко, 2004). Співвідношення двох категорій

описував А. Хуторський. На його думку, «Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. Компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відносно певного кола предметів і процесів, а також необхідних для якісної продуктивної діяльності відносно них» (Хуторський, 2003). Таким чином, якщо компетенція – заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки людини, необхідної для її ефективно продуктивної діяльності у певній сфері, то компетентність – якість особистості (сукупність якостей) учня, що вже відбулася, і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері.

Важливе значення мають і результати дослідження структурних компонентів компетенції. Це важливо не лише для розробки самих компетенцій, а й для розуміння особливостей процесу їх формування та оцінки. Під структурними компонентами компетенції ми розуміємо елементи, з яких компетенція складається.

Говорячи про компетенції, що пов'язані з діяльністю, І. Зимня залучає до їх складу такі характеристики, як: готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід прояви компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності (Зимня, 2004).

Л. Спенсер і С. Спенсер виділяють п'ять типів якостей, що є основою компетенцій (Спенсер, 2005):

- мотиви – те, про що людина думає або чого хоче постійно і що викликає дію. Мотиви націлюють, спрямовують поведінку на певні дії або цілі і ведуть убік від інших;
- психофізіологічні особливості (або властивості) – фізичні характеристики і відповідні реакції на ситуації чи інформацію;
- «Я-концепція» – установки, цінності або «Я-образ» людини;
- знання – інформація, якою володіє людина в певних змістовних сферах. Знання краще прогнозують, що людина може зробити, а не те, що вона зробить;

- навичка – здатність виконувати певну фізичну або розумову задачу.

Стосовно цього А. Хуторський говорить наступне (маючи на увазі «освітні компетенції»): «Щоб забезпечити співвідносність компетенцій з традиційними освітніми параметрами, розкриємо зміст поняття “освітні компетенції” шляхом переліку структурних компонентів компетенції:

- назва компетенції;
- тип компетенції в їх загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна компетенції);

- коло реальних об'єктів дійсності відносно яких вводиться компетенція;
- соціально-практична обумовленість і значущість компетенції (для чого вона необхідна в соціумі);
- смислові орієнтації учня відносно об'єктів, особистісна значимість компетенції (у чому і навіщо учневі необхідно бути компетентним);
- знання про дане коло реальних об'єктів;
- уміння та навички, що належать до даного кола реальних об'єктів;
- способи діяльності відносно кола реальних об'єктів;
- мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері даної компетенції (за ступеннями навчання);
- індикатори – приклади, зразки навчальних і контрольно-оцінювальних завдань щодо визначення ступеня (рівня) компетентності учня (за ступеннями навчання).

Цей перелік визначає набір характеристик для проектування та опису освітніх компетенцій в нормативних документах, навчальній та методичній літературі, а також у відповідних вимірниках загальноосвітньої підготовки школярів, у т. ч. і в вимірниках рівня їх креативної підготовленості» (*Хуторський, 2003*).

Узагальнюючи, можна виділити наступні структурні елементи компетенції (*табл. 2.1*):

Таблиця 2.1

Структурні компоненти компетенції

Елемент компетенції	Зміст та ключовий сенс
Знання	Систематизована теоретична інформація про конкретний вид діяльності та алгоритм його виконання. <i>«Знаю що, навіщо і як робити»</i>
Уміння та навички	Набуті у процесі виконання діяльності здібності, що дозволяють здійснювати необхідний алгоритм дій. <i>«Вмію та можу робити»</i>
Особистісно-ділові якості	Набір властивостей, що дозволяють використовувати ефективно наявні знання, уміння та навички. <i>«Здатний робити ефективно»</i>
Мотиваційні та цільові установки	Спонукальні мотиви для здійснення діяльності. <i>«Хочу і буду робити»</i>
Досвід	Практика застосування знань, умінь, навичок та особистісно-ділових якостей для успішного виконання робіт та досягнення цілей. Дає впевненість і стабільність, дозволяє здійснювати роботу в складних умовах. <i>«Робив це і впевнений у собі»</i>
Потенціал	Межі розширення можливостей, здібність до розвитку та спрямування розвитку. <i>«Може робити це в майбутньому»</i>

У бізнес-літературі у процесі розробки моделі компетенцій структурні компоненти компетенції можуть ще називати *формати*. Для простоти оцінки такі компоненти обмежуються знаннями, уміннями, а також діловими та особистісними якостями.

Кластер компетенцій – це набір компетенцій, що тісно пов’язані між собою (зазвичай від трьох до п’яти в одній зв’язці) (рис. 1).

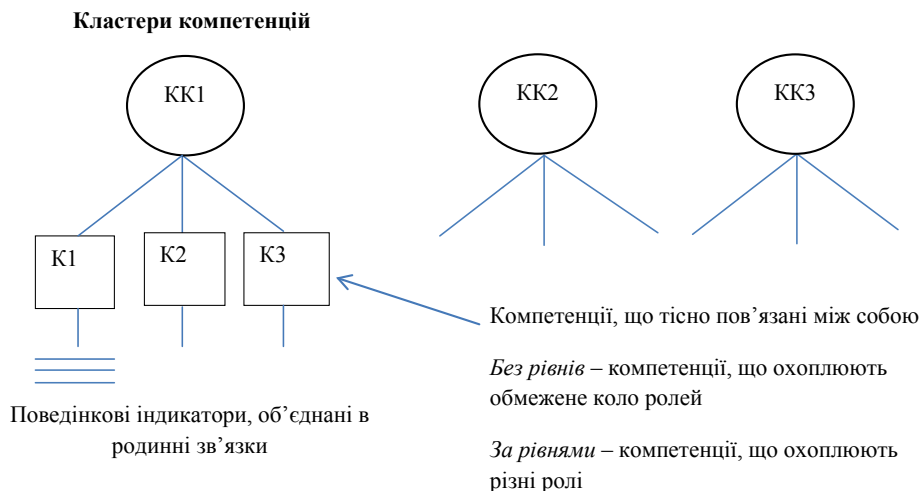


Рис. 1. Кластери компетенцій

Основні освітні кластери, що наявні в науковій літературі:

- 1) ключові компетенції (надпредметні, метапредметні);
- 2) загальнопредметні компетенції (міжпредметні);
- 3) предметні компетенції.

Основні кластери компетенцій, що зустрічаються у дослідженнях, присвячених спеціальній і вищій освіті:

- 1) загальнокультурні компетенції (ключові);
- 2) загальнопрофесійні компетенції;
- 3) вузькопрофесійні компетенції.

Основні кластери компетенцій, визначені у професійному середовищі:

- 1) корпоративні компетенції (ключові);
- 2) менеджерські компетенції (управлінські);
- 3) професійні компетенції.

Модель компетенцій – це структурований опис і схема взаємозв’язку повного набору характеристик, що дозволяють людині, яка навчається, успішно виконувати функції, відповідні етапам її навчання або діяльності. За структурою моделі компетенцій поділяються на прості компетенції без рівнів (обмежений спектр умінь) і складні, в яких компетенції розподілені за

рівнями і кластерами. Кожен кластер варто описати для виявлення зовнішніх індикаторів прояву компетенцій (Красностанова, 2007).

Модель компетенцій – це набір компетенцій, необхідних для успішного виконання певної роботи в певній організації. Модель компетенцій може містити різні знання, уміння, навички та індивідуально-особистісні характеристики. Основною вимогою до них є те, що вони повинні бути описані у формі індикаторів поведінки (Звонніков, 2010).

Модель складається з компетенцій різних кластерів, тоді як кластер складається з компетенцій одного роду.

Моделлю компетенцій у бізнес-середовищі зазвичай вважають систему компетенцій однієї організації.

Дослідниками розроблено значну кількість шкал компетенцій, знайомство з якими може бути корисно під час розробки конкретної моделі. У цілому існує велика різноманітність шкал вимірювання компетенцій, починаючи від бінарних, коли фіксується наявність позитивного або негативного індикатора, закінчуючи багаторівневими шкалами, кількість рівнів у яких може бути будь-якою – від 3 до 11. Рівні шкал можуть позначатися цифрами (1, 2, 3 тощо), літерами (А, В, С, D, E) або описами (рівень некомпетентності, рівень розвитку, рівень досвіду, рівень майстерності, рівень експерта) (Красностанова, 2007).

Шкала вимірювання компетенції буде відповідати рівню розвитку компетенції (оскільки компетенція розвивається і в той час може бути виміряна на будь-якому рівні її сформованості).

Під рівнями розвитку компетенцій ми розуміємо ступінь прояву конкретної компетенції. Наприклад, п'ять рівнів розвитку компетенцій можуть виглядати так:

Е – компетенція не розвинена (незадовільний рівень, розвиток необхідний, але ускладнений). Працівник не володіє необхідними навичками і не намагається їх застосовувати. Рівень Е є незадовільним, оскільки співробітник не лише не проявляє навички, але й не розуміє їх важливість, і не намагається їх розвивати.

D – компетенція недостатньо розвинена (нормальний рівень, потрібний і можливий розвиток). Працівник частково проявляє навички, що входять до складу компетенції. Намагається, прагне проявляти потрібні навички, розуміє їх необхідність, але у нього це не завжди виходить. Якщо фахівець відповідає рівню D, то це нормально, оскільки передбачається, що він повинен розвиватися.

С – базовий рівень, необхідний і достатній для фахівця. Він має уявлення про те, які саме поведінка і здібності передбачаються даною компетенцією. Базовий рівень є оптимальним для ефективної роботи менеджера середньої ланки.

В – сильний рівень розвитку компетенції (потрібно лише для керівної ланки). Передбачається особливо високий рівень розвитку навичок. Спів-

робітник володіє складними навичками, здатний активно впливати на події, проявляти відповідні навички у ситуаціях підвищеної складності. Цей рівень передбачає здатність людини заздалегідь передбачати і запобігати негативні події.

А – лідерський рівень розвитку компетенції (потрібно для вищого менеджменту). Цей рівень розвитку компетенцій необхідний лише для керівників, які за своїми посадовими обов'язками можуть ухвалювати стратегічні рішення.

2.4. Емоційний інтелект як складова соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів молодшого шкільного віку

Складність і багатогранність функціонування сучасного суспільства як динамічного соціального організму, зростання його системних змін зумовлюють гостру потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини задля її ефективної соціальної адаптації та успішної самореалізації. Такі обставини підвищують науково-психологічний інтерес до цієї проблеми.

Актуальність проблеми зумовлена ще й тим, що емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні максимального успіху в житті та відчуття щастя. Якщо в ХХ ст. в дипломатії, науці та в навчальних закладах важливим був логічний інтелект, то в ХХІ ст., коли процес глобалізації охопив усі сфери життя, актуальним є емоційний інтелект і пов'язані з ним форми практичного і творчого інтелекту.

Оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями лише на рівні усвідомлення є неможливим. У цьому процесі активну роль відіграють емоції. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та шкільної практики важливого значення набуває проблема виховання духовної культури особистості та її важливої частини – емоційної культури. Актуальність розробки й вирішення даної проблеми визначається й тим, що вивчення та аналіз шкільної практики засвідчує наявність суперечностей між інтелектуальним та емоційним розвитком особистості, рівнем знань та емоційним сприйняттям учнів. Нерідко інтелектуальне випереджає емоційне. Психологи і педагоги зазначають, що емоційні процеси займають важливе місце у формуванні особистості дитини, а емоційна культура є складовою частиною духовної культури особистості. Емоції допомагають розкрити внутрішній світ людини, впливають на її вчинки, відіграють роль регуляторів людського спілкування.

Важливу увагу приділяв емоційній культурі В. Сухомлинський, наголошуючи, що «культура почуттів, стає особливою сферою духовного життя людини», а «...багатство емоційного життя далеко не завжди знаходиться в прямій залежності від розумового розвитку, освіти, знань. Гармонія освіченості і емоційної культури – одна з найтонших задач виховної роботи в сучасній школі» (*Сухомлинський, 1975*). В. Сухомлинський

вважав емоційну розвиненість людини найважливішою передумовою успіху у виховній роботі. Учений зазначав, що «лише тоді, коли людина осягнула абетку емоційної культури, її можна виховувати. Без емоційної вихованості марними будуть слова про формування і твердження високих громадянських почуттів, про виховання переконань, про естетику життя і праці» (Сухомлинський, 1979).

На шляху вирішення цього завдання автором було апробовано низку засобів. Серед них насамперед турбота про те, щоб вихованці переживали багатогранні, різноманітні відтінки таких благородних почуттів, як співчуття, жалість, тривога, переживання про добро, благо і радість інших людей, докори сумнівів. «Мене завжди турбувало, – пише В. Сухомлинський – чи вміє мій вихованець, зустрівшись з людиною, відчутти, що у неї неспокоїно на серці, що та переживає глибоке затаєне горе? Чи вміє підліток прочитати в людських очах горе, відчай? Я вчив хлопчиків та дівчаток прислухатися до слів старших, читати в їхніх очах думки і почуття, брати близько до серця все, що хвилює, тривожить, турбує» (Сухомлинський, 1979).

Суть підходу В. Сухомлинського до виховання, тобто до проблеми психолого-педагогічного впливу, виражена в таких словах відомого педагога: «Без постійного духовного спілкування вчителя і дитини, без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань один одного немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної» (Петровська, 1982).

Сучасні психологи й філософи слідом за стародавніми мислителями все частіше підкреслюють актуальність проблеми розвитку емоційної сфери людини, її відкритості у власних емоційних переживаннях (Носенко, 2003), пов'язуючи її можливості з гармонійною взаємодією серця й розуму, афекту та інтелекту. Зокрема Л. Виготський (Гоулман, 2005), зробив висновок про існування динамічної смислової системи, що являє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів. Він стверджував, що відрив інтелектуальної сторони нашої свідомості від її афективної, вольової сторони є одним із головних недоліків усієї традиційної психології. На думку Л. Виготського, єдність афекту й інтелекту виявляється:

- по-перше, у взаємозв'язку і взаємовпливі цих сторін психіки на всіх ступенях розвитку;

- по-друге, у тому, що цей зв'язок є динамічним, причому кожному ступеню розвитку мислення відповідає свій ступінь розвитку афекту (Виготський, 1996).

У сучасному суспільстві проблема розуміння та прояву емоцій є досить гострою, оскільки в ній штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя як еталону, в якому немає місця емоціям.

На думку О. Яковлевої, усвідомлення власної індивідуальності людиною є ніщо інше, як усвідомлення емоційних реакцій і станів, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається (Яковлева, 1997).

Відомо, що заборона емоцій призводить до витіснення їх зі свідомості людини. Неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компоненту, що призводить до неврозів.

Тому, останнім часом зростає зацікавленість науковців проблемою співвідношення емоцій і розуму, їх взаємодії та взаємовпливу. Наразі вчені доводять, що хороші розумові здібності, високі показники IQ ще не є гарантією успішності людини в житті та кар'єрному зростанні. Таким чином, високий рівень інтелекту є важливою умовою самореалізації особистості в житті, але недостатньою, оскільки не менше значення має здатність будувати позитивні стосунки з іншими людьми, враховуючи їхній внутрішній стан, особливості його прояву в емоціях, переживаннях; уміння протистояти стресам і залишатися оптимістом, працювати в команді, незважаючи на окремі невдачі чи перешкоди (Зарицька, 2011).

Для розв'язання проблеми емоційних і психологічних розладів, на думку багатьох дослідників (І. Андрєєва, Х. Вайсбах, У. Дакс, Н. Коврига, Е. Носенко, А. Чеботар, Є. Яковлева тощо), необхідною є цілеспрямована робота з розвитку емоційної мудрості, тієї здатності, що у сучасних дослідженнях називається *емоційним інтелектом*.

Актуальність проблеми розвитку емоційного інтелекту досить чітко зазначена Е. Носенко й Н. Ковригою (Носенко, 2003) у теоретичному, соціальному й педагогічному аспектах. Вони зазначають, що:

- у *теоретичному плані* ця проблема недостатньо розроблена як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, що є наслідком недостатньої уваги до вивчення глибинних джерел, особливостей детермінації та форм вираження й перебігу емоційних виявів особистості;

- у *соціальному плані* нерозробленість цієї проблеми загрожує тому, що людська цивілізація може опинитися у стані саморуйнування, якщо емоції й надалі протиставлятимуться розуму, вважатимуться неконтрольованими й нерегульованими;

- у *педагогічному плані* не розроблено наукові підходи до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційної розумності суб'єктів навчання на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів і станів та стійких властивостей особистості.

Варто зазначити, що проблема під назвою «емоційний інтелект» стає все більш популярною в науковому й педагогічному середовищі, хоча в науці ще не існує чіткого й однозначного визначення цього поняття. Різні тлумачення аспектів цього поняття мали місце під час вивчення проблеми емоційної культури людини, суспільства (додаток 1).

Термін «емоційний інтелект» почали використовувати на початку 1990-х років. Американські психологи Дж. Мейер та П. Саловей застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як само-свідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших, навички роботи з людьми, уміння налагоджувати взаєморозуміння. Цей

термін об'єднав вміння людей розумітися на власних думках, почуттях та контролювати свої емоції.

Згідно з описом, який запропонували Дж. Мейер та П. Саловей виділяють, чотири складові емоційного інтелекту.

- *Точність оцінки і вираження емоцій.* Важливо розуміти свої емоції та емоції інших, що пов'язані як з внутрішніми змінами, так і з зовнішніми подіями. Це здатність визначати емоції за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінкою. Це здатність точно виражати емоції та пов'язані з ними потреби.

- *Використання емоцій в розумовій діяльності.* Те, як і про що ми думаємо, залежить від того, як ми себе відчуваємо. Емоції впливають на розумовий процес і готують нас до певних дій. Ця здатність допомагає зрозуміти, як використовувати емоції і думати більш ефективно. Керуючи своїми емоціями, людина може дивитися на світ під різними кутами і вирішувати проблеми більш ефективно.

- *Розуміння емоцій.* Це означає, що людина вміє визначити джерело емоції, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, переходи між емоціями і подальший розвиток емоцій.

- *Управління емоціями.* Як говорилося вище, емоції впливають на мислення, тому їх потрібно враховувати під час вирішення завдань, прийняття рішень і вибору своєї поведінки. Уміння керувати своїми і чужими емоціями дозволяє використовувати інформацію, яку дають емоції, викликати емоції або усуватися від них.

Вихідна теорія, яку запропонували Дж. Мейер та П. Саловей, пов'язує емоційний інтелект з особистісними факторами – теплою і чуйністю. Разом із тим ці автори довели, що персональні фактори відмінні від рівня емоційного інтелекту. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здатність усвідомлювати смисл емоцій і використовувати ці знання, щоб виявити причини виникнення проблем і вирішити їх. Учені вважають, що емоційний інтелект зумовлює наявність різних здібностей, задіяних в адаптивному опрацюванні емоційної інформації. Було запропоновано декілька механізмів, що передбачають його зв'язок з розумовими здібностями. По-перше, емоції пов'язані з процесом мислення – певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення і спрямовувати увагу на конкретні завдання. По-друге, ефективне регулювання емоцій можна співвіднести з такими здібностями, як співпереживання і відвертість. По-третє, дослідження з алексетимії (нездатність оцінювати і вербально виражати емоції) дають підстави вважати, що може не існувати взаємозв'язку між центрами мозку, які забезпечують єдність мислення та емоцій (*Петровська, 1982*).

Найактивнішим популяризатором емоційного інтелекту (EQ) вважається Д. Гоулмен, американський журналіст і психолог, який у книзі «Emotional Intelligence» на матеріалах психологічних досліджень і опитувань довів, що

успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей керувати своїми емоціями – EQ. На думку вченого, не існує міцного зв'язку між IQ та успіхом в житті. Цей успіх переважно пов'язаний з рівнем розвитку емоційного інтелекту. Отже, можна по-новому визначати, що означає «бути розумним», враховуючи, що саме EQ є провісником успіху.

У вітчизняній психології ХХ ст. дослідження інтелекту розвивалися в декількох напрямках:

- вивчення психофізіологічних задатків загальних розумових здібностей (Є. Голубева, В. Небиліцин, В. Русалов, Б. Теплов);
- вивчення емоційної та мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (О. Тихоміров);
- вивчення когнітивних стилів (М. Холодна), як «здатності діяти в розумі» (Я. Пономарьов).

Серед західних учених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Р. Берон, Х. Вайсбах, Г. Гарднер, Д. Гоулман, У. Дакс, Д. Карузо, К. Кеннон, Р. Купер, Дж. Мейер, А. Саваф, П. Саловей, С. Хейн та ін.

В Україні також з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінанта внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова). В останні роки розвиваються такі нові напрями дослідження, як особливості «імпліцитних» теорій інтелекту (Р. Стернберг), регуляторні структури (А. Піаже), зв'язок інтелекту і креативності (Е. Торренс).

Їхні дослідження однозначно підтверджують, що успіх значною мірою залежить від розумного володіння емоціями або емоційним інтелектом. Саме ним визначається характер і рівень сприйняття людиною світу, подій, окремих людей, а також реакція на все довкола, яка впливає на ефективність дій. Не дивлячись на те, що, як і кожна особливість людини, емоційний інтелект певною мірою передбачений генетично і основа для повного використання цього потенціалу закладається в дитинстві, значна кількість необхідних здатностей, якостей людини *може бути розвинена* (додаток 2).

Як зазначає доктор педагогічних наук Л. Буркова, факти впливу на розвиток EQ людини має таке співвідношення:

- генотип батьків (40 %);
- виховання в сім'ї (10 %);
- соціальне середовище (50 %) (Буркова, 2010).

На відміну від IQ, емоційний інтелект розвивається упродовж усього життя. Більше того, за свідомого спрямування зусиль на його розвиток, він піддається цілеспрямованому тренуванню.

Теорія EQ, як основного рушія людської результативності та ефективності (і як наслідок – успішності) імпонує тим, що підлягає тренуванню. Тобто, як і у випадку з м'язами, ви самостійно можете вирішувати, наскільки розвинутим буде ваш емоційний інтелект.

Особливої важливості розвиток емоційного інтелекту починає набувати у *шкільному віці*, оскільки саме в цей період відбувається активне емоційне ставлення особистості до себе та до інших. Навчальна діяльність сприяє удосконаленню самосвідомості, здатності до рефлексії й децентралізації (уміння поставити себе на місце однокласника чи вчителя, врахувати їхні потреби та почуття). Шкільний період життя дітей відрізняється високою сенситивністю і гнучкістю всіх психічних процесів, а також глибоким інтересом до власного внутрішнього світу в кожному з вікових періодів шкільного життя (молодший шкільний вік, підлітковий вік, юнацький вік).

Процес розвитку емоційного інтелекту має свої особливості, проте основні структурні елементи емоційного інтелекту починають розвиватися в *молодшому шкільному віці* і з віком не зникають, а вдосконалюються впродовж усього шкільного навчання, тому на кінцевий етап навчання у школі молода людина має можливість досягти такого рівня розвитку, у т. ч. й розвитку емоційного інтелекту, щоб у дорослому житті успішно продовжувати навчання, організовувати позитивне спілкування з новими людьми в нових соціальних умовах, створювати різні соціальні зв'язки у процесі практичної діяльності з людьми різного віку, майнового та соціального стану (*Зарицька, 2011*).

Проблема виховання та розвитку емоційної сфери школярів знайшла своє теоретичне обґрунтування в роботах філософів та культурологів – Арістотеля, Платона, Б. Спінози, І. Канта, Л. Фейербаха. Психологічні аспекти культури почуттів і емоцій досліджувати Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Вілюнас, Л. Виготський, І. Джидар'ян, Б. Додонов, Я. Рейковський, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.

У педагогічному аспекті культура почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів І. Гербарта, Я. Коменського, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, вітчизняних педагогів і діячів культури Г. Ващенко, О. Духновича, Я. Козельського, С. Русову, Г. Сковороду, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Одним із перших, хто почав займатися проблемами емоційного виховання учнів, як вже зазначалось, був В. Сухомлинський. Говорячи про гармонію у вихованні особистості, він зазначає необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Емоційна культура, естетичні смаки та громадські якості не можуть, за переконаннями ученого, формуватися на ґрунті емоційної бідності; емоційного безкультур'я у ставленні до людей породжує егоїзм. Видатний педагог був упевнений, що школа стане «майстернею гуманності», якщо буде навчати своїх вихованців відчувати відтінки думок і почуттів людей, їхні емоційні стани. У дослідженнях Т. Антоненка, В. Бачиніна, Н. Крилової, Л. Коваль, В. Толстих, П. Якобсона та ін. увагу зосереджено на пошуку засобів, шляхів формування культури емоцій у дітей різного вікового періоду.

Молодший шкільний вік – найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості. Одночасно із загальним розумовим розвитком учнів молодшого шкільного віку удосконалюється й діяль-

ність їх аналізаторного апарату. Розвинений «апарат відчуттів» надає учням можливість пізнавати множинність властивостей предметів, явищ природи, продуктів людської праці, сприяє тому, що діти стають більш чутливими до гармонійних і дисгармонійних сполучень кольорів, звуків, рухів тощо. Підвищена чутливість, тобто сенситивність молодших школярів, зумовлена художнім типом їх особистості, для якої характерні схильність до естетичної та художньої діяльності, вразливість, емоційність, образність сприймання, тобто якості, властиві діячам мистецтв і талановитим читачам, глядачам, слухачам музики. Зростає й рівень естетичних переживань дітей, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура. Сенсорна відкритість, емоційна чутливість, особлива сприйнятливність молодших школярів до мистецтва стають основою розвитку у них спостережливості, естетичних почуттів, що є необхідним для виховання емоційної культури.

Російський дослідник-психолог В. Юркевич висловлює парадокс: емоційний інтелект надається розвитку і спрямованому навчанню в більшій мірі, ніж абстрактно-логічний. Основним віком для формування емоційного інтелекту є 3 роки, проте існують підтвердження, що значні зміни можуть відбуватись до 20 років (Юркевич, 2005) (додаток 3).

Розвивати емоційний інтелект в молодшому шкільному віці необхідно починати з основних емоцій і поступово переходити на їх відтінки:

- читання книг з аналізом настрою і почуттів персонажів;
- різні види театрів;
- ігрові вправи «Вгадай настрої»;
- ситуації з життя дітей;
- демонстрація фотографій, малюнків осіб з основними емоціями і пізніше з відтінками емоцій;
- малювання «свого настрою», а також близьких, друзів і аналіз причин настрою;
- естетичне сприйняття світу.

Цілісне сприйняття світу відбувається лише тоді, коли дитина не лише аналізує події, а й ставиться до них емоційно. Учитель та шкільний психолог має знати і враховувати, що:

- емоційно значущі для дитини ситуації спонукають її до самовираження;
- емоції створюють «платформу» на якій виписуються нові знання;
- емоційно забарвлені знання мотивують дитину до подальшого пізнання, вивчення, дослідження;
- освіта, що задіює емоційну сферу людини, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, до світу, до інших людей.

Згасання емоцій рівносильне втраті щастя, оскільки лише розвинута емоційна сфера є джерелом радості. Дорослі повинні намагатись в усьому, що нас оточує, бачити позитивні сторони, робити оптимістичні висновки і прививати це учням. Це важливо, тому що розвиток емоцій залежить від нашого сприйняття оточуючого світу.

Як розвивати емоційну сферу учня? Як допомогти дитині знайти правильну дорогу в шкільному житті? Зазвичай дорослі спрямовують свої зусилля лише на тренування у дітей різних навчальних умінь. Забувають, що дитина в школі не лише читає, пише і рахує, але й роздумує, хвилюється, переживає, оцінює себе та друзів. Тому допомагати їй потрібно насамперед в розумінні самої себе і свого місця у колективі, значення у взаємодії з учнями і вчителями. Дорослий повинен допомагати дитині в пошуку власних ресурсів, ствердженні віри в себе, своїх можливостей і сил для подолання шкільних труднощів. Тоді дитина в школі буде пізнавати не лише зовнішній світ, але й саму себе. У цій гармонії шкільне навчання буде успішним і радісним початком успішного життєвого шляху. Чому часто далеко не найрозумніші люди досягають вершин успіху, а деякі майже генії стають жебраками? Успіх людини значною мірою залежить від її емоційного інтелекту (додаток 4).

Найбільш яскравий приклад, який наводять для ілюстрації важливості EQ стосується саме шкільного життя. Згадайте – учителі завжди пророкували велике майбутнє відмінникам, які виборювали перші місця на олімпіадах, і наголошували на «пропащості» трієчників та двієчників, які «ніколи нічого не зможуть досягнути у цьому житті». Проте через десятки років на зустрічі випускників ви можете побачити зовсім іншу картину. Жодної закономірності немає. Частина відмінників так і не зуміла досягти жодних значних результатів у житті, тоді як деякі двієчники уже мають власні компанії, працюють на топових посадах, знайшли своє життєве призначення у мистецтві, політиці чи стали відомими спортсменами, мають щасливу сім'ю і «власний острів у Тихому океані». Лідерами стали не ті, хто завчав на пам'ять цілі абзаци у шкільних підручниках, а ті, хто возився з залізничкам у гаражах, грав на гітарі, організовував походи своїх однокласників у гори чи навіть приторговував імпортною жувальною гумкою.

Звісно IQ також відіграє свою роль на шляху до успіху, вказуючи на наші знання, уміння та навички. Проте його роль порівняно невелика, коли йдеться про EQ – здатність прокладати собі шлях до бажаної мети. Емоційний інтелект охоплює вміння контролювати власні емоції та використовувати інтуїцію, комунікабельність, стійкість та спокій у стресових ситуаціях.

Викликає хвилювання проблема емоційної компетентності у зв'язку з розвитком та навчанням обдарованих дітей. Саме проблеми емоційного інтелекту є основною причиною труднощів обдарованих дітей у спілкуванні та пізнавальній діяльності: яскраво виражена інфантильність цих дітей в емоційному відношенні; занижена цікавість до творчої діяльності; труднощі спілкування з однолітками. Лише приблизно 5 % академічно обдарованих дітей (Юркевич, 2005) реалізують свій незвичайний талент накопичувати знання у відповідних досягненнях.

Для розвитку емоційної та компетентності керування емоціями важливо вдосконалювати процеси сприйняття і емоційну оцінку дійсності. Основний

спосіб розвитку емоційного інтелекту полягає в стимулюванні фантазії та уяви дитини, використанні сюжетно-рольових ігор, як основного засобу розвитку ЕК. Психологи стверджують, що не можна пропускати ігрову стадію розвитку дитини, у якій формуються основи розвитку ЕК.

В освітньому процесі потрібно підтримувати певний емоційний баланс. Позитивне емоційне забарвлення – потужний мотиваційний фактор навчальної діяльності. Цю проблему можна вирішувати за допомогою «очікуваної радості» (наприклад наближення свята, екскурсії або іншої події). Їх має бути така кількість, щоб горизонт дитячої свідомості завжди був зацікавленим.

Учитель та учень матимуть проблеми із взаєморозумінням, якщо емоції дітей будуть заборонятись («Припиніть сміятись...»), витіснятись («Мені все одно...»), відчужуватись («Хлопчики не бояться...»), накладати табу на їх виявлення («Не показуй іншим, який ти...»). Відкрите спілкування ґрунтується на емоційній свободі, що дозволяє бути самим собою, бути природним і справжнім у стосунках.

Емоції завжди існують, ми завжди щось відчуваємо. Та у школі часто можна почути: «Будь спокійним і серйозним! Будь раціональним!» і не схвалюють емоційності. Зазвичай сфера людських почуттів залишається поза колом педагогічних інтересів, але ж завдяки існуванню емоційного інтелекту людина відрізняється від найсучаснішого комп'ютера зі штучним інтелектом.

Соціологи стверджують, що перебуваючи під постійним тиском учителів і батьків, дитина переживає стрес, стає дратівливою. Постійні стреси призводять до так званої емоційної інтоксикації. Що ж робити, щоб уникнути цього? Рекомендовано контролювати рівень фізичних та емоційних навантажень, прагнути зменшити стресові фактори, що породжують негативні емоції, вчити усіх учасників навчально-виховного керувати своїми емоціями.

Розвиток обдарованої дитини тісно пов'язаний з особливостями світу її почуттів і переживань. Емоції, з одного боку, є «індикатором» стану дитини, з іншого – істотно впливають на її пізнавальні процеси і поведінку, визначаючи спрямованість її уваги, особливості сприйняття навколишнього світу, логіку суджень.

Обдаровані діти часто перебувають у «полоні емоцій», оскільки не можуть керувати своїми почуттями. Це може призводити до імпульсивності поведінки, ускладнень в спілкуванні з однолітками і дорослими.

Також, у таких дітей виникають проблеми з регламентацією навчального процесу. Будь-яка регламентація залишає негативний відбиток у свідомості учнів, що володіють високим рівнем мотивації, прагненням до досягнень і високим творчим потенціалом.

Форми протесту таких учнів підвищують їхній авторитет серед однолітків, особливо в підлітковому віці. Проте стати дійсно «своїми» їм заважають

певні риси характеру (тривожність, похмурість, агресивність, депресивність, одержимість), захопленість чим-небудь, що не викликає зацікавленості в оточуючих.

У ситуаціях освітньої взаємодії з педагогами учні з ознаками обдарованості можуть пригнічувати, маскувати, приховувати свою тривогу, роздратування, агресію, різкі зміни настрою, або висловлювати їх якісно відмінним способом, тобто по-іншому, ніж їхні однолітки, які знаходяться в аналогічних ситуаціях та освітніх умовах.

При поясненні даного феномена педагоги загальноосвітніх навчальних закладів не помічають ознак емоційного неблагополуччя цієї групи школярів, а, отже, виявляються нездатними надати їм необхідну допомогу і підтримку.

Отже, *емоційний інтелект* – це важлива складова розвитку особистості, яку можна розвивати. Процес розвитку емоційного інтелекту має свої особливості, проте основні структурні елементи емоційного інтелекту починають розвиватися у молодшому шкільному віці і з віком у дитини вони не зникають, а вдосконалюються упродовж усього шкільного навчання.

Ефективність роботи з розвитку емоційного інтелекту молодших школярів залежить від створення психологічних умов в освітньо-навчальних закладах, методичного забезпечення та усвідомлення фахівцями необхідності цієї роботи.

Розділ 3.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Загальна характеристика процесу соціалізації

Соціалізація, будучи міждисциплінарним терміном, відображає досить складне соціальне явище.

Щоб зрозуміти і вивчити проблеми соціалізації особистості дитини потрібно розглянути це поняття з різних точок зору. Більшість словників визначають соціалізацію як:

- «процес засвоєння подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду» (Коноваленко, 2001);
- «процес засвоєння індивідом упродовж його життя соціальних норм і культурних цінностей того суспільства, до якого він належить» (Грішани, 1998);
- «процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, що властиві даному суспільству, соціальній спільноті, групі» (Мудрик, 2006).

Процес соціалізації – найважливіше багатоаспектне явище в житті людства. У ході його відбувається формування покоління майбутнього під впливом таких факторів, як сім'я, засоби масової комунікації, спілкування, дитячі громадські організації (Новікова, 2005).

Соціалізація розглядається як складний багатогранний процес по залученню людини в соціальну практику, придбання нею соціальних якостей, засвоєнню суспільного досвіду і реалізації власної сутності за допомогою виконання певної ролі в практичній діяльності (Андреева, 2002).

Спільним для всіх підходів є розгляд соціалізації як результату і механізму придбання особистістю соціального досвіду в процесі життєдіяльності.

Автором терміна «соціалізація» є американський соціолог Ф. Г. Гіддінгс, який у 1887 р. в книзі «Теорія соціалізації» вжив його в значенні близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя».

До середини ХХ ст. соціалізація окреслилась у самостійну міждисциплінарну галузь досліджень. На сучасному етапі наукового знання соціалізація та її окремі аспекти вивчаються філософами, етнографами, соціологами, психологами, кримінологами і представниками інших наук.

Багатогранний процес соціалізації охоплює як біологічні передумови (філогенез), так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище (онтогенез) у результаті активної взаємодії між ним і навколишнім соціальним світом. У процесі цієї взаємодії здійснюється соціальне визнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, активна перебудова навколишнього світу (Седов, 1990).

Таким чином, *соціалізація* – це складний безперервний процес, що відбувається на біологічному, психологічному та соціальному рівнях, під час якого, з одного боку, потреба окремо взятої особистості адаптується до потреб суспільних. Адаптація носить не пасивний характер, що призводить до конформізму, а активний, під час якого індивід добровільно і творчо вибудовує свою роль в суспільстві, розвиваючи та вдосконалюючи при цьому людську природу на рівні генетичної пам'яті. Суспільство формує норми моралі та поведінки, доцільні форми відносин між людьми в соціальному середовищі (Асмолов, 2002; Бауман, 2002; Коноваленко, 2001).

У ході соціалізації можна окреслити окремі етапи. Для кожного з них є характерним формування нових потреб, їх усвідомлення і переведення в систему цінностей. Нові потреби відіграють роль провідних на своєму етапі розвитку. Виділяють сім етапів.

Першим етапом соціалізації є сприйняття індивідом соціальної інформації на рівні відчуттів, емоцій, знань, умінь та навичок.

Другим етапом соціалізації є інтуїтивне співвіднесення одержуваної інформації з генетично закладеним кодом, власним соціальним досвідом і формування на цій основі власного ставлення до неї. На цьому етапі соціалізації першочергового значення набувають глибинні переживання невідповідності установок, що були отримані дитиною в сім'ї і в середовищі однолітків до соціальних норм.

Третім етапом соціалізації є вироблення установок на прийняття або відторгнення отриманої інформації. У ролі факторів, що здійснюють вплив на даному етапі є справи, до яких долучається дитина і які, певним чином поглинають її.

Четвертий етап – формування ціннісних орієнтацій і установка на дію, де провідним чинником, що сприяє позитивному результату на цьому етапі є ідеал.

Основою п'ятого етапу служать вчинки, логічно вибудована система поведінки. При цьому варто зазначити, що в одних випадках вчинки йдуть відразу за отриманням інформації немов «вибухова реакція», і лише потім опрацьовуються другий–четвертий етапи, а в інших – вони виникають лише в результаті неодноразового повторення певних впливів ззовні, проходячи через етап узагальнення та закріплення.

На шостому етапі формуються норми і стереотипи поведінки. Цей процес відбувається в усіх вікових групах з тією лише різницею, що має різний якісний стан.

Сьомий етап полягає в осмисленні й оцінці своєї соціальної діяльності.

Таким чином, соціалізація як поетапний процес відбувається в свідомості та поведінці дітей у безлічі паралелей з приводу кожної соціальної інформації, причому, прийшовши до свого логічного завершення – самооцінки, на певному етапі життя цей процес повторюється знову з того ж приводу, але вже на новому якісному рівні (Белінська, 2001; Бітянова, 2008).

Соціалізація здійснює основоположні функції розвитку індивіда і суспільства:

- *нормативно-регулятивна* – формує і регулює життєдіяльність людини у суспільстві за допомогою впливу на нього спеціальних соціальних інститутів, що визначають спосіб життя даного суспільства в тимчасовому контексті;

- *особистісно-перетворювальна* – індивідуалізує людину за допомогою формування потребо-мотиваційної сфери, ідеалів і установок людини у системі соціальних відносин;

- *ціннісно-орієнтаційна* – формує систему цінностей які визначатимуть спосіб життя людини;

- *комунікативно-інформаційна* – приводить людину до процесу взаємодії з іншими людьми, групами людей, системою, що насичує людину інформацією з метою формування її способу життя;

- *прокреативна* – спонукає до готовності діяти певним чином;

- *творча* – у процесі її реалізації народжується прагнення творити, шукати способи вирішення нестандартних ситуацій, відкривати і перетворювати світ навколо себе;

- *компенсаторна* – поповнює дефіцит необхідних фізичних, психічних та інтелектуальних властивостей і якостей людини (Розум, 2007).

Функції соціалізації не лише розкривають, а й визначають процес розвитку індивіда та суспільства. Функції спрямовують активність індивіда, визначаючи більш-менш перспективні шляхи розвитку особистості. Під час реалізації в комплексі вони дають можливість індивіду проявити себе у певній сфері діяльності.

Так само потрібно розглянути рівні соціалізації. Процес соціалізації індивіда відбувається на трьох рівнях. *Біологічний рівень* – це зв'язок організму людини з навколишнім середовищем. Людина, так само як і будь-яка рослина або тварина – частина космосу, оскільки на неї так само впливає погода, фази місяця та інших природних явищ.

Психологічний рівень – у процесі соціалізації виділяється дві сторони особистості – як суб'єкта, так і об'єкта суспільних відносин. Під суб'єктом варто розуміти діяльний початок індивіда, процес активного впливу на себе (самореалізація) і на навколишнє середовище (перетворююча діяльність). Таким чином, процес соціалізації людини значною мірою виступає як результат двох процесів: перший з них визначається активністю самої особистості, а другий – логікою розгортання зовнішніх відносно проблемних ситуацій.

Соціально-педагогічний рівень – це зв'язок людини з суспільством в особі соціальних інститутів та окремих груп, коли дитина шукає нові соціальні ролі і обирає стиль соціальної поведінки, а суспільство дає їй свої соціальні приписи.

Рівні соціалізації демонструють основу людської особистості, вплив соціальних інститутів на її формування, розглядаючи особистість як об'єкт, так і як суб'єкт впливу її на себе і суспільство, а також громадських інститутів на особистість. Включеність до вищеописаних рівнів зумовлює просторово-часову безперервність процесу соціалізації упродовж усього життя людини (Волков, 1994).

Оскільки соціальне середовище – явище динамічне, результатом соціалізації є все нові і нові якості, що здобуваються в процесі соціального життя, завдяки створенню нових зв'язків, взаємин з іншими людьми, спільнотами, системами.

На думку Н. Андрєнкової, стадії соціалізації можна виділити, проаналізувавши вікову періодизацію. Оскільки кожному віковому етапу відповідають певні потреби, вимоги, відчуття та особливості то можна виділити шість стадій соціалізації (Андрєнкова, 1970).

- *Біоенергетична* (пренатальна) стадія. Із 3–5-ти місяців ембріонального розвитку «освоєння» дитиною світу відбувається на рівні сенсорної системи (смаку, шкірної чутливості, слуху).

- *Ідентифікаційна* стадія (до 3-х років). Цей період ототожнення себе з усім, що оточує дитину (від меблів та іграшок до мами, тата, тварин, рослинного світу). Це період становлення і функціонування «сенсомоторного, домовного, практичного інтелекту» (Ж. Піаже). Уся психічна діяльність дитини складається зі сприйнять дійсності і моторних реакцій на нього.

- *Кореляційна* стадія (3–5 років). Для даної стадії характерно передп'ятійне інтуїтивне мислення дитини. Це період зародження цілеспрямованої спільної діяльності дітей, у процесі якої набувається досвід управління іншими дітьми, а також досвід підпорядкування.

- *Експансивна* стадія (6–10 років) характеризується прагненням дитини розширити свій соціальний світогляд, а впізнаване терміново поширити в усі сфери свого існування. Це період конкретних операцій. На цій стадії у дитини формуються основи самооцінки, адекватного ставлення до себе і визначаються вимоги до самого себе.

- *Конвективна* стадія (11–15 років) характеризується «вибухонебезпекою». Підліток шукає вихід з постійно виникаючих конфліктних ситуацій. У пошуках відповіді він постійно звертається до друзів, однолітків, батьків, інших дорослих, визначається система соціальних відносин з оточуючими, серед яких найбільша цінність надається думці товаришів. Потреба до самоствердження є настільки сильною в цьому віці, що заради визнання товаришами підліток готовий зробити чимало: він може поступитися своїми поглядами і переконаннями, вчинити дії, що розходяться з його моральними

установками. Разом із тим важливе значення для підлітка має його становище в сім'ї, що за сприятливого морально-психологічного клімату може активно на нього впливати.

• *Концептуальна* стадія (16–20 років) характеризується виходом у самостійне життя. Перед юнацтвом постає необхідність самовизначення, вибору життєвого шляху в професійному плані. На кожній стадії вплив на індивіда здійснюється певним чином, спрямовано або спонтанно. Але найчастіше ці дві форми впливу доповнюють одна одну, компенсуючи недоліки попередньої.

Виділяють дві форми соціалізації підростаючого покоління: спрямована (цілеспрямована) і «неспрямована» (спонтанна) (*Мудрик, 2006; Слатьонін, 2000*).

Спрямована форма соціалізації – це спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину для сформування її відповідно до цілей та інтересів цього суспільства.

Неспрямована, або стихійна форма соціалізації – це автоматичне формування певних соціальних навичок у зв'язку з постійним перебуванням індивіда в найближчому соціальному оточенні.

Таким чином, можна зазначити, що будь-який соціальний інститут, будь то школа, сім'я чи аматорське об'єднання можуть впливати на дитину як цілеспрямовано, так і спонтанно. Усе залежить від програми діяльності того чи іншого соціального інституту.

Безпорадність дитини, її залежність від оточення змушують думати, що процес соціалізації проходить за сторонньої допомоги. Так воно і є: помічники – це люди та установи, яких називають агентами соціалізації.

Агенти соціалізації – люди та установи, відповідальні за навчання культурним нормам і засвоєнню соціальних ролей. До них зараховують:

1) агентів первинної соціалізації – батьків, близьких і далеких родичів, друзів сім'ї, однолітків, учителів, тренерів, лікарів та ін.;

2) агентів вторинної соціалізації – представників адміністрації школи, університету, підприємства, армії, міліції, церкви, держави, партій, суду, співробітників, телебачення, радіо тощо.

Соціалізація поділяється на два види (первинну і вторинну), а агенти соціалізації поділяються на первинних і вторинних. Первинна соціалізація стосується безпосереднього оточення людини і охоплює насамперед сім'ю і друзів. Вторинна соціалізація належить до опосередкованого, або формального оточення і складається з впливів установ та інститутів. Роль первинної соціалізації значна на ранніх етапах життя, а вторинної – на пізніх. Первинну соціалізацію здійснюють ті, хто пов'язані з людиною тісними особистими відносинами, а вторинну – пов'язані формально-діловими. Агенти вторинної соціалізації впливають у вузькому напрямі, вони виконують одну-дві функції, а агенти первинної соціалізації універсальні, вони виконують безліч різних функцій. Отже, соціалізація буває первинною і

вторинною. У ролі агентів соціалізації виступають люди та установи (Сапогова, 2001; Шведовська, 2006).

Соціалізація людини у взаємодії з різними факторами і агентами відбувається за допомогою низки «механізмів». Існують різні підходи до розгляду «механізмів» соціалізації. Так французький соціальний психолог Ж.-Г. Тард вважав основним наслідування. Американський вчений У. Бронфенбреннер механізмом соціалізації вважає прогресивну взаємну акомодацию (пристосовуваність) між активною зростаючою людською істотою і мінливими умовами, у яких цей індивід живе, а А. Петровський – закономірну зміну фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості. Узагальнюючи наявні дані А. Мудрик виділяє декілька універсальних механізмів соціалізації, що необхідно враховувати і частково використовувати у процесі виховання людини на різних вікових етапах (Мудрик, 2006).

До психологічних і соціально-психологічних механізмів можна віднести наступні.

Імпринтинг (запам'ятовування) – фіксування людиною на рецепторному і підсвідомому рівнях особливостей, що впливають на її життєво важливі об'єкти. Імпринтинг відбувається переважно в дитячому віці, однак і на більш пізніх етапах можливо закарбовування нових будь-яких образів, відчуттів.

Екзистенційний натиск – оволодіння мовою і неусвідомлюване засвоєння норм соціальної поведінки, що є обов'язковим у процесі взаємодії зі значущими особами.

Наслідування – слідування будь-якому прикладу, зразку, що є одним зі шляхів довільного і найчастіше мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду.

Ідентифікація (ототожнення) – процес неусвідомлюваного ототожнення людиною себе з іншою людиною, групою, образом.

Рефлексія – внутрішній діалог, у якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті чи інші цінності, властиві різним інститутам суспільства, сім'ї, колу однолітків, близьким людям і т. д. Рефлексія може являти собою внутрішній діалог декількох видів: між різним «Я» людини, з реальними або вигаданими особами тощо. За допомогою рефлексії індивід може формуватися і змінюватися у результаті усвідомлення і переживання тієї реальності, у якій він живе, свого місця в цій реальності і себе самого (Алієва, 2001; Волков, 1994).

Традиційний механізм являє собою засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, що характерні для її родини і найближчого оточення. Це засвоєння відбувається на неусвідомленому рівні за допомогою фіксації, некритичного сприйняття панівних стереотипів. Ефективність традиційного механізму з'являється тоді, коли людина знає, «як треба», «коли треба», але це знання суперечить традиціям її оточення.

Інституційний механізм функціонує в процесі взаємодії індивіда з інститутами суспільства і різними організаціями, як спеціально створеними

для його соціалізації, так і тими, що реалізують функції соціалізації попутно, паралельно зі своїми основними функціями.

Стилізований механізм соціалізації діє в межах певної субкультури. Під субкультурою розуміють комплекс морально-психологічних рис і поведінкових проявів, типових для людей певного віку або певного професійного чи культурного прошарку, що створює певний стиль поведінки і мислення тієї чи іншої вікової, професійної або соціальної групи.

Міжособистісний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини з суб'єктивно значущими для неї особами. Значущими для особистості можуть бути батьки, будь-який шанований дорослий, друг-одноліток (незалежно від статі).

Таким чином, соціалізація людини відбувається за допомогою всіх названих механізмів. Однак у різних статево-вікових і соціально-культурних груп, у конкретних людей співвідношення ролі механізмів соціалізації є різним, і часом ця відмінність дуже істотна.

Тобто, можна зробити висновок про те, що соціалізація як поетапний процес відбувається в свідомості та поведінці дітей у безлічі паралелей з приводу кожної соціальної інформації. Причому, прийшовши до свого логічного завершення – самооцінки, на певному етапі життя цей процес повторюється знову з того ж приводу, але вже на новому якісному рівні. Функції соціалізації розкривають і визначають процес розвитку індивіда та суспільства. Функції спрямовують активність індивіда, визначаючи більш-менш перспективні шляхи розвитку особистості. Вони, реалізуючись у комплексі, надають можливість індивіду проявити себе у певній сфері діяльності. Рівні (біологічний, психологічний, соціально-педагогічний) зумовлюють просторово-часову безперервність процесу соціалізації упродовж усього життя людини.

3.2. Особливості соціалізації молодших школярів

Молодший шкільний вік охоплює період життя від 6–7 до 9–11 років і визначається найважливішою обставиною в житті дитини – її вступом до школи. У школі виникає нова структура відносин. Система «дитина – дорослий» диференціюється на «дитина – вчитель» і «дитина – батьки». Відносини «дитина – вчитель» виступають для дитини ставленням «дитина – суспільство» і починають визначати ставлення дитини до батьків і відносини з іншими людьми (Сапогова, 2001).

Початок цього періоду своїм корінням заглиблюється в кризу 6–7 років, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра.

Нова соціальна ситуація розвитку вимагає від дитини особливої діяльності – навчальної. Коли дитина приходить до школи, навчальної діяльності як такої немає, вона повинна бути сформована у вигляді умінь навчатися.

Головна складність, що постає на шляху цього формування – те, що мотив, з яким дитина приходить до школи, не пов'язаний зі складом тієї діяльності, яку він повинен виконувати в школі. Навчальна діяльність буде здійснюватися упродовж усіх років навчання, але лише зараз, коли вона будується і формується, вона є провідною (Абрамова, 1999; Матюхіна, 1984; Реан, 2003).

Навчальна діяльність – це така діяльність, що спрямовує дитину на саму себе, вимагає рефлексії, оцінки того, «ким я був» і «ким став».

Усі види діяльності сприяють розвитку пізнавальної сфери.

На початку навчання переважає мимовільна увага. У початкових класах відбувається процес формування довільності в цілому і довільної уваги зокрема. Довільна увага ще нестійка, тому що дитина ще не має внутрішніх засобів саморегуляції. Ця нестійкість виявляється у слабкому вмінні розподіляти увагу, відволіканні і насичуваності, швидкій стомлюваності, а також у переключенні уваги з одного об'єкта на інший (Матюхіна, 1984; Зак, 1994).

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. Завершується перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, що розпочався в дошкільному віці. Образне мислення стає все менш необхідним у навчальній діяльності (Абрамова, 1999).

У більшості дітей спостерігається відносна рівновага між різними видами мислення. Важливою умовою для розвитку теоретичного мислення – формування наукових понять. Теоретичне мислення дозволяє учневі розв'язувати задачі, орієнтуючись не на зовнішні, наочні ознаки і зв'язки об'єктів, а на внутрішні, істотні властивості та відносини. Розвиток теоретичного мислення залежить від типу навчання (як і чому навчають дитину) (Дубровина, 1999).

Сприйняття недостатньо диференційовано. Для того, щоб учень більш тонко аналізував якості об'єктів, учитель повинен проводити спеціальну роботу, навчаючи його спостереженню. Якщо для дошкільнят було характерно аналізуюче сприйняття, то до кінця молодшого шкільного віку (за відповідного навчання) з'являється синтезуюче сприйняття. У процесі розвитку інтелект створює можливість встановлювати зв'язки між елементами того, що сприймається (Семаго, 2005).

Пам'ять розвивається у двох напрямках – довільності і усвідомленості. Діти мимоволі запам'ятовують навчальний матеріал, що викликає у них інтерес, подається в ігровій формі, а також пов'язаний з яскравими наочними посібниками тощо. На відміну від дошкільнят, вони здатні цілеспрямовано, довільно запам'ятовувати матеріал, який їм не цікавий. З кожним роком навчання все більшою мірою будується з акцентом на довільну пам'ять (Першина, 2004).

У своєму розвитку уява також проходить дві стадії. На першій стадії – образи, що відтворюються та характеризують об'єкт, недеталізовані, малорухливі – це відтворювальна (репродуктивна) уява. Друга стадія харак-

теризується значною переробкою образного матеріалу і створенням нових образів – це продуктивна уява (Мухіна, 2006; Сапогова, 2001).

Мова є одним з найважливіших психічних процесів молодшого школяра. Однією з функцій мови стає комунікативна. Мова молодшого школяра різноманітна за ступенем довільності, складності, планування, але його висловлювання вельми безпосередні (Гоморова, 2007; Молодші школярі, ел. ресурс).

Таким чином, основними новоутвореннями молодшого шкільного віку в пізнавальній сфері можна вважати:

- якісно новий рівень розвитку довільної регуляції поведінки та діяльності, у т. ч. і «внутрішньої», психічної;
- рефлексію, аналіз, внутрішній план дій;
- розвиток пізнавального ставлення до дійсності.

Як вважав О. Леонтьєв, мотиваційна сфера є ядром особистості (Леонтьєв, 1950).

Серед різноманітних соціальних мотивів навчання, мабуть, головне місце займає мотив отримання високих оцінок. Високі оцінки для маленького учня – це джерело інших заохочень, запорука його емоційного благополуччя, предмет гордості.

Внутрішні мотиви:

- пізнавальні – це мотиви, що пов'язані зі змістовними або структурними характеристиками самої навчальної діяльності (прагнення отримувати знання; прагнення оволодіти способами самостійного отримання знань);
- соціальні – це мотиви, що пов'язані з чинниками, які впливають на мотиви навчання, але не пов'язані з навчальною діяльністю (прагнення бути грамотним, корисним суспільству; прагнення отримати схвалення старших товаришів, домогтися успіху, престижу; прагнення оволодіти способами взаємодії з оточуючими людьми, однокласниками). Мотивація досягнення в початкових класах нерідко стає домінуючою. У дітей з високою успішністю яскраво виражена мотивація досягнення успіху – бажання добре, правильно виконати завдання, отримати потрібний результат. Яскравого прояву в цьому віці набуває мотивація уникнення невдачі. Діти намагаються уникнути «двійки» і тих наслідків, до яких призводить низька оцінка, – невдоволення вчителя, покарання від батьків (Мухіна, 2004; Нємов, 1998).

Зовнішні мотиви – отримувати високі оцінки, матеріальну винагороду, тобто вважати головним не отримання знань, а будь-яку нагороду.

У цьому віці активно розвивається самосвідомість. Від оцінок залежить розвиток навчальної мотивації, через що в окремих випадках виникають важкі переживання і шкільна дезадаптація. Шкільна оцінка безпосередньо впливає і на становлення самооцінки (Баранова, 2004).

У відмінників і деяких дітей, які добре навчаються, формується завищена самооцінка. У невстигаючих і вкрай слабких учнів систематичні невдачі і низькі оцінки знижують їх впевненість у собі та у власних можливостях.

Повноцінний розвиток особистості передбачає формування почуття компетентності.

Для розвитку у дітей адекватної самооцінки і почуття компетентності необхідним є створення у класі атмосфери психологічного комфорту і підтримки. Учителі, що вирізняються високою професійною майстерністю, прагнуть не лише змістовно оцінювати роботу учнів (*Хуторський, 2003*).

На основі самооцінки формується рівень домагань, тобто рівень досягнень, який під силу дитині. Чим адекватніша самооцінка, тим адекватніший і рівень домагань (*Мухіна, 2004*).

Соціальна компетенція – це здатність вступати в комунікативні відносини з іншими людьми. Бажання вступити в контакт зумовлюється наявністю потреби, мотивів, певного ставлення до майбутніх партнерів по комунікації, а також власною самооцінкою. Уміння вступати в комунікативні відносини вимагає від людини здатності орієнтуватися в соціальній ситуації та керувати нею (*Мухіна, 2006*).

У молодшого школяра важливо оцінювати лише конкретну роботу, а не особистість. Також не потрібно порівнювати дітей і закликати усіх наслідувати відмінників. Необхідно орієнтувати учнів на індивідуальні досягнення – щоб робота завтрашня була кращою ніж учорашня.

Основою для визначення соціальної компетенції, варто виділити такі сфери:

- знань (мовних і соціальних);
- умінь (мовних і соціальних);
- здібностей і особистісних характеристик.

До сфери соціальних умінь можна віднести:

- уміння адресувати своє повідомлення;
- уміння привернути увагу співрозмовника;
- уміння запропонувати свою допомогу;
- уміння слухати співрозмовника і проявляти зацікавленість у тому, що він говорить тощо.

Соціальна впевненість як якість особистості проявляється у сфері взаємодії дитини з іншими людьми. Ефективність взаємодії залежить від соціальних здібностей і соціальних навичок, що дають дитині можливість обрати прийнятний для власної індивідуальності спосіб самостверджуючої поведінки, творчого самовираження.

Створення на заняттях умов для підвищення ефективності взаємодії дитини з однолітками сприяє зміцненню впевненості дитини в собі та власних можливостях під час спілкування з іншими людьми.

Соціальна компетенція має вікову динаміку і специфіку. Формування компонентів соціальної компетенції залежить від вікових закономірностей розвитку, провідних потреб (мотивів) і завдань вікового періоду, тому необхідно враховувати:

- психологічні особливості цієї вікової категорії учнів;

- особливості формування навичок спілкування та соціалізації певних типів особистості;
- індивідуальний темп розвитку;
- структуру комунікативних здібностей дитини, зокрема наявність як позитивного, так і негативного досвіду спілкування; наявність або відсутність мотивації до спілкування (соціальна чи комунікативна зрілість);
- можливість спиратися на знання та уміння, сформовані в процесі вивчення різних навчальних предметів.

Упродовж молодшого шкільного віку розвивається рефлексія – здатність дитини поглянути на себе зі сторони, а також самостереження і співвіднесення своїх дій і вчинків із загальнолюдськими нормами. Потрібно зазначити, що з віком дитина стає критичнішою і може перейти від конкретно-ситуативної самооцінки до суспільної. Отже, основними новоутвореннями цього віку в особистісній сфері можна назвати такі: поява орієнтації на групу однолітків та довільної регуляції поведінки на основі самооцінки.

Структура міжособистісних відносин складається з двох незалежних підструктур відносин хлопців і дівчат. Сучасне суспільство характеризується зміною ціннісно-моральних орієнтацій у сфері відносин між статями. У ньому відбувається розмивання меж між жіночими та чоловічими соціальними ролями, визначається вплив негативного інформаційного фону, провокуючого агресію у дівчат і підвищену тривожність у хлопців. У зв'язку з цим постає необхідність вивчення гендерної ідентичності молодших школярів, виявлення особливостей її формування (*Дружинін, 2000*).

Гендерна соціалізація в школі – це процес впливу системи освіти на хлопчиків і дівчаток таким чином, щоб вони засвоїли прийняті в даному соціокультурному середовищі гендерні норми і цінності, моделі чоловічої та жіночої поведінки. Трансляція в навчально-виховному процесі норм культури реалізує певне соціальне замовлення «на відтворення соціально-рольових позицій суб'єктів», проте, як зазначають Г. Бреслав і Б. Хасан, засвоєння суспільного досвіду може виступати у вченні як самоціль чи як відправна точка розвитку дитини. Орієнтація на жорстке відтворення традиційних стереотипів означає, що ті здатності хлопців і дівчат, які їм не відповідають, буде придушуватися. Це призведе до збільшення чисельності т. зв. «латентних жертв» соціалізації, якими стають люди, що не зовсім відповідають загальноприйнятим нормам, але яких система освіти все-таки змусила дотримуватися цих норм. Такий тип соціалізації можна позначити як гендерно нечутливий.

Гендерно чутлива соціалізація – припускає розвиток індивідуальних задатків, здібностей хлопців і дівчат, охоплюючи й ті, що притаманні протилежній статі.

Школа сильно впливає на формування гендерних уявлень учениць й учнів. Це пояснюється тим, що діти і підлітки більшу частину свого часу проводять саме в школі. У процесі навчання в освітній установі учні можуть

або закріпити стереотипи, що були засвоєні ними від батьків або зі ЗМІ, або відійти від них. Тому необхідно стежити і вивчати ті гендерні зразки, які хлопці та дівчата засвоюють у школі; оцінювати, наскільки вони сприяють розвитку особистості школярів і школярок, відповідають вимогам ситуації, що склалася.

Найбільш виразні переваги дівчат у вербальній активності, а хлопців – у здатності до абстрактної маніпуляції починають виявлятися до 11 років. Стать також впливає на формування основних підструктур характеру, зокрема на «Я-образ». Дівчата раніше і яскравіше виявляють ознаки зрілості, порівняно з хлопцями, щодо фізичного статусу та соціальної орієнтації, а також когнітивних навичок та інтересів. «Я-образ» хлопців у відсотковому співвідношенні залучених до нього характеристик зіставимо скоріше з «Я-образ» не дівчат-однолітків, а дівчат молодших на два роки. Відмінності з'являються і в структурі самоопису: хлопці частіше пишуть про свої інтереси та захоплення; дівчат частіше цікавлять теми взаємин із протилежною статтю, проблем сім'ї та родичів.

Незважаючи на те, що проблема гендерної ідентичності є відносно новою, у цій сфері існує достатня кількість експериментальних і теоретичних досліджень (Ш. Берн, К. Берквіст, О. Вороніна, К. Дьюкс, О. Здравомислова, А. Іглі, Л. Попова, Л. Репіна, Г. Тьомкіна, К. Уест, Д. Фаррінгтон та ін.) (Штильова, 2001).

Наразі існує низка теорій і концепцій формування гендерної ідентичності:

- теорія статево-рольової соціалізації, що використовує соціальні моделі засвоєння нормальної гендерної ідентичності (Р. Коннелл, Дж. Стейсі і Б. Торн);
- теорія залежності формування гендерного стереотипу від загального інтелектуального розвитку дитини (Л. Кольберг, І. Кон);
- теорія формування психологічної статі особистості (В. Агеєв, Т. Репіна, Г. Тайфел, Дж. Тьорнер, В. Ядов та ін.).

Більшість зазначених авторів розглядає гендерну ідентичність як одну з підструктур ідентичності особистості. Гендерна ідентичність також може бути описана з точки зору особливостей самосприйняття, самовизначення людини, приналежності її до жіночої або чоловічої групи, що формується на основі засвоєння соціальних і культурних зразків, моделей, норм і правил поведінки, і охоплює не лише рольовий аспект, а й образ людини в цілому (Овчарова, 1996).

Роль сім'ї в успішній соціалізації дітей молодшого шкільного віку є предметом уваги в усіх історично сформованих педагогічних системах (П. Каптерев, Я. Коменський, К. Ушинський та ін.).

Особливості соціалізації дитини з раннього віку залежно від регіональних умов, традицій і звичаїв обґрунтовуються в останні десятиліття в роботах Г. Волкова, Р. Гранкіної, М. Нікандрова, Є. Шиянова та ін.

Сучасна наука розглядає роль сім'ї щодо успішної соціалізації як сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, норм цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства. Показниками успішної соціалізації в молодшому шкільному віці є прояви таких якостей, як самостійність, ініціативність, старанність, покладання особистістю на себе певної міри відповідальності. Відповідальність у молодшому шкільному віці окреслюється найважливішим критерієм переходу соціальної реактивності (реакцій у відповідь, обмежених конкретною ситуацією) в соціально активну поведінку. У цьому віці з'являється можливість саморегуляції поведінки на основі засвоєних знань і правил поведінки. Спостерігаються наполегливі спроби стримувати свої бажання, що суперечать вимогам дорослих, підпорядковувати свої дії встановленим соціальним нормам поведінки (О. Леонтьєв та ін.) (Божович, 1998; Рєпіна, 1984).

Соціалізація сім'ї залежить від відносин всередині сім'ї, авторитету і влади батьків та складу сім'ї. На відповідний стан сім'ї впливають усі зміни, що відбуваються в суспільстві. У сім'ї дитина засвоює норми людських відносин, вбирає все позитивне і негативне, що є в родині. Здійснюючи соціальну функцію, сім'я формує особистість дитини (Могилевська, 2004).

Результатом соціалізації (індивідуалізації) є ступінь соціальної зрілості людини, яка зростає, тобто накопичення нею у собі соціальної людської властивості.

Таким чином, для визначення ефективності процесу соціалізації молодшого школяра можна виділити такі групи критеріїв:

1) *соціальна адаптованість* – надає активне пристосування дитини до умов соціального середовища, оптимальне включення її в нові або швидко мінливі умови, мотивацію щодо досягнення успіхів у реалізації цілей;

2) *соціальна автономізація* – сприяє реалізації сукупності установок щодо самого себе, стійкості у поведінці та відносинах;

3) *соціальна активність* – розглядається як реалізована готовність до соціальних дій у сфері соціальних відносин, спрямована на соціально значуще перетворення довкілля, творчість, самостійність, результативність дій.

А. Мудрик вказує на два можливі вектори розвитку соціалізації. Соціалізація відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, у відносному спрямуванні суспільством і державою процесу впливу на ті чи інші вікові, соціальні, професійні групи людей, а також у процесі щодо цілеспрямованого і соціально контрольованого виховання (сімейного, релігійного, соціального) (Мудрик, 2006).

Учений І. Кон зауважує, що виховання має на меті насамперед спрямовані дії, за допомогою яких індивіду свідомо намагаються прищепити бажані риси і властивості. Соціалізація ж разом з вихованням охоплює ненавмисні, спонтанні впливи, завдяки яким індивід залучається до культури і стає повноправним і повноцінним членом суспільства (Кон, 2003).

У своєму дослідженні О. Кодатенко виділяє вектори соціалізації, що діють на основі індивідуальних ресурсів відповідно або всупереч об'єктивним умовам життя. Серед останніх окреслених можна назвати: просоціальний, (самотворення, самовдосконалення), асоціальний або антисоціальний (саморуїнування) (Кодатенко, 1998).

У межах загального процесу соціалізації І. Кон виділяє більш приватні субпроцеси. Як ядро спрямованого виховання, зазначений автор визначає освіту, тобто процес передачі накопичених минулими поколіннями знань і культурних цінностей. Освіта охоплює цілеспрямоване, спеціалізоване і формалізоване за своїми методами навчання, а також широке просвітництво, тобто процес пропаганди і поширення культури, яка пропонує відносно самостійний і вільний відбір індивідами інформації, що надається. Ці процеси взаємопов'язані, але не тотожні і можуть реалізовуватися за допомогою різних соціальних інститутів (Кон, 2003).

На думку А. Мудрик, розвиток особистості в процесі соціалізації відбувається завдяки вирішенню трьох груп завдань для кожного віку або етапу соціалізації:

- 1) природно-культурних (фізичний, сексуальний розвиток);
- 2) соціально-культурних (духовно-моральні, ціннісно-сміслові орієнтири);
- 3) соціально-психологічних (становлення самосвідомості, самовизначення особистості) (Мудрик, 2006).

Можемо зробити висновок, що розвиток особистості – це мета кожного етапу соціалізації. А. Мудрик вказує, що людина може бути не лише об'єктом і суб'єктом соціалізації, а й жертвою соціалізації та її несприятливих умов (Мудрик, 2006). Соціалізація молодшого школяра – це процес набуття досвіду соціальних відносин і освоєння нових соціальних ролей, що відбувається у сферах діяльності. Спілкування та самопізнання шляхом розпізнання, освоєння, присвоєння, збагачення та передачі дитиною досвіду соціальної взаємодії у колі однолітків та дорослих. Також у процесі соціалізації у дитини формується готовність до соціальних дій.

3.3. Модель формування соціально-комунікативної компетентності в процесі супроводу та розвитку молодших школярів

На сьогоднішній день існує значна кількість досліджень феноменів соціальної та комунікативної компетенцій, але досі бракує конкретних та простих методик їх оцінки та формування. Є теоретичні розробки, що дають нам деяке розуміння природи та змісту цих компетенцій, але мало ефективних практичних інструментів (окрім тестів, які вимірюють певні часткові характеристики), що б могли чітко виміряти соціально-комунікативну компетентність школярів та дати розуміння, як її розвивати взагалі та у конкретної дитини. У результаті цього діяльність вчителів з формування соціальної

та комунікативної компетентності є безсистемною, не планомірною, не контрольованою, а також відбувається стихійно. Нашою загальною метою є створення чіткої та простої методики оцінки соціально-комунікативної компетентності та розробка чіткої та ефективної програми її формування для кожного вікового періоду розвитку школяра. Перший крок – це створення моделі соціально-комунікативної компетенції.

Провідною ідеєю супроводу молодших школярів виступає положення про необхідні:

- самостійність дитини у вирішенні актуальних для етапу її розвитку проблем,
- розвиток адаптивності та суб'єктності, тобто здатності самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах з собою і навколишнім світом як у сприятливих, так і у екстремальних ситуаціях.

Супровід розвитку дитини відбувається у контексті основної ідеї концепції компетентнісно-орієнтованої освіти – оволодіння ключовими компетентностями, що дозволять дітям легко адаптуватися до часто мінливих умов життя. Можна виділити три основні компетентності, якими повинні оволодіти діти молодшого шкільного віку: технологічна, інформаційна та соціально-комунікативна.

Існує безліч підходів щодо розуміння і класифікації соціальної та комунікативної компетенції.

Вивченням феномену соціальної компетенції займалися вчені О. Прямікова, О. Бодальов, С. Макаров, С. Нікітіна, В. Цветков, І. Зимня, В. Куніцина, Г. Белицька, В. Масленнікова, Л. Шабатура, Л. Свірська, І. Зарубінська, В. Ромек, М. Докторович, Є. Коблянська та ін.

Питання структури комунікативної компетенції досліджували М. Кенел та М. Свейн, С. Савиньон, Л. Бахман, А. Палмер, М. Халідей, Р. Кліффорд, Ян Ван Ек, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, Н. Гез, В. Топалова та ін.

Теоретичний аналіз вітчизняних наукових публікацій, присвячених соціальній компетенції, продемонстрував значну різноманітність наукових теорій. Поняття «соціальна компетентність» (володіння соціальною компетенцією) розглядається як:

- розуміння відносин «Я – суспільство», уміння обирати соціальні орієнтири і відповідним чином організовувати свою поведінку (*Коблянська, 1995*);
- результат особливого стилю впевненої поведінки, за якого навички впевненості автоматизовані та дають можливість гнучко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) і широкого (соціальні норми й умови) контексту (*Ромек, 1999*);
- здатність людини вибудовувати стратегії взаємодії з іншими людьми в оточуючій їй соціальній реальності, що змінюється (*Прямікова, 2009*) тощо.

На думку В. Куніциної, структура соціальної компетенції охоплює вербальну, комунікативну, соціо професійну, соціально-психологічну компетенції та

компетенцію самоідентифікації (его-компетенцію) (*Куніцина, 1995*). Г. Белицька, визначаючи структуру соціальної компетенції, виділяє у ній такі компоненти:

1) мотиваційний, що охоплює ставлення до іншої людини як найвищої цінності; прояву доброти, уваги, допомоги;

2) когнітивний, який пов'язаний з пізнанням іншої людини (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти її особливості, інтереси, потреби;

3) поведінковий, пов'язаний з вибором адекватних ситуації способів спілкування, етично цінних зразків поведінки (*Белицька, 1995*).

Деякі вчені вважають поняття «соціальна компетенція» синонімом «соціальної зрілості» (*Дементьєва, 2003*). А. Поздняков під поняттям «соціальної зрілості» розуміє сукупність компетенцій: громадянської, побутової, комунікативної, компетенції саморегуляції та самостійної пізнавальної діяльності (*Поздняков, 2002*).

Комунікативна компетенція серед ключових компетенцій займає важливе місце і є більш дослідженою через те, що вона пов'язана з вивченням мов (як рідної, так і іноземної). Відповідно до моделі, запропонованої в документі Ради Європи (1997), комунікативна компетенція складається з трьох компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Лінгвістичний компонент містить фонологічні, лексичні, граматичні знання та уміння. Соціолінгвістичний компонент, що визначається соціокультурними умовами використання мови, являє собою сполучну ланку між комунікативною та іншими компетенціями. Прагматичний компонент, окрім загальних компетенцій, охоплює екстралінгвістичні елементи, що забезпечують спілкування (міміка, жестикуляція тощо). Чотири компоненти описує С. Савіньон: граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний і компетенцію мовної стратегії (*Савіньон, 1997*). М. Кенел та М. Свейн запропонували структуру комунікативної компетенції, що складається з чотирьох видів компетенцій: дискурсивної, соціолінгвістичної, стратегічної та лінгвістичної (*Кенел, 1980*). Відповідно до структури комунікативної компетенції, розробленої Д. Ізаренковим, вона подана такими базисними складовими, як: мовна; лінгвістична; прагматична і предметна (*Ізаренков, 1990*). У моделі комунікативної компетенції, розробленої Н. Лук'янчук, виділено такі складові компоненти:

1) особистісний (процес самопізнання особистості, отримання інформації про себе, власний внутрішній світ, індивідуально-психологічні особливості, що визначаються типом нервової системи, властивостями темпераменту, емоційною збудливістю, рівнем тривожності, психологічними характеристиками, як екстраверсія та інтроверсія);

2) емоційний (емоційна чуйність, емпатія, чутливість до іншого, здатність до співпереживання та співчуття, увага до дій партнерів, внутрішнє переживання, тривожність тощо);

3) когнітивний (розуміння іншої людини, здатність передбачати поведінку співрозмовника, конструктивно вирішувати проблеми, що виникають між людьми);

4) мотиваційний (бажання учасника спілкування вступати у контакт);

5) поведінковий (здатність людини до співпраці, ініціативність, адекватність у спілкуванні, організаторські здібності тощо) (Лук'яничук, 2012).

Р. Белл визначає комунікативну компетенцію як «знання, вміння та навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовної поведінки, адекватним цілям, сферам, ситуаціям спілкування, здатність, сформована у взаємодії людини з соціальним середовищем, в процесі придбання ним соціально-комунікативного досвіду» (Белл, 1980). М. Вятютнев трактував її «як вибір і реалізація програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, задач, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації» (Вятютнев, 1977).

Визначення соціально-комунікативної компетентності охоплює два поняття – *соціальну* і *комунікативну* компетентності.

Соціальна компетентність – здатність співвідносити свої прагнення з інтересами інших людей і соціальних груп, продуктивно взаємодіяти з членами групи, які вирішують спільну задачу, і дозволяє використовувати ресурси інших людей і соціальних інститутів для вирішення поставлених завдань.

Комунікативна компетентність – готовність отримувати в процесі спілкування необхідну інформацію, висловлювати і цивілізовано відстоювати свою точку зору під час діалогу та публічного виступу на засадах визнання різноманітності позицій і шанобливого ставлення до цінностей інших людей, а також дозволяє використовувати ресурс комунікації для вирішення виникаючих завдань.

Об'єднання соціальної та комунікативної компетентностей у роботі з молодшими школярами, необхідно, тому що завдяки цим компетентностям у дітей налагоджуються контакти та встановлюється взаємодія з різними людьми, дитина знаходить своє «Я» у суспільстві людей і вчиться бачити, використовувати і поважати можливості інших.

Соціально-комунікативна компетентність передбачає розвиток наступних умінь:

- розуміти емоційний стан однолітка, дорослого (веселий, сумний, розсерджений, впертий і т. д.) і розповісти про нього;
- отримувати необхідну інформацію під час спілкування;
- вислухати іншу людину, з повагою ставитися до її думки, інтересів;
- вести простий діалог з дорослими і однолітками;
- спокійно відстоювати свою думку;
- співвідносити свої бажання, прагнення з інтересами інших людей;
- брати участь у колективних справах (домовитися, поступатися т. д.);
- шанобливо ставитися до оточуючих людей;
- приймати і надавати допомогу;

• не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях (*Карабанова, 2005*).

Наш підхід до описання структур соціальної та комунікативної компетенцій, що утворюють комплексну соціально-комунікативну компетенцію, базується на нашому розумінні вищевказаних понять та ґрунтується на необхідності практичного застосування знань про зміст цих компетенцій.

Соціальна компетенція, як ми її розуміємо, це здатність людини бути конгруентною частиною соціуму, реалізовувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських взаємин з іншими згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки.

Комунікативна компетенція – це здатність людини ефективно здійснювати комунікацію (обмін інформацією) з іншими.

Ключові компетенції мають таку природу, що вони можуть складатися з однакових компетенцій нижнього рівня, або субкомпетенцій. Наприклад, соціальна та комунікативна компетенції тісно пов'язані між собою. Вони можуть містити однакові складові. Також, комунікативна компетенція може бути підпорядкована соціальній компетенції, оскільки створення взаємовідносин між людьми не може відбуватися без комунікації, без взаємодії. З іншого боку, комунікативну компетенцію можна розглядати й окремо, тому що комунікація може відбуватися і без мети створення взаємовідносин, без дотримання соціальних правил та урахування очікувань партнера по спілкуванню. Ми вирішили розглядати комунікативну та соціальну компетенції як дві споріднені компетенції, що утворюють разом соціально-комунікативну компетенцію та розподіляють однакові характеристики між собою таким чином: комунікативна компетенція буде в даному контексті описувати лише комунікативний процес, а всі міжособові відносини ми відносимо до соціальної компетенції. Визначення субкомпетенцій має на меті не довести істинність того чи іншого розподілу, а наблизитись до практичної частини наших досліджень – вимірювання та формування компетенцій. Характеристики, що описуються в моделі соціально-комунікативної компетенції, є сталими лише в межах цієї моделі.

Потрібно зауважити, що в складі соціально-комунікативної компетенції ми не бачимо лідерської компетенції, тому що соціально та комунікативно компетентними можуть бути люди, які не є лідерами. Лідерство – не обов'язкова вимога. Лідерська компетенція може містити субкомпетенції соціальної та комунікативної компетентності, але це ми з'ясуємо в наступних дослідженнях.

Отже, *соціально-комунікативна компетенція* – це здатність людини реалізовувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських стосунків з іншими особами згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки та завдяки ефективній комунікації.

Соціально-комунікативну компетенцію можна подати у вигляді моделі (табл. 3.1). Модель формування соціально-комунікативної компетентності – це комплексна технологія, що має на меті організацію особливої культури підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання та соціалізації.

Соціальна компетенція ділиться на *суспільну, інтерактивну та автономну компетенції*. *Суспільна компетенція* – це здатність людини розуміти та виконувати вимоги суспільства, у якому вона існує. Йдеться про очікування соціуму та конкретної іншої людини, як носія всіх цінностей та правил суспільства, з якою людина формує взаємини. *Автономна компетенція* (синоніми слова «автономний» – «самоврядний, незалежний, самостійний») – це здатність формувати відносини з самим собою (розуміти себе, керувати собою тощо). *Інтерактивна компетенція* (або компетенція соціальної взаємодії, від англ. *interaction* – «взаємодія») – це здатність до ефективної взаємодії з іншими людьми.

Таким чином, у нашому розподілі ми розрізняємо «Я» (або мою автономію), суспільство (або інше/інші «Я») та взаємодію (інтерацію) між ними.

Важливим компонентом соціально компетентної людини ми вважаємо *автономну компетенцію*. Цей компонент може бути присутнім у структурі багатьох компетенцій, тому що самосвідомість, розуміння власного «Я» та володіння собою є ключовою здібністю людини та інструментом сприйняття іншого світу. На думку В. Касьяна «Виникнення свідомості “Я” як зовсім особливого утворення, схожого на “Я” інших людей і разом із тим у чомусь унікального, неповторного – це найвищий рівень розвитку самосвідомості. Завдяки йому людина може здійснювати вільні дії і нести за них відповідальність, що в свою чергу вимагає самоконтролю та оцінювання своїх дій. У поняття самосвідомості входить також самооцінка, самоконтроль. Самосвідомість передбачає співставлення себе з певним ідеалом “Я”, що формується і вибирається самою людиною. Людина порівнює себе з цим ідеалом, самооцінює і, як наслідок, виникає відчуття задоволення чи незадоволення собою. Самооцінка і самоконтроль можливі лише за наявності такого “дзеркала”, як колектив інших людей. У цьому “дзеркалі” людина бачить саму себе, і з його допомогою вона починає ставитися до себе, як до людини, тобто виробляє форми самосвідомості. Об’єктом вивчення людини може бути сама свідомість. У цьому випадку ми говоримо про рефлексію. Рефлексія – це така форма самосвідомості, коли ті чи інші явища свідомості стають предметом спеціальної аналітичної діяльності суб’єкта. Рефлексія не обмежується лише усвідомленням, аналізом того, що є в людині, а й одночасно переробляє саму людину, спричиняє перехід за межі того рівня розвитку особистості, якого було досягнуто» (Касьян, 2008). Отже, в структуру *автономної компетенції* ми включаємо такі субкомпетенції: *рефлексія, самоконтроль та самооцінка*.

Таблиця 3.1

Модель соціально-комунікативної компетенції

Соціально-комунікативна	Соціальна	Суспільна	Здатність дотримуватися суспільних норм Здатність розуміти та виконувати суспільні ролі Здатність бути суспільно активним
		Інтерактивна	Здатність створювати стосунки Здатність опрацьовувати конфлікт Здатність до співпраці
		Автономна	Здатність до рефлексії Здатність до самоконтролю Здатність до адекватної самооцінки
	Комунікативна	Вхідної комунікації	Здатність сприймати інформацію Здатність сприймати стан та відношення відправника Здатність розуміти цінності, потреби та погляди відправника
		Вихідної комунікації	Здатність передавати інформацію Здатність передавати свої почуття та відношення Здатність впливати, переконувати

Визначаючи структуру *суспільної компетенції*, аналізуючи процеси соціалізації людини і характеристики очікувань суспільства до її поведінки, можемо виділити такі окремі суспільні вимоги, як: суспільні (або соціальні) норми та правила, суспільні (або соціальні) ролі та статуси, діяльність на користь суспільства. За словами В. Москаленко «Л. Колберг вважає, що соціальний розвиток індивіда є процесом осягнення ним сукупності соціальних норм і правил та підпорядкування своєї поведінки соціальним вимогам. На думку Дж. Міда, у соціальному розвитку людина проходить дві фази: на першій з них (*game*) вона засвоює ролі значущих Інших, а на другій (*play*) – вчиться “володіти” ролями, підпорядковувати їх» (Москаленко, 2005). Важливою характеристикою соціально компетентної особистості ми вважаємо її активність щодо суспільно значущої діяльності. Без цього компоненту особистість може бути комунікабельною, приємною в спілкуванні, легкою у стосунках, але не потрібною суспільству. Отже, *суспільна компетенція* містить наступні субкомпетенції: *дотримання суспільних норм, розуміння та виконання суспільних ролей, суспільна активність*.

Щодо *інтерактивної компетенції*, то поняття «інтеракція» (від англ. *interaction* – взаємодія) – це універсальна властивість всього наявного світу речей і явищ у їхній взаємній зміні, впливі одного на іншого. У суспільстві взаємодія – це система зв'язків і взаємодій між індивідами, соціальними групами, сукупність усіх соціальних відносин. Як уже зазначалося, людина для

задоволення своїх потреб повинна вступати у взаємодію з іншими людьми, входити в соціальні групи, впливати на інших, брати участь у сумісній діяльності (Москаленко, 2007). Люди впливають один на одного через конфлікти, коли відбувається зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій (потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, планів тощо) у свідомості окремо взятого індивіда, міжособистісних взаємодіях та міжособистісних стосунках індивідів чи груп людей. «Більшість вітчизняних авторів розглядають взаємодію (інтерацію) в соціально-психологічному плані як аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення спільної мети» (Корнев, 1995). Згідно з цими визначеннями, *інтерактивну компетенцію* ми розділяємо на наступні субкомпетенції: *створення стосунків, опрацювання конфлікту та співпраця*.

Комунікативна компетенція містить в собі *компетенцію вхідної комунікації (сприйняття, реценції)* та *компетенцію вихідної комунікації (передачі, продукування)*. Це ділення, на перший погляд, розриває цілісний процес спілкування, але за такого ділення чіткими є структурні компоненти компетенцій, такі як навички, знання, особисті якості тощо. Ідея поділу виникла з аналізу визначень комунікації та моделі комунікативного процесу. Згідно з С. Борисньовим, під комунікацією варто розуміти соціально обумовлений процес передачі і сприйняття інформації в умовах міжособистісного і масового спілкування різними каналами за допомогою різних комунікативних засобів (Борисньов, 2003). За моделлю комунікативного процесу Р. і К. Вердерберів, у будь-якій комунікаційній ситуації завжди є як мінімум два суб'єкта – відправник і одержувач. Перший надсилає певне повідомлення, а другий – отримує (адресатів може бути декілька, якщо взяти як приклад презентацію, коли один оратор звертається до цілої аудиторії) (Вердербер Р. та Вердербер К., 2003). Під повідомленням розуміється вся сукупність інформації, що передається від відправника до одержувача. Це не лише слова або звуки, але й візуальний ряд, емоційний фон, інтонації, жестикуляція, пантоміміка тощо. Будь-яке повідомлення передається за допомогою того чи іншого каналу комунікації. Канал комунікації – це своєрідний засіб передачі інформації. Слова (а якщо бути зовсім точним, то сенс слів і пропозицій) передаються за допомогою вербального каналу; звуки, інтонація, тон і тембр – за допомогою вокального; зовнішній вигляд, жестикуляція, пантоміміка і мікроміміка – за допомогою невербального каналу тощо. Таким чином, за допомогою каналів комунікації відправник передає повідомлення одержувачу. У результаті на одержувача спрямовано певний вплив – ефект. Це може бути обдумування інформації, згода, незгода, агресія, нерозуміння тощо. У будь-якому разі, все це виражається у зворотному зв'язку – відповідній реакції або повідомленні. При цьому ролі у суб'єктів змінюються. Одержувач, даючи зворотний зв'язок, стає відправником, а відправник – одержувачем. Взагалі, поділ на відправника

і одержувача є досить умовним, оскільки будь-яка зі сторін поперемінно є і тим і іншим.

Таким чином, *компетенцію вхідної комунікації (сприйняття, реценції)* визначаємо як здатність ефективно сприймати повідомлення, а *компетенцію вихідної комунікації (передачі, продукування)* – як здатність ефективно передавати повідомлення.

Оскільки спілкування не можна розглядати лише як відправлення інформації певною передавальною системою або як прийом її іншою системою, тому що на відміну від простого «руху інформації» між двома пристроями, то маємо справу зі стосунками двох індивідів, кожен з яких є активним суб'єктом. Головна «надбавка» в специфічно людському обміні інформацією полягає в тому, що тут особливу роль відіграє для кожного учасника спілкування значимість інформації (*Андреева, 1981*), тому що люди не просто «обмінюються» значеннями але, як зазначає О. Леонт'єв, прагнуть при цьому виробити загальний зміст (*Леонт'єв, 1972*). Це можливо лише за умови, що інформація не просто прийнята, а й зрозуміла та осмислена. Суть комунікативного процесу – не просто взаємне інформування, але й спільне розуміння предмета. Характер обміну інформацією між людьми визначається тим, що за допомогою системи знаків партнери можуть вплинути один на одного. Комунікативний вплив, що тут виникає, є психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки. Ефективність комунікації вимірюється саме тим, наскільки вдалим був цей вплив. Це означає, що при обміні інформацією відбувається зміна типу відносин, що склалися між учасниками комунікації. Нічого схожого не відбувається в «чисто» інформаційних процесах.

Таким чином, і вихідну, і вхідну комунікацію ми ділимо на обмін вербальною інформацією (далі – «інформація»), обмін невербальною інформацією (далі – «інформація про емоції, стан, почуття») та вплив двох комунікативних систем однієї на другу. Отже, *компетенція вхідної комунікації* буде поділятися на такі субкомпетенції: *сприймання інформації, сприймання стану та відношення, сприймання потреб, цінностей та поглядів*. *Компетенція вихідної комунікації* буде містити такі субкомпетенції: *передача інформації, передача почуттів та стану, вплив та переконання*.

Наші міркування ми узагальнили у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Модель соціально-комунікативної компетенції
з визначенням змісту кожного структурного компоненту**

Компетенція 1	Суспільна		
<i>Субкомпетенції</i>	<i>Дотримання суспільних норм</i>	<i>Розуміння та виконання суспільних ролей</i>	<i>Суспільна активність</i>

Уміння	Уміння приймати та дотримуватись суспільних норм, правил у своїй поведінці, не порушувати норми моралі	Уміння розуміти рольові розподіли в суспільстві (гендерні, статусні, сімейні тощо), виконувати свої ролі	Уміння працювати на користь суспільства, допомагати іншим та піклуватися про них
Знання	Суспільні норми та правила, культурні та етнічні особливості, правила моралі та етикету	Знання суспільного устрою та традицій, а також змісту суспільних ролей	Побутові, професійні знання
Мотиваційні та цільові установки	Бажання та ціль бути частиною суспільства, діяти за його законами	Бажання та ціль добре виконувати свої обов'язки та ролі, мати повагу в суспільстві	Бажання та ціль приносити користь людям, мати самоповагу та повагу в суспільстві
Особисті якості	Моральність, вихованість	Рольова гнучкість, інтелект	Альтруїзм, соціальна зрілість
Ціннісні установки	Повага до закону, традицій	Відповідальність	Людяність, гуманізм
Досвід	Досвід спілкування з вихованими та порядними людьми; участь у культурних заходах; читання відповідної літератури (Біблія, правила етикету тощо)	Досвід виконання різних ролей; участь в театральних постановках, рольових і ділових іграх; інтелектуальна діяльність	Досвід допомоги іншим; участь у соціальних проєктах; догляд за тваринами
Компетенція 2	Автономна		
Субкомпетенції	Рефлексія	Самоконтроль	Самооцінка
Уміння	Уміння слідкувати за собою, аналізувати свої (та інших) потреби, почуття, думки, мотиви, вчинки	Уміння контролювати свої почуття та поведінку, концентруватись	Уміння давати оцінку собі та своїм діям; коректувати свою поведінку

Знання	Знання своїх особливостей, особливостей сприйняття себе іншими	Знання особливостей свого темпераменту, характеру, способу мислення, метапрограм	Знання свого рівня домагань
Мотиваційні та цільові установки	Ціль зрозуміти себе та інших	Ціль контролювати ситуацію, досягати успіху через контролювання себе	Ціль самовдосконалення, досягнення успіху
Особисті якості	Здатність до самоаналізу	Врівноваженість, стриманість	Адекватність самооцінки
Ціннісні установки	Усвідомленість	Гармонія, дисципліна	Зв'язок з реальністю
Досвід	Досвід цілеспрямованого звернення свідомості на себе в процесі взаємодії з іншим, групою	Медитація, спорт, праця, ремесло, творчість, дотримання режиму	Досвід особистих досягнень, успіху
Компетенція 3	Інтерактивна		
<i>Субкомпетенції</i>	<i>Створення стосунків</i>	<i>Опрацювання конфлікту</i>	<i>Співпраця</i>
Уміння	Уміння налагоджувати контакт з іншими, викликати довіру, започатковувати та підтримувати довготривалі стосунки	Уміння впоратися з напругою внутрішніх та зовнішніх конфліктів, спрямовувати свою активність на порозуміння, цивілізовано (без агресії) поводитись у конфліктній ситуації	Уміння організувати свою діяльність спільно з діяльністю колективу, спрямовувати свою активність на співпрацю з іншими, домовлятися
Знання	Знання психології людини	Знання конфліктів та технік управління ними, знання переговорних технік	Знання переговорних технік

Мотиваційні та цільові установки	Бажання та ціль мати гарні стосунки з іншими	Бажання та ціль цивілізовано керувати змінами (без агресії)	Бажання та ціль до спільної діяльності, співтворчості
Особисті якості	Добррозичливість, комунікабельність	Психічна витривалість	Колективізм
Ціннісні установки	Довіра	Порозуміння	Колективізм
Досвід	Досвід зрілих відносин за зразком батьків, вчителів та ін.	Досвід вирішення конфліктів	Участь у групових іграх, досвід колективної діяльності
Компетенція 4	Вхідна комунікація (рецепція)		
<i>Субкомпетенції</i>	<i>Сприймання інформації</i>	<i>Сприймання стану та відношення</i>	<i>Сприймання потреб, цінностей та поглядів</i>
Уміння	Уміння слухати та ставити запитання, сприймати та розуміти повідомлення інших, читати	Уміння розуміти почуття інших, проявляти співчуття та надавати емоціональну підтримку	Уміння безумовно приймати іншого, розуміти цінності та потреби інших, сприймати та поважати чужу точку зору
Знання	Знання мови, а також прийомів активного слухання	Знання мови міміки, жестів та інших засобів невербальної комунікації	Знання різноманітності світу
Мотиваційні та цільові установки	Бажання та ціль почути і зрозуміти іншого	Бажання та ціль зрозуміти ставлення відправника інформації до себе, до отримувача, а також до ситуації	Бажання та ціль зрозуміти іншу реальність, навчитися у інших, змінитися, порозумітися
Особисті якості	Уважність, спостережливість	Емпатія, чутливість, емоційний інтелект	Толерантність, повага до природи та Бога, довіра до світу
Ціннісні установки	Повага до людини	Повага до почуттів іншого	Повага до індивідуальності

Досвід	Досвід спостереження за іншими, читання книг, перегляд фільмів тощо	Досвід спілкування з людьми, природою, тваринами	Досвід спілкування з різними людьми, читання, перегляд фільмів тощо
Компетенція 5	Вихідна комунікація (продукування)		
<i>Субкомпетенції</i>	<i>Передача інформації</i>	<i>Передача почуттів та стану</i>	<i>Вплив та переконання</i>
Уміння	Уміння викладати свої думки, презентувати себе вербально та невербально	Уміння проявляти свої почуття у прийнятній для інших формі та в адекватній ситуації, стримувати агресивні, образливі прояви та негативне ставлення	Уміння говорити про свої потреби, відстоювати свою точку зору, домагатися свого, наполягати на своєму та впливати на дії інших
Знання	Знання мови, словниковий запас	Знання особливостей свого темпераменту	Знання технік ведення переговорів, ораторського мистецтва
Мотиваційні та цільові установки	Бажання та ціль донести свої думки до іншого	Бажання та ціль донести своє ставлення, знайти порозуміння	Бажання та ціль задовольнити свої потреби, довести свою правоту, досягнути своїх цілей
Особисті якості	Красномовство, виразність	Щирість	Ораторські здібності, харизма
Ціннісні установки	Повага до себе	Повага до своїх почуттів	Повага до своїх потреб та цінностей
Досвід	Досвід письмової мови, виступи перед аудиторією, читання книг	Досвід спілкування в відкритому, безпечному середовищі	Досвід презентацій, переговорів, дискусій, перемог у змаганнях

Розділ 4.

ОСНОВНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ

4.1. Вікові психофізіологічні особливості молодших школярів (батькам першокласників)

Перший рік навчання в школі має важливе значення, оскільки від нього багато в чому залежить, як дитина надалі буде вчитися. Перший клас – серйозне випробування як для дитини, так і для батьків.

Найбільш складний період – початок школи. Пристосування до школи триває приблизно 1,5 місяця. Навчання в школі неминуче тягне за собою різку зміну способу життя дитини і пред'являє серйозні вимоги до її фізичного і психічного здоров'я. Тому батьки повинні знати і враховувати психофізіологічні особливості молодших школярів для збереження сприятливої динаміки працездатності дитини. Іноді батьки висувають завищені вимоги до дітей, прагнуть до їх швидшого дорослішання, не враховуючи вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Молодший шкільний вік – це період від 6 до 11 років. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Ці якості уживаються в його поведінці в суперечливих поєднаннях. Як будь-який перехідний стан, цей вік багатий прихованими можливостями розвитку, що важливо своєчасно вловлювати і підтримувати.

У дітей молодшого шкільного віку темп росту тіла різко знижується порівняно з попередніми періодами. Якщо раніше дитина виростала в середньому на 5 см на рік, то у віці 7–10 років – лише на 2–3 см. Обмінні процеси досить стабільні. За добу організм дитини витрачає від 1000 до 3000 кКал/добу. На індивідуальних обмінних процесах базуються раціональні норми харчування. Саме в цьому віці починає чітко проявлятися надмірна вага. Це пов'язано з тим, що надлишок споживаної з їжею енергії не використовується в обмінних процесах, а відкладається у вигляді жиру. Надмірна кількість жиру створює додаткові труднощі організму, особливо під час руху, що впливає на стан серцево-судинної системи та опорно-рухового апарату: збільшується ймовірність порушення постави і появи плоскостопості, а також раннього діабету. Варто знати, що у віці 8–9 років відбуваються важливі перетворення системи травлення. Порушення режиму харчування, недотримання основних правил під час вибору харчових продуктів та їх приготування призводять до хронічних захворювань шлунково-кишкового тракту.

У 6–7 років відбувається інтенсивний розвиток опорно-рухової системи: формування всіх вигинів хребта (шийного, грудного, поперекового). Проте

окостеніння скелета ще не закінчено, що зумовлює значну його гнучкість. Це надає значні можливості для занять фізкультурою і спортом.

Ця особливість має і негативні наслідки за відсутності нормальних умов для фізичного розвитку. Тому необхідно стежити за відповідністю розміру меблів, за якої сидить школяр, а також за правильною посадкою за столом та партою – це найважливіші умови нормального фізичного розвитку дитини, її постави, основа її подальшої працездатності.

Якщо уявити, яке навантаження відчуває опорно-руховий апарат, коли дітям необхідно утримувати «сидячу позу», то можна зрозуміти, чому наші діти непосидючі. На вік 7–9 років припадає максимальний рівень ігрової рухливої активності дітей. Тому на перервах діти прагнуть компенсувати вимушену нерухомість на уроці, що зумовлено їх фізіологічними потребами.

Самі діти воліють брати участь у іграх, що розвивають спритність і швидко-силові якості. У дітей молодшого шкільного віку ще не закінчено формування кісток грудної клітини. Якщо дитина не стежить за положенням свого тіла (сидить важко, спершись на край столу або парти під час малювання, письма), то це може призвести до порушення постави. Дитячий хребет чутливий до всіх деформуючих впливів.

Слідкуйте за:

- відповідністю розмірів меблів до зросту дитини;
- вагою ранця;
- поставою;
- руховою активністю.

У молодших школярів енергійно міцніють м'язи та зв'язки, але великі м'язи розвиваються раніше, ніж дрібні. Тому діти здатні до більш сильних розгонистих рухів (біг, стрибки, катання на ковзанах і т. д.), але важко опановують дрібні рухи (ті, що вимагають точності).

Окостеніння фаланг кисті руки закінчується до 9–11 років, а зап'ястя – до 10–12 років. Стає зрозуміло, чому молодшому школяру досить важко виконувати письмові завдання. У нього швидко стомлюється кисть руки, він не може писати дуже швидко і надмірно довго.

Під час виконання графічних завдань важливо стежити за:

- правильним положенням зошита;
- положенням ручки;
- тривалістю роботи (робота 3–5 хвилин, потім відпочинок, переключення).

Також необхідно пам'ятати, що важливою є не швидкість виконання завдань і кількість зробленого, а ретельність і правильність виконання.

Необхідно пам'ятати, що:

- не слід перевантажувати дитину письмовими завданнями;
- бажання переписати погано виконане завдання не покращує результат, рука швидко стомлюється, втрачає працездатність;
- потрібно приділяти увагу загальному розвитку рухів руки (ліплення, в'язання, мозаїка, робота з ножицями, розфарбовування, штрихування).

У молодшого школяра інтенсивно росте і добре забезпечується кров'ю серцевий м'яз, що забезпечує порівняну витривалість. Завдяки великому діаметру артерій головний мозок отримує достатню кількість крові, що є важливою умовою працездатності школяра.

Вага головного мозку помітно збільшується після 7 років. Особливо збільшуються лобні долі мозку, що відіграють важливу роль у формуванні вищих і складних функцій психічної діяльності людини. Змінюється зв'язок процесів збудження і гальмування.

Гальмування (основа самоконтролю) стає більш помітним, ніж у дошкільнят. Однак схильність до збудження досить висока, що спричинює непосидючість молодших школярів. Свідома і розумна дисципліна, систематичність вимог дорослих є необхідними зовнішніми умовами формування у дітей нормального балансу у процесах збудження і гальмування. Разом із тим до 7 років їх загальний баланс відповідає новим шкільним вимогам до дисципліни, посидючості, витримки.

Часто батьки скаржаться, що для дитини заняття стають суцільною мукою, що вони неухважні, не можуть працювати і не відволікаючись. Недосконалість уваги – це природна вікова особливість молодшого школяра.

У першокласників проявляється незрілість уваги, невеликий її обсяг. Дитина може або слухати, або призупинити роботу, або навпаки. До 3-го класу механізми уваги досягають зрілості, зростає обсяг уваги, її стійкість, прогресує розподіл уваги, а формується і розвивається все це в процесі навчальної діяльності.

У молодших школярів розвинена мимовільна увага. Діти звертають увагу лише на те, що їм цікаво, усе яскраве і незвичне. Здатність підтримувати увагу до абстрактних, уявних речей формується у 9–10 років. Це повинні пам'ятати батьки. Якщо хочете чогось навчити дитину, створіть ситуацію, в якій мета навчання емоційно значима для дитини. Найпростіший варіант – це похвала за старання виконати завдання поставлене дорослим або радісне здивування, що все виконано чудово. Можна ввести елемент гри, змагання.

Часто батьки помічають, що через 10 хв серйозного заняття дитина приходить до рухового неспокою. Одними зауваженнями відволікання дітей не здолати. Отже необхідно запам'ятати важливу думку: увага підтримується інтересом.

Формування механізмів довільної уваги позначається на можливостях запам'ятовування матеріалу. У 9–10 років збільшується обсяг пам'яті. На цьому етапі навчання дитину потрібно привчити до самостійних творчих дій, що будуть відповідати пізнавальним потребам. 9–10-річні діти можуть багато сприйняти, багато чому навчитися, оволодіти навичками і знаннями, що допоможе подолати труднощі у подальшому навчанні.

Підготовка до школи і успіх взаємопов'язані. Чим більше батьки приділяють уваги дітям, тим вищий рівень батьківський вимог: тим більше надій,

бажання до успіху. Проте бажання батьків не завжди збігаються з можливостями дітей. Гірким буває розчарування, засмучення, розгубленість, коли на малюка поклали значні надії, а він їх не виправдав, а невдачі йдуть одна за одною. Причини цих невдач можуть полягати не в рівні інтелектуального розвитку, а залежати від вікових особливостей, резервів дитячого організму, стану здоров'я.

Перші невдачі дитини, помножені на нерозуміння і нетерпіння дорослих, можуть знищити у малюка бажання вчитися. Тому настільки важливі в адаптаційний період підтримка і терпіння батьків. Не повинно мати місце роздратування, окрики, з'ясування відносин та покарання, оскільки це додаткові стресові ситуації, біль дитини від нерозуміння й образи.

Поради

- Якщо ви хочете розвинути у дитини ті чи інші якості, намагайтеся ставитися до неї так, немов вони у неї є.
- Нехай у вас ніколи не опускаються руки, ви повинні вірити в свою дитину.
- Пам'ятайте, що всі діти при освоєнні нової діяльності проходять такі стадії:
 - не розуміють, чого від них хочуть;
 - розуміють, але не виходить;
 - дещо виходить;
 - виходить все краще і краще.

4.2. Робота з батьками як умова розвитку у молодших школярів уміння співпрацювати

Новий стандарт освіти початкової школи ставить одне з найважливіших завдань – розвиток уміння учнів співпрацювати. Розкриємо це вміння співпрацювати для молодшого школяра:

- уміння організувати роботу в групі, працювати з групою;
- уміння приймати рішення;
- уміння залагоджувати розбіжності, конфлікти;
- уміння виконувати домовленості, договори.

Ці важливі соціальні вміння учень може отримати не лише серед своїх однолітків. Батьки для молодшого школяра найчастіше є еталоном соціальної поведінки. Необхідно, щоб і вони приймали нову роль школяра, вчилися співпрацювати з ним. Допомогти батькам і дітям у розвитку цього важливого вміння покликаний учитель. Отже, потрібно, щоб саме від вчителя надходила інформація про нові форми спілкування з учнями та батьками, які дозволять усім стати повноправними учасниками освітнього процесу.

Одним з основних напрямів роботи з сім'єю в цьому аспекті є проведення батьківських зборів. Найчастіше такі зустрічі зводяться до підсумків

результатів навчання, іноді з методичними рекомендаціями, що дає вчитель. Однак повноцінне спілкування відбувається, якщо збори не обмежуються інформуванням батьків, а відкривають можливості для діяльності та співпраці (додаток 5).

Ефективно проводити батьківські збори на виховні теми в активній формі, а ще й спільно з дітьми. Такі зустрічі батьків, учителя і дітей достатньо продуктивні, особливо в наш час, коли батьки займаються матеріальним забезпеченням сім'ї. У початковій школі батьки ще приділяють достатньо уваги вихованню дитини, що частіше зводиться до розваг або нотацій на тему правильної поведінки. Батьки іноді губляться перед своєю дитиною, не знають, як правильно вчинити у тій чи іншій ситуації. Часто вони діють за власним досвідом – заборона без пояснення, хоча цей досвід вже давно застарів. Сучасні школярі живуть в іншому соціальному оточенні та часом просто не розуміють батьків. Їм недостатньо коротких забороняючих вимог, вони вміють міркувати, філософствувати. Вони готові говорити про глобальні питання свободи і рівності людини.

Батьківські збори, у яких беруть участь діти, стають для всіх місцем накопичення культурного, соціального, батьківського досвіду. Батьки і діти спільно обговорюють важкі питання, розмірковують стосовно складних виховних тем, обдумують вчинки, «програють» життєві ситуації та знаходять шляхи виходу з них; спільно вирішують «ігрову» проблему, приймаючи позицію дорослого і дитини; навчаються працювати у великих і малих групах та нести відповідальність за групу; діти вчать спілкуватися з дорослими (мамами і татами своїх однокласників); батьки «бачать» в діяльності не лише свою дитину, а і її однолітків, мають можливість адекватно оцінювати їхню поведінку.

На цих зустрічах кожен може отримати відповіді на ті запитання, що їх хвилюють: «Який я син (дочка)?», «Чи легко бути дорослим?», «Чи легко бути батьком?», «Хто такий ідеальний дорослий (школяр, син, дочка, батько)?», «Як стати самостійним?», «Чому зі мною не дружать?», «Який він, молодший підліток?» тощо.

Наприкінці кожних зборів (зустрічі, бесіди тощо) необхідно проводити рефлексію, намагатися будувати процес виховання на засадах соціально-педагогічного партнерства, звести його до співпраці і робити більш відкритим.

4.3. Мотивація навчання і формування її в учнів початкової школи

Кожен учитель хоче, щоб його учні добре навчалися, з цікавістю і бажанням йшли до школи. У цьому зацікавлені і батьки учнів. Але часом і вчителям, і батькам доводиться з жалем констатувати, що дитина: «не хоче вчитися», «могла би чудово займатися, а бажання немає». У цих випадках ми стикаємось з тим, що в учня не сформувалися потреби в знаннях, немає інтересу до навчання.

У чому ж полягає суть потреби у знаннях? Як вона виникає? Як вона розвивається? Які педагогічні засоби можна використовувати для формування в учнів мотивації до отримання знань? Ці питання хвилюють багатьох педагогів і батьків.

Уже в початковій школі навчальна мотивація стає значною проблемою для вчителя – діти відволікаються, перемовляються на уроках, не стежать за тим, що говорить вчитель, не докладають достатніх зусиль для виконання класних і домашніх завдань, будь-якою ціною прагнуть отримувати хороші оцінки або, навпаки, починають проявляти повну апатію, байдужість. Чим старше стає учень, тим більше у нього виникає проблем, пов'язаних з небажанням вчитися. Стандартним способом є спроба стимулювати навчальну активність проблемних учнів поганими оцінками – діти переживають, але і це не завжди допомагає (Сорокіна, 2007).

Варто розрізнити поняття *мотив* і *мета*.

Мета – це результат, що передбачається, уявляється й усвідомлюється людиною.

Мотив – це спонукання до досягнення мети.

Молодші школярі мають *пізнавальні* та *соціальні* мотиви навчання (Гуткіна, 2005; Льїн, 2006).

Пізнавальні мотиви (оволодіння новими знаннями, навчальними навичками, прагнення школярів до самоосвіти і спрямованість на самостійне вдосконалення способів отримання знань) складаються з:

- широких пізнавальних мотивів (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями);
- навчально-пізнавальних мотивів (орієнтація на засвоєння способів отримання знань, прийомів самостійного оволодіння знаннями);
- мотивів самоосвіти (орієнтація на отримання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) (Гуткіна, 2005; Льїн, 2006).

Соціальні мотиви (соціальна взаємодія школяра з іншими людьми) складаються з:

- широких соціальних мотивів (борг і відповідальність, розуміння соціальної значимості навчання);
- вузьких соціальних або позиційних мотивів (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їхнє схвалення);
- мотивів соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною) (Гуткіна, 2005; Льїн, 2006).

Головне завдання шкільного навчання – сформулювати у дітей такий психологічний механізм, що дозволив би їм надалі здійснювати процес самореалізації, саморозвитку, щоб пізнавальна потреба не згасла раз і назавжди ще під час навчання в школі та рухала ними в майбутньому, і в дорослому житті людина зберегла прагнення отримувати знання і задоволення від процесу навчання.

Молодший шкільний вік має значні ресурси формування шкільної мотивації учнів. Важливо формувати в учнів молодших класів ті якості особистості, що будуть необхідними їм для життя в нових умовах відкритого суспільства (відповідальність, ініціативність, самостійність, що можливо лише за високого рівня шкільної мотивації).

Головний зміст мотивації в цьому віці – «навчитися вчитися». Молодший шкільний вік – це період, коли відбувається розвиток шкільної мотивації, від якої залежить рівень пізнавальних здібностей людини в майбутньому.

Навчальна мотивація – це процес, що запускає і підтримує зусилля, спрямовані на виконання навчальної діяльності. Це складна, комплексна система, утворена мотивами, цілями, реакціями на невдачу, а також наполегливістю і установками учня. Навчання в школі – це основна діяльність учня, і його основна мета – успішне засвоєння знань та умінь, необхідних для того, щоб він зміг їх використовувати надалі для себе, а отже і для суспільства. Кожного учня можна оцінити за тим, як він ставиться до навчання і які його власні цілі та плани (Локалова, 2009).

Загальний шлях формування навчальної мотивації полягає в тому, щоб сприяти перетворенню широких спонукань учнів у зрілу мотиваційну сферу зі стійкою структурою і домінуванням окремих мотивів.

Формуванню мотивації в цілому сприяють:

- загальна атмосфера позитивного ставлення до навчання та отримання професійних знань;
- залучення учнів до спільної навчальної діяльності в колективі навчальної групи (через парні, групові, бригадні форми роботи);
- побудова відносин «педагог – учень» не по типу вторгнення, а на основі домовленостей, створення ситуацій успіху, використання різних методів стимулювання (від похвали та додаткових завдань на оцінку, до «жетонної» системи, «сонечок» тощо);
- цікавий, незвичний виклад нового матеріалу;
- образна, яскрава мова, зміцнення позитивних емоцій у процесі навчання;
- використання пізнавальних ігор, дискусій, створення проблемних ситуацій та їхнє спільне і самостійне вирішення;
- побудова вивчення матеріалу на основі життєвих ситуацій та досвіду самих педагогів та учнів;
- розвиток самостійності та самоконтролю учнів у навчальній діяльності, планування, постановка цілей та реалізація їх у діяльності, пошук нестандартних способів вирішення навчальних завдань (*Вплив особистісних особливостей...*, ел. ресурс).

Пропонуємо наступні *рекомендації вчителю* для підвищення шкільної мотивації дітей молодшого шкільного віку, складені з урахуванням особистісних особливостей учнів молодших класів і орієнтовані на основні *етапи проведення уроку*, а також на *позаурочну діяльність* (Мікляєва, 2010).

I. Підготовчий етап уроку

1. Створення сприятливої емоційно-психологічної атмосфери уроку через організацію атмосфери довіри між учителем і учнем, а також сприятливих міжособистісних відносин у класі.

2. Не нав'язування навчальних цілей «згори». Важливо послідовно відпрацьовувати з учнями постановку різних цілей – близьких, перспективних, простих та складних. Важливо, щоб цілі були реально досяжні.

3. Вибір учителем демократичного стилю впливу на учнів.

II. Основний етап уроку

1. Постановка учителем питань, що підкреслюють протиріччя, новизну, важливість, красу та інші відмінні якості об'єкта пізнання.

2. Створення проблемних ситуацій, активної пізнавальної діяльності учнів, що складається з пошуку і вирішення складних питань, які потребують актуалізації знань, аналізу, вміння бачити за окремими фактами і явищами їх сутність і ті закономірності, що ними керують.

3. Застосування дидактичних і розвивальних ігор та вправ, а також засобів ІКТ і мультимедійних технологій.

4. Використання загальних і цілеспрямованих вправ і завдань з розвитку якостей, що є в основі пізнавальних здібностей (швидкості реакції, всіх видів пам'яті, мислення, уваги та уяви).

5. Дотримання відповідності навчальних завдань віковим обмеженням і наявності в них рівня оптимальної складності.

6. Зв'язок нового матеріалу з раніше засвоєними знаннями для підвищення зацікавленості.

7. Застосування в середині уроку фізкультхвилинки і використання елементів психогімнастики: вираз емоцій через рух.

III. Етап закріплення і перевірки знань

1. Наголошення навіть на маленьких успіхах учнів.

2. Оцінювання успіхів учнів та лише окреслення недоліків для подальшого їх усунення.

3. Корисним є наголошення на тому, що знав і вмів учень вчора, а що – сьогодні. Це надає можливість дитині побачити своє просування, динаміку розвитку.

4. Застосування групових форм роботи щодо перевірки знань: робота в парах, взаємоперевірка, пояснення завдання один одному.

5. У разі невдачі важливим є акцентування уваги не так на допущеній помилці як на нестачі докладених зусиль, а пояснення дитині, що загальний рівень розвитку її здібностей досить високий, для того, щоб впоратися з цим завданням.

6. Виключенням можуть бути ситуації змагання. Школярів необхідно привчати до аналізу і порівнянню власних результатів і досягнень.

7. Виявлення з учнями причин помилок і шляхів їх виправлення.

8. Важливо відмовитись від порівняння результатів навчальної діяльнос-

ті або окремих відповідей на запитання конкретної дитини з результатами інших учнів, особливо з більш успішними у навчанні.

9. Оцінювання конкретної відповіді без врахування симпатій чи антипатій до особистості учня.

10. Концентрація уваги учнів на просування вперед до досягнення успіху в діяльності.

У позаурочній діяльності необхідно враховувати:

1) сприйняття своїх учнів незалежно від їх навчальних успіхів;

2) постійний наголос на те, що відносини в класі визначаються не лише успішністю, а й добрими справами, які робить учень для інших;

3) вивчення кола інтересів школярів; з'ясування, чим може бути цікавий кожен учень для однокласників;

4) проведення предметних олімпіад та позакласних занять, випуск пізнавальних газет тощо;

5) залучення учнів і батьків до предметної проектної діяльності (робота творчих робіт, проектів і презентацій);

6) виховування та підтримка в учнів інтересу за рахунок надання їм можливості вивчати і дізнаватися про свої інтереси більше;

7) допомога дитині в пошуках зв'язку між навчанням в школі і її особистими інтересами.

Часто причиною відсутності шкільної мотивації є те, що дитина не знаходить жодного зв'язку між навчанням і власними інтересами та цілями.

4.4. Рекомендації для вчителів щодо соціально-комунікативних особливостей обдарованих дітей

Сучасне розуміння обдарованості сформувалось на основі наукових суперечок багатьох психологічних шкіл. Воно стверджує, що основою обдарованості є домінуюча пізнавальна мотивація та дослідницька творча активність, яка виражається у виявленні нового у постановці та вирішенні проблем.

Ознаками обдарованості в ранньому дитинстві прийнято вважати невідому цікавість дитини, її нескінченні запитання, великий словниковий запас і розвиненість мови, здатність до концентрації уваги на цікавій справі та наполегливість у досягненні результату, хорошу пам'ять, багату фантазію з нечітким відділенням реальності від вигадки, доброти, відкритість, гостру реакцію на несправедливість.

У більш старшому віці ознаками обдарованості вважається потреба дитини в колекціонуванні та класифікації, гарне почуття гумору, сформованість навичок логічного мислення, оригінальність асоціативного мислення, здатність до планування з чітким окресленням майбутньої діяльності, гнучкість у концепціях, способах дій та соціальних ситуаціях. Учені виділяють також такі якості особистості, як розвинені навички спілкування, відкритість,

активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику, перевагу складних завдань, незалежність у судженнях і у поведінці – нонконформізм.

Обдарованими можна вважати дітей, які:

- часто «перескакують» через послідовні етапи свого розвитку;
- у них відмінна пам'ять, що базується на ранньому розвитку мови і абстрактному мисленні;

- рано починають класифікувати і категоризувати власний досвід і інформацію, яку отримують, із задоволенням віддаються колекціонуванню. При цьому їх метою є не приведення колекції в ідеальний і досить постійний порядок, а реорганізація, систематизація її на нових підставах;

- у них великий словниковий запас, вони із задоволенням читають словники та енциклопедії, вигадують нові слова і поняття;

- можуть займатися декількома справами одночасно;

- вони допитливі, активно досліджують навколишній світ і не можуть стерпіти жодних обмежень у своїх дослідженнях;

- у ранньому віці здатні простежувати причинно-наслідкові зв'язки, робити правильні висновки, а також будувати альтернативні моделі та системи подій, що відбуваються;

- легко можуть упоратися з пізнавальною невизначеністю, із задоволенням сприймають складні довгострокові завдання і терпіти не можуть, коли їм нав'язують готову відповідь;

- здатні тривалий час концентрувати увагу на одній справі, вони буквально занурюються в своє заняття, якщо воно викликає у них зацікавленість.

Проблема визначення рівня здібностей дитини постає перед батьками особливо гостро в момент вибору навчального закладу. Психологи стверджують, що важливо визначити не стільки «глибину» таланту, скільки його тип. Від того, наскільки вірно батьки і фахівці зуміють виявити тип обдарованості дитини, багато в чому залежить її успіх у житті. Вважається, що лише 1 % дітей – генії. Обдарованих набагато більше – 15–20 %. На думку педагогів і психологів, віддаючи дитину до школи, батьки повинні думати не про престижність навчального закладу, а про те, чи зможе ця школа розвинути здібності їхньої дитини.

Психологи характеризують обдарованість як поняття умовне і тимчасове. Умовне, тому що чимало залежить від того, як буде розвивати свої здібності обдарована дитина, хто буде опікуватись їхнім розвитком, чи готова сім'я підтримувати її інтереси. Так, дитина, яка виховується в сім'ї музиканта, більш ймовірно стане музикантом, ніж та, чії батьки не мають жодного відношення до музики. Тимчасовим це поняття вважається тому, що обдарованість може проявлятися в різні моменти життя людини – як в ранньому дитинстві, так і в зрілому віці. Маленький Альберт Ейнштейн, якби його тестували сучасні психологи, опинився б у рядах відстаючих, тому що він пізно почав говорити, в гімназії успіхами не відзначався і навіть був з неї відрахований за неуспішність. А ось у фізика-теоретика Льва Ландау, засно-

вника кібернетики Норберта Вінера, письменника Олександра Грибоедова виняткові здібності спостерігалися з раннього віку.

Обдарованими є діти, які в силу видатних здібностей, за оцінками опитаних фахівців, мають потенційні можливості для оволодіння певною діяльністю в одній або декількох сферах на високому рівні. Вони потребують навчання за спеціалізованими навчальними програмами. Перспективи таких дітей визначаються рівнем їхніх досягнень і/або потенціалом в одній або декількох сферах: інтелектуальній; академічних досягнень; творчого чи продуктивного мислення; спілкування та лідерства; художній або психомоторній діяльності.

Інтелектуальний тип обдарованості. Діти, які мають цей тип обдарованості можуть самостійно поглибити і розширити знання в цікавій для них сфері та філософськи осмислити прочитане. Однак інтерес до однієї сфери діяльності і байдужість до інших інколи призводить до того, що діти блискуче встигають з одних предметів і отримують двійки з інших. Проте саме вони – потенційні світила науки, генератори ідей, здатні на значні відкриття.

Дещо відрізняється від інтелектуального *академічний тип обдарованості*. Першочерговими тут є здібності дітей саме до процесу навчання. Процес навчання для них приємний і не викликає жодних труднощів, до того ж неважливо: чи йдеться про математику, фізику, біологію чи про літературу. Це типові медалісти, з яких потім виростають справжні професіонали. Іноді досить важко розрізнити перший і другий тип обдарованості. Однак, якщо «інтелектуали» мають критичне мислення, прагнуть до філософського осмислення складних наукових проблем, то «академіки» – це завжди генії навчання, майстри швидкого і якісного засвоєння матеріалу.

Тип обдарованості, який легко діагностувати – *художній*. Він проявляється в інтересі дитини до творчої діяльності: музики, танців, живопису, скульптури, акторської майстерності.

Четвертий тип – *креативний*, що виражається в нестандартному мисленні, в особливому погляді на світ, прагненні створювати оригінальні проекти. Діти часто конфліктні, важко керовані, незалежні у своїх судженнях, зневажливо ставляться до умовностей. Наприклад, можуть прийти в клас у м'ятому одязі, в їхніх зошитах панує безлад. У таких учнів легко побачити недоліки, а от їх творчі здібності визначаються лише після спеціальної роботи психолога. Щоб виявити таку обдарованість, потрібно запропонувати діяльність, що допускає їх самотність (нестандартні теми творів або дослідницькі проекти).

Наступний тип, який легко визначити, але нелегко прийняти – це *соціальна (лідерська) обдарованість*. Цей тип було описано раніше. Але хочемо уточнити, що існують «емоційні» лідери, які є своєрідною «жилеткою» для кожного, а також – лідери дії, які вміють приймати правильні рішення, визначати цілі та завдання для інших. Часто так буває, що у школярів, які володіють лідерською обдарованістю, інтерес до процесу освіти слабкий. Маючи сильний і незалежний характер, вони відверто ігнорують школу і мають репутацію хуліганів.

Психомоторна (спортивна) обдарованість. Як показують опитування відомих спортсменів, думка про їх занижені розумові здібності не відповідає дійсності. Навпаки, більшість із них має високий рівень інтелекту. Учені давно довели прямий зв'язок моторного (рухового), психічного та інтелектуального розвитку.

Рекомендації щодо роботи з обдарованими дітьми

- Вивчайте індивідуальні особливості, особливості поведінки обдарованої дитини.
- Долайте побутове уявлення про завищену самооцінку: повторюйте дитині про її значні можливості.
- Удосконалюйте систему розвитку здібностей, а не запасу знань.
- Приділяйте належну увагу індивідуальності та диференціації навчання на уроках та в позаурочний час, зменшивши навантаження в розкладі і виділивши більшу кількість годин на гурткову та індивідуальну роботу з обдарованими дітьми. При цьому використовуйте принцип добровільності вибору позаурочних занять.
- На уроках і поза школою активно використовуйте проблемно-дослідницький метод, розвиваючи пізнавальні та творчі здібності учнів. Відомо, що активна самостійна робота думки починається тоді, коли перед учням постає проблема. Навчання повинно мати не репродуктивний, а творчий характер.
- Створюйте додатки до своїх програм у формі набору оригінальних завдань, що розвивають творчі здібності, уяву, фантазію учнів.
- Викладайте на високому рівні складності, щоб учні весь час піднімалися до вищої «планки» і особистісно удосконалювались. Орієнтація повинна бути на випередження вже досягнутого рівня здібностей, позитивну мотивацію.
- Для розвитку здібностей потрібна висока пізнавальна активність, причому не всяка діяльність розвиває здібності, а лише емоційно приємна. Тому заняття повинні проходити в доброзичливій обстановці. Обов'язково створюйте ситуацію успіху.
- Поважайте і обговорюйте будь-яку ідею дитини. Повірте в те, що цій дитині деколи дано зрозуміти і здійснити те, що вам здається незбагненим.
- Готуючись до занять з обдарованими дітьми, пам'ятайте про необхідність у серйозному розумовому навантаженні обдарованої дитини. Самостійність мислення, запитання до вчителя, а потім і до самого себе – обов'язкові складові частини успішності уроків.
- Поміркуйте над методикою навчання. Обдаровані учні вимагають принципово іншої підготовки, оскільки їх відрізняє надзвичайне прагнення до перевірки, до «з'ясування для себе», експериментування.
- Центральним завданням педагога в роботі з обдарованою дитиною є прищеплення бажання до серйозної творчої роботи.

- Розвивайте в собі почуття гумору, але пам'ятайте, що обдаровані діти дуже самолюбні, ранимі, із загостреною чутливістю – і не дуже вдалий жарт може їх надовго вибити з колії.

- Намагайтесь створити сприятливу атмосферу роботи з дітьми. Будьте доброзичливими, не критикуйте. Обдаровані діти найбільш сприйнятливі.

- Стимулюйте учня, хваліть, не бійтеся поставити оцінку на бал вище, але не навпаки.

- Експериментуйте на уроці. Не бійтеся виглядати кумедно і в той же час доведіть, що вас треба поважати, а не боятися.

- Дозвольте дітям вести себе вільно і ставити запитання. Якщо дитина чимось цікавиться, це означає, що вона мислить, а отже вчитель досяг певних результатів. Після закінчення школи, учень може чогось досягти, або просто стати хорошою людиною, і, отже, вчитель свої обов'язки виконав.

Якості, необхідні вчителю для роботи з обдарованими дітьми

Учитель має:

- розбиратися в психологічних особливостях обдарованих дітей, враховувати їх потреби й інтереси;

- бути доброзичливим і чуйним;

- уміти будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини;

- бути зрілим, тобто чітко усвідомлювати свої цілі та завдання, володіти великим обсягом знань і досвідом застосування методик і стратегій навчання;

- бути емоційно стабільним, тобто зібраним і добре володіти своїми емоціями і почуттями;

- мати високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів, умінь і прагнення до постійного самовдосконалення;

- мати почуття гумору;

- бути готовим до роботи з обдарованими дітьми та до придбання спеціальних знань;

- виявляти наполегливість, цілеспрямованість і ґрунтовність;

- стимулювати когнітивні здібності учнів.

У обдарованих дітей є як плюси, так і мінуси. Негативними сторонами обдарованих дітей є такі якості особистості:

- 1) егоцентризм і нездатність прийняти точку зору іншої людини, особливо якщо вона інтелектуально слабше;

- 2) неприязнь до школи, якщо навчальна програма нудна і нецікава;

- 3) відставання у фізичному розвитку порівняно з однолітками, оскільки обдарована дитина воліє інтелектуальні заняття, що пояснює невміння брати участь у колективних спортивних іграх;

- 4) відсутність культури діалогу і бажання закінчувати думку співрозмовника, тому що вже з перших слів схоплює суть проблеми;

5) прагнення переривати і виправляти співрозмовника, якщо той робить логічні помилки або неправильно ставить наголос у словах;

6) прагнення завжди бути правим в суперечці, відсутність конформізму і здатності йти на компроміс.

7) прагнення керувати однолітками – інакше йому стає нудно з ними.

Усі ці не надто привабливі риси характеру обдарованої дитини, які є продовженням і доповненням її достоїнств, можуть викликати неприязнь у однолітків і відштовхувати їх від колективу. Не секрет, що, перебуваючи у звичайній школі, обдарований учень часто друтує вчителів тим, що він або все вже знає, або ставить стільки запитань, що перетягує увагу вчителя лише на себе. У результаті відбувається ізоляція обдарованого учня від решти класу. Переведення до старших класів на підставі швидшого засвоєння програми призводить до розриву дружніх зв'язків і труднощів встановлення таких зв'язків у новому класі. У результаті багато обдарованих дітей в школі почуваються ізольовано, а класно-урочна система навчання, будучи хорошим стимулом для середніх учнів, стає гальмом і проблемою для обдарованих. Тому з обдарованою дитиною потрібно працювати або за індивідуальною програмою, або віддавати її у спеціальну школу, де навчаються такі ж обдаровані діти.

У навчальній діяльності обдаровані діти відрізняються тим, що:

1) хочуть домагатися успіхів у навчанні та здобувати знання, не сприймаючи це як насильство над собою;

2) здатні до самостійних дій завдяки набутим раніше навичкам;

3) уміють критично оцінювати навколишню дійсність і розуміти суть речей та явищ;

4) занурені у філософські проблеми, що стосуються питань життя і смерті, релігії та сутності світобудови;

5) не задовольняються поверхневими поясненнями, навіть якщо вони здаються достатніми для їх однолітків;

6) постійно прагнуть до самовдосконалення і намагаються все робити добре (перфекціонізм), чим пояснюється постановка завищених цілей і важкі переживання в разі неможливості їх досягнення;

7) можуть повністю концентрувати увагу і занурюватися в проблему, долаючи будь-які «перешкоди»;

8) здатні фіксувати свій досвід і оперативно застосовувати його в екстремальній ситуації;

9) урок для них особливо цікавий, коли має місце пошукова та дослідницька ситуація, імпровізація і парадокси;

10) уміють виділяти головне в проблемі і в житті, а також необхідне в конкретний момент для самореалізації;

11) здатні краще за однолітків розкривати зв'язки між явищами і сутністю, використовувати логічні операції, систематизувати і класифікувати матеріал;

12) гостро переживають несправедливість у разі порушення морально-етичних норм і відносин.

4.5. Фрагмент тренінгу для вчителів «У своїх дітях як у дзеркалі»

Наразі зусилля багатьох працівників освіти спрямовані на створення школи, що забезпечить здорові умови для розвитку дитини. Школа змушує учителя стикнутись з унікальною ситуацією, що вимагає насамперед особистісного розвитку, психічного здоров'я, емоційного досвіду самого вчителя для встановлення конструктивних взаємин з учнями, а також для формування позитивного ставлення до себе і до інших. У школярів і дорослих стало більше можливостей вибору, що ускладнює їх стосунки, а отже вміння спілкуватись набуває все більшої важливості. Нажаль багато дітей ні в сім'ї, ні в школі не набувають цього важливого соціального навичку. Проте розумні вчителі можуть навчити дітей вирішувати конфлікти, слухати і розуміти інших, поважати іншу думку, а також дотримуватись соціальних норм і правил. Найважливіша задача педагога – зміцнити віру дітей в те, що вони самі можуть керувати своїм життям. Важливо навчити дітей пишати власними історіями, досягненнями і з надією дивитися у майбутнє. Надія дає людині здатність насолоджуватись життям з усіма її труднощами і поразками, вона надає внутрішню силу та цілеспрямованість. Якщо ми хочемо, щоб дитина зростала і розвивалась як особистість, нам потрібно не допускати, щоб дитина орієнтувалась лише на наші умови. Ми маємо навчити дитину прислуховуватись до себе, розуміти себе, свої бажання і мрії.

Для вирішення цих непростих задач, нами розроблено систему тренінгів для дітей, учителів та батьків. Заняття спрямовані на покращення взаємин учасників виховного процесу та формування навичок вирішення проблемних і конфліктних ситуацій. Суттєву допомогу у процесі підбору учасників груп дають знання психологічних особливостей не лише дітей, але й самих вчителів за допомогою діагностичного комплексів «Універсал» та «Персонал». Кількість занять залежить від запиту та можливостей замовника (Наші умови – обов'язково три або два дні тренінгових занять, що може дати можливість переусвідомити свій досвід. Один день зустрічі дозволяє лише ознайомитись зі змістом заняття та отримати враження від такої діяльності). Ми пропонуємо знайомство з майстер-класом тренінгу «У своїх дітях як у дзеркалі».

Мета тренінгу: дослідити і сприяти дорослим у розумінні й підтримці дитини, пошуку її обдарованості в процесі дорослішання.

Завдання:

- дослідити, чому процес виховання такий, яким він є, а не такий як хотілося б;
- визначити, що потрібно змінити для поліпшення ситуації;
- навчити об'ємному баченню комунікативних процесів;
- розвинути здатність розуміння сенсу явищ, що відбуваються без шаблонів і ярликів;

- бачити зв'язок власних внутрішніх невирішених проблем і зовнішніх подій; труднощів, які формуються;
- використовувати власні труднощі як ресурс подальшого розвитку.

Найефективніше навчання – це власний досвід, тому на тренінгу буде безліч вправ і різних практичних завдань.

Програма тренінгу

- Вивчення принципів отримання інформації та розуміння відмінності між фактами та ілюзіями.
- Правила встановлення контакту і підтримання його в процесі спілкування між батьками і дитиною.
- Освоєння прийомів спілкування в емоційно насичених і конфліктних ситуаціях.
- Зняття емоційної напруги.
- Прийоми конструктивної критики.
- Мова невербального спілкування (мова тіла).

Очікування

Ті, хто пройдуть тренінг, допоможуть своїм вчасникам з дітьми стали більш довірними і люблячими, навчаться визначати причини та фактори, що впливають на розвиток дитини та розкриття їхніх потенційних можливостей і обдарованості.

Учасники тренінгу також навчаться визначати причини виникаючих труднощів, зможуть впливати на своїх дітей з любов'ю і підтримкою, допоможуть дітям вчитися бути самостійними і відповідальними, вирішувати конфлікти без бійок та агресії, самостійно виходити з складних ситуацій.

Основні правила групової роботи

Поза сумнівом, кожен психолог-практик знає ці правила, але ми дозволимо собі нагадати про них, оскільки гра в тренінгу буде ефективна лише тоді, коли цих правил (або навіть цінностей) буде дотримано. У кожній конкретній групі вони можуть модифікуватися. Усе це необхідно для ефективного розвитку групи. Назвемо ті з них, що характерні для більшості груп.

1. *Тут і тепер*. Цей принцип орієнтує учасників на те, щоб предметом їх аналізу постійно були процеси, які відбуваються в групі в конкретний момент. Окрім спеціально обумовлених випадків, проєкції в майбутнє і минуле не допускаються.

2. *Щирість і відвертість*. Це правило сприяє отриманню для себе і наданню іншим учасникам чесного зворотного зв'язку, тобто тієї інформації, яка важлива для кожного учасника і запускає механізми не лише свідомості, а й міжособистісної взаємодії.

3. *Принцип «Я»*. Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії. Усі висловлювання повинні будуватися з використанням особових займенників однини. Це важливо й тому, що одне із завдань тренінгу – навчитися брати відповідальність на себе.

4. *Активність.* Психологічний тренінг належить до активних методів навчання й розвитку, і така норма як активна участь усіх є обов'язковою. Навіть якщо вправа має демонстративний характер, кожен учасник наприкінці має право висловитись. Якщо учасник нічого не говорить, це ще не означає, що він займає пасивну позицію. Якщо він пропускає проблему через себе – це активна внутрішня позиція.

5. *Конфіденційність.* Усе, що говориться в групі про конкретних учасників, повинно залишитись усередині групи – це є умовою створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття. Зрозуміло, що психологічні знання і конкретні прийоми, вправи та ігри можуть бути використані в повсякденному житті, у сім'ї, школі, під час спілкування з друзями, батьками, вчителями тощо.

Хід тренінгу

1. **Міні-лекція** на тему «Яке ж насправді сприятливе навчально-виховне середовище для розвитку обдарувань дитини».

Логічно розпочинати тренінг з вправ на знайомство. Цей вид завдань не лише спонукає до взаємодії один з одним, надає можливість запам'ятати інформацію про колег, щоб потім використовувати її у спілкуванні, але допомагає показати групі власне «Я». Вправи на знайомство – це пробний варіант тренінгу, де визначається групова готовність до сумісної діяльності, контактність учасників, енергетичний потенціал групи, кордони саморозкриття тощо. Цей етап задає тон усій зустрічі та реалізує важливі цілі:

- знайомство;
- злам відчуження;
- зняття переживань від незнайомого середовища;
- фізичний «розігрів» учасників;
- створення атмосфери спонтанності співтворчості, гри.

Вправи пропонуються на вибір.

• Вправа «Здрастуй, я радий тебе бачити...» (10–15 хв)

Учасники тренінгу звертаються по черзі один до одного, закінчуючи вислів «Здрастуй, я радий тебе бачити...». Потрібно сказати щось гарне, приємне, але обов'язково від усього серця, відверто.

• Вправа «Відверта радість» (20–25 хв)

Мета: тренування навичок розпізнавання реакцій майбутніх працівників.

Один гравець виходить за двері. Інші діляться на групи по 2–3 людини. Гравець повертається. Кожна група повинна продемонструвати своє ставлення до нього. Можна робити, що завгодно, а не можна лише розмовляти з ним і торкатися його. Той, хто увійшов, намагається відгадати, яке ставлення до нього демонструє кожна група.

Ефект цієї вправи не лише в тому, наскільки близький у здогадках основний гравець, але і в тому, наскільки виразно грає кожний учасник.

• **Вправа «Емоція та професія» (20–25 хв)**

Ця вправа сприяє розвитку техніки живого образного спілкування, пластичності, емоційності, артистизму.

Група сідає у коло. Кожний учасник повинен загадати свою психологічну загадку: за допомогою виразу обличчя, пози, рухів, жестів та деяких нейтральних висловів змалювати задуманий ним імідж вчителя, який група повинна відгадати.

Потім психолог заохочує всіх обговорити, наскільки точно кожний учасник упорався із загадкою, які засоби зовнішньої демонстрації свого стану в нього найвиразніші – обличчя, руки, інтонація тощо. Які зовнішні комунікативні засоби йому необхідно змінити (наприклад, явно директивний голос чи тверду поставу).

• **Вправа «Дзеркало» (15–20 хв)**

Учасники розбиваються на пари. У кожній парі вибирається ведучий, другий – його «дзеркало». Ведучий спонтанно виконує рухи руками. Другий учасник повинен синхронно повторювати їх (у дзеркальному відображенні).

У цій вправі необхідно звернути увагу на момент виникнення психологічного контакту між гравцями і труднощі, що з'явилися за такої невербальної комунікації. Під час таких вправ учасники відчують, які індивідуально-психологічні відмінності існують між людьми, і як важливо налаштуватися на свого партнера по спілкуванню для того, щоб його правильно зрозуміти і відчувти.

• **Вправа «Скажи приємне» (10–15 хв)**

Кожному учаснику пропонується виявити до групи в цілому або до окремого її учасника підтримку, співчуття або симпатію, демонструючи ті якості, що позитивно впливатимуть на працевлаштування.

• **Вправа «Зрозумій іншого» (10–15 хв)**

Кожний член групи повинен упродовж 2–3 хвилин змалювати настрій одного з партнерів, тобто уявити собі цю людину, відчути її стан, емоції, переживання, а потім описати це на папері. Усі нотатки зачитують вголос, а той, чий настрій описували, співвідносить їх зі своїм справжнім станом, підтверджує або спростовує достовірність проникнення у його внутрішній світ. Обговорення в цьому випадку не потрібно.

• **Вправа «Головне – другорядне» (25–35 хв)**

Психолог пропонує учасникам на аркуші паперу написати 10–12 справ, які для них у цей час дуже важливі (на першому місці найважливіша, на другому – менш важлива і т. д.). Потім запрошує всіх сісти у коло, розслабитись і

закрити очі. Він говорить: «Спробуйте уявити себе уже людьми похилого віку, вам уже 70–75 років. Ви давно на пенсії, не працюєте, опікуєтесь онуками, домашнім господарством і т. д. Уявіть собі, що з відстані тих років ви дивитесь у своє сучасне та оцінюєте, що для вас головне, що – другорядне. Наприклад, ви можете думати про те, що багато сил віддавали певній справі, яка потім не мала у вашому житті великого значення, а лише здавалась важливою.

А тепер візьміть чистий аркуш паперу і напишіть список своїх справ за ступенем значущості для вашого життя в ролі людини, якій уже 70–75 років.

Порівняйте обидва списки. Які справи залишилися для вас важливими, а які втратили свою значущість і чому?»

Ця вправа демонструє відмінність між активністю та результативністю життя людини. Високий рівень активності (багато справ, постійна зайнятість, висока інтенсивність спілкування) означає невиконання значущих справ – марнування часу на дрібниці та штучну підтримку внутрішньої напруги через страх щось не встигнути. Необхідно навчитися виокремлювати в житті головне і прагнути будувати свій час та життя так, щоб сили були використані насамперед на досягнення головних цілей.

• ***Вправа «Передай своє позитивне ставлення іншим» (10–15 хв)***

Коли вас не задовольняє поведінка інших, з'являється бажання висловитися та навчити «розуму». Таке ваше бажання можна зрозуміти. Проте краще буде передати іншим частину вашого позитивного ставлення.

Сформулюйте та висловіть партнеру щонайменше 10 причин позитивного ставлення до майбутнього роботодавця та колег.

• ***Вправа «Новий імідж» (15–20 хв)***

Стверджується, що новий образ допоможе знайти нову роботу.

Будь-які удосконалення потрібно вітати; але новий образ – це не лише зовнішня оболонка вашого «Я», це внутрішнє бажання стати кращим. Поліпшуючи зовнішність, ви підтримуєте своє позитивне становлення. Але важливе не стільки те, що відбувається на поверхні, скільки робота свідомості при цьому.

• Постарайтеся підкреслити вирашні сторони своєї зовнішності – волосся, усмішку, очі.

• Поліпшіть свій стиль одягу.

• Уявіть собі, як би ви виглядали у радикально протилежному іміджі.

• Як сприймають ваш імідж колеги та роботодавці?

Розподіліться на групи по 4–5 чоловік та спробуйте відповісти на ці запитання щодо кожного з вас.

Треба звернути увагу на послідовність завдань. Спочатку провести щось безособистісне, а потім переходити до запитань особистісних властивостей. У ході виконання завдань, доброзичливих контактів готуємо групу до глибокого занурення в особистий світ.

• **Вправа «Самотність» (10–15 хв)**

Психолог дає завдання: «Згадайте про час, коли ви були особливо самотніми. Спробуйте на 1–2 хвилини пережити те почуття знову».

Після цього, учасники обмінюються переживаннями.

У разі необхідності, тренер приєднує цей стан до ситуації довготривалого безробіття.

• **Вправа «Сліпий та поводитир» (20–25 хв)**

Вправа виконується в парах. Один член групи зав'язує очі, інший отримує інструкцію: «Уявіть собі, що ви спілкуєтесь з незрячою людиною. Ви маєте можливість упродовж 10 хвилин ознайомити її з оточуючим світом через тактильні, слухові та інші відчуття. Спробувати відкрити світ спочатку. Вправа виконується мовчки». У парі партнери виконують обидві ролі. У колі учасники вправи повинні виразити свої почуття й переживання через «Я-висказування» про новий досвід.

• **Вправа «Скульптори» (15–20 хв)**

Сьогодні ви – скульптори. Оберіть собі пару. Перед кожним з вас та сама «глиба мармуру» (ваш товариш), з якої можна виліпити що завгодно. Для розминки створіть з «глиби» скульптуру мислителя. А тепер – таку композицію, яку б можна було назвати «Щаслива людина», «Монстр із фільму жахів». Потім змінюємо ролі.

Нова задача: надайте своїй скульптурі загрозливу позу... А потім самі підключіть себе до цієї композиції. Але зверніть увагу: якщо ваш партнер – втілення загрози, то ви повинні грати роль жертви. Придивіться: можливо це нагадує вам одну з можливих життєвих (шкільних, домашніх тощо) ситуацій?

Тепер ті, хто був у загрозливій позі, відійдіть в сторону (жертви повинні залишатись на місці!) і подивіться, якими наляканими виглядають ваші «учні». Допоможіть їм: підлаштуйтесь, ніби то захищаючи, обіцяючи захист... «Жертви», відійдіть і подивіться, якими дбайливими і турботливими можуть бути ваші «педагоги» (батьки та ін.). Поверніться до них і в останній раз створіть скульптуру, яку поставлять у вашій школі як педагогічний символ співдружності Вчителя та Учня.

Гра зводиться до невербальної форми людської взаємодії. У першій частині «скульпторам» надається можливість виплеснути негативні емоції (створюючи загрозливих монстрів), а потім учасники за допомогою міміки та жестів вгадують настрої іншої людини, підлаштовуються та приймають позицію партнера.

• **Вправа «Лист до себе коханого» (25–30 хв)**

Ця вправа допомагає людині зробити одну з найважливіших справ для себе – полюбити самого себе, дозволити собі це, усвідомити свою любов.

1. Учасники сидять у колі, психолог просить усіх взяти ручки та аркуші. Перед самим письмом потрібно влаштувати медитацію, яка буде присвячена любові та подяці до себе.

Така медитація допоможе створити спокійний та обдумливий настрій.

2. Зараз ви напишете лист найближчій для вас людині – самому собі. Потрібно написати лист до себе коханого, а коханого, тому що не можна жити, не люблячи найближчу людину (час на лист – 15 хвилин під тиху музику).

Обмін враженнями. З якими почуттями ви писали цей лист. Важливо усвідомлювати почуття, а не зміст. Під час виконання вправи можна давати коментарі. Треба звертати увагу на те, як хтось себе повчає, дивиться на себе зверху, з теплом і ніжністю, дружньо тощо.

3. Виховані люди завжди пишуть відповідь. Зараз у вас буде 10 хвилин на відповідь. Потрібно відповісти конкретно саме на той лист, який ви отримали.

Обговорення відповідей. Яка частина особистості зверталась та відповідала.

Приклад. Лист.

Добрий день, Сашко! Я за тобою дуже сумую, подумати лише, не писав тобі 30 років. Увесь цей час я жив та не помічав, що ти існуєш. Мені стільки треба тобі сказати. Раніше я дивився по сторонах: в сім'ї, на роботі, в транспорті, в театрі – навколо бачив красивих, цікавих людей. Але чому я не помічав тебе, адже ти був завжди поряд? Яким я був сліпим! Лише останнім часом я почав розуміти, що ти у мене найкращий. І не треба мені іншого «Я». Я завинив перед тобою, усі травми душі і тіла на моїй совісті, обіцяю, що тепер буду ставитись до тебе обережно, тепло, гідно і ніколи не дам тебе образити. Але й не це головне, головне – ми тепер разом. Щиро твій, Олександр.

Відповідь.

Рідний мій, одразу пишу тобі відповідь. Мені зараз дуже добре. Я відчуваю радість та щастя. І навіть ті хмаринки, що залишились на моєму небосхилі, спостерігаю з цікавістю і знаю, що вранці від них нічого не залишиться, тому що дуже люблю тебе.

Список використаних джерел

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология [Текст]: учебное пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. *Алиева М. А., Гришанович Т. В., Лобанова Л. В.* Я сам строю свою жизнь [Текст] / М. А. Алиева, Т. В. Гришанович, Л. В. Лобанова, Н. Г. Травникова, Е. Г. Трошихина; Под ред. Е. Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2001. – 216 с.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2002.
4. *Андреева Г. М.* Принцип деятельности и исследование общения [Текст] / Г. М. Андреева // Общение и деятельность. На рус. и чешек, яз. – Прага, 1981.
5. *Андреевкова Н. В.* Проблемы социализации личности [Текст] / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – М.: Наука, 1970. – Вып. 3. – С. 38–53.
6. *Асмолов А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
7. *Бабаева Ю. Д.* Динамическая теория одаренности [Текст] / под ред. Д. Б. Богоявленской // Современные концепции одаренности и творчества. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 275–295.
8. *Бабаева Ю. Д.* Основные подходы к проблеме формирования общей одаренности / Ю. Д. Бабаева // Вопросы психологии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zaoisc.ru/proekti/inf_podderj/babaeva-osn-podhod.html.
9. *Баранова В.* Когнитивно-поведенческий подход в работе с младшими школьниками [Текст] / В. Баранова // Школьный психолог. – 2004. – № 30.
10. *Бауман З.* Индивидуализированное общество [Текст] / З. Бауман. – М., 2002. – 390 с.
11. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности [Текст]: учебное пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
12. *Белицкая Г. Э.* Социальная компетенция личности [Текст] / Г. Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 42–57.
13. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика: Цели, методы, проблемы [Текст] / под ред. А. Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 50 с.
14. *Битянова М. Р.* Социальная психология [Текст]: учебное пособие / М. Р. Битянова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с. – (Серия: «Учебное пособие»).
15. *Богоявленская Д. Б.* Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ecsocman.edu.ru/vo/msg/19127250.html/.
16. *Богоявленская Д. Б.* Психологическая структура одаренности (комментарии к «Рабочей концепции одаренности») [Текст] / Д. Б. Бого-

явленская // Работа с одаренными детьми в образовательных учреждениях Москвы. – Вып. 3. – М.: Центр «Школьная книга», 2007. – С. 110–115.

17. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М., 1998. – 183 с.

18. *Большаков В. Ю.* Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников [Текст]: дис. ... на соискание уч. степени докт. пед. наук. спец. 13.00.01, 19.00.07. / В. Ю. Большаков. – М., 2000. – 459 с.

19. *Бориснев С. В.* Социология коммуникации: учеб. пособие для вузов [Текст] / С. В. Бориснев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – С. 14.

20. *Буркова Л. В.* Соціомічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах [Текст]: монографія / Л. В. Буркова. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 278 с. – Бібліогр.: С. 260–277.

21. *Буров О. Ю., Камишин В. В.* Оцінювання обдарованості: проблеми кількісної міри [Текст] / О. Ю. Буров, В. В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: збірник наукових праць. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – Вип. 2. – 279 с. – С. 5–9.

22. *Венгер Л. А., Мухина В. С.* Психология: учеб. пособие [Текст] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.

23. *Вердербер Р., Вердербер К.* Психология общения [Текст] / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – С. 320.

24. Влияние личностных особенностей детей младшего школьного возраста на школьную мотивацию // Учебно-методический портал. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchmet.ru/library/material/134267/>

25. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2121, «Педагогика и методика начального обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; под ред. М. В. Тамезо и др. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

26. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматія [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 320 с.

27. *Волков А. Г.* Социология семьи [Текст] / А. Г. Волков. – М., 1994. – 398 с.

28. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М., 1991.

29. *Выготский Л. С.* Психология развития как феномен культуры: избр. психол. труды [Текст] / Л. С. Выготский; МПСИ; Воронеж: НОО «МОДЕК»; ред. кол.: М. Г. Ярошевский (отв. ред.) [и др.]. – М.: 1996. – 510 с.

30. *Вятютнев М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.

31. Гендерный подход в школьной педагогике: теория и практика [Текст] / под ред. Л. В. Штылевой. – Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. – С. 40–47.

32. Гільбух Ю. З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка [Текст] / Ю. З. Гільбух. – К.: РОВО «Укрвузполіграф», 1992. – 84 с. – (рос. мовою).

33. Гоморова А. А. Младший школьный возраст / А. А. Гоморова. – 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jankouy.org.ua/page.php?id=2089>.

34. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М., Альбина Бизнес Букс, 2005. – 21 с.

35. Гриднева С. В., Ташева А. И. Диагностика и формирование коммуникативной одаренности [Текст] / С. В. Гриднева, А. И. Ташева // Психологічні особливості діагностування обдарованих дітей та підлітків: Матеріали науково-практичного семінару, 20 березня 2012 р., м. Київ. – К.: Інформаційні системи, 2012. – 142 с. – С. 43–49.

36. Гуткина Н. И., Печенков В. В. Динамика учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу [Текст] / Н. И. Гуткина, В. В. Печенков // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 4(5) октябрь–декабрь. – С. 16–22.

37. Дементьева И., Зубарева Н. Степень социальной ответственности подростков в полной и неполной семье [Текст] / И. Дементьева, Н. Зубарева // Воспитание школьников. – 2003. – № 10.

38. Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб.: Изд-во «Питер», 2007. – 368 с. – С. 14–25.

39. Дружинин В. Н. Психология семьи [Текст] / В. Н. Дружинин // Деловая книга. – Екатеринбург: 2000. – 512 с.

40. Зазимко О. В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості [Текст] / О. В. Зазимко // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5–12.

41. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников [Текст] / А. З. Зак. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. – 318 с.

42. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 30 с.

43. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень [Текст] / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

44. *Зимня І. А.* Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті [Текст] / І. А. Зимня. – М.: ЦПКПС, 2004. – 155 с.
45. *Изаренков Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
46. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 287 с.
47. *Карабанова Н. А., Курынова С. С., Руденко И. В.* Экология детства [Текст] / Н. А. Карабанова, С. С. Курынова, И. В. Руденко, О. Е. Тумакова. – Тольятти, 2005.
48. *Касьян В. І.* Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів [Текст]: навч. посібник / В. І. Касьян. – 5-е вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2008. – 348 с.
49. *Кашкин В. Б.* Введение в теорию коммуникации [Текст]: учеб. пособие / В. Б. Кашкин. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 224 с.
50. *Кидрон А. А.* Коммуникативная способность и ее совершенствование [Текст]: дис. ... канд. псих. наук / А. А. Кидрон. – Л., 1981. – 274 с.
51. *Коблянская Е. В.* Психологические аспекты социальной компетентности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. В. Коблянская. – СПб., 1995. – 210 с.
52. *Кодатенко О. М.* Педагогическая поддержка социализации личности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. М. Кодатенко. – Саратов, 1998. – 226 с.
53. Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи [Текст] / В. В. Зарицька // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентнісно спрямованої освіти» (28 квітня 2011 р.). – К.: Київ. Ін-т сучасн. підр., 2011. – 92 с.
54. Комуникативна компетентність особистості [Текст]: посібник / Авт.-уклад. Н. В. Лук'янчук. – К.: Інформаційні системи, 2012. – 132 с.
55. *Кон И. С.* Ребенок и общество [Текст] / И. С. Кон. – М., 2003. – 336 с.
56. Конкурс афоризмів та фоторобіт Союзу обдарованої молоді України спрямований на підвищення рівня самоідентичності обдарованої молоді. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.good-luck.com.ua/actions/konkurs-aforizmiv-ta-fotorobit-vid-som-obdarovanist-ce/>
57. *Коноваленко С. В.* Коммуникативные способности и социализация детей 5–9 лет. Комплекс коррекционно-развивающихся знаний и психологических тренингов: картинный материал [Текст] / С. В. Коноваленко. – М.: «Издательство Гном и Д», 2001. – 48 с.
58. *Корнев М. Н., Коваленко А. Б.* Соціальна психологія [Текст]: підручник / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.
59. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості [Текст] / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

60. *Краснова В. И.* Развитие социальной одаренности подростков во внеучебной деятельности сельской школы [Текст]: Материалы международной научно-практической конференции (г. Ярославль, 26–27 октября 2011 г.). – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 224 с. – С. 91–95.

61. *Красностанова М. В., Осетрова Н. В., Самара Н. В.* Assessment Center для руководителей [Текст]. – М.: Вершина, 2007. – 208 с.

62. Краткий словарь по социологии [Текст] / под общ. ред. Д. М. Гришиани, И. И. Лагина. – М., 1998.

63. *Кудрявцев В. Т.* Две проблемы в изучении одаренности / В. Т. Кудрявцев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tovievich.ru/book/3/425/1.htm>

64. *Кульчицька О. І.* Соціальне середовище у розвитку обдарованості [Текст] / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25–31.

65. *Куницына В. Н.* Социальный интеллект и социальная компетентность [Текст] / В. Н. Куницына // Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии: Тез. докл. научно-практической конференции. – СПб., 1995.

66. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка [Текст]: пер. с нем. / Э. Ландау. – М.: Академия, 2002. – 144 с.

67. *Леонтьев А. Н.* Ощущение, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста [Текст] / А. Н. Леонтьев // Очерки психологии детей (мл. шк. возраст). – М., 1950.

68. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1981.

69. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Из-во МГУ, 1972. – 575 с.

70. *Локалова Н. П.* Школьная неуспеваемость: причины, психопрофилактика [Текст] / Н. П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.: ил.

71. *Лук'янчук Н. В.* Розвиток комунікативної компетентності обдарованої особистості у соціально-психологічному тренінгу [Текст] / гол. ред. В. В. Олійник; ред. кол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.] // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць; Ун-т менедж. освіти НАПН України. – К., 2005. – Вип. 7 (20). – К.: «АТОПОЛ», 2012. – С. 306–311.

72. *Лушин П. В.* Коммуникативная одаренность: социально-психологический подход [Текст] / П. В. Лушин // Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (м. Тернопіль, смт. Підволочиськ, 27–28 квітня 2011 р.). – ЮД. – 2011. – 266 с. – С. 28–29.

73. *Лушин П. В.* Экологическая помощь личности в переходной период: экофасилитация [Текст]: монография / П. В. Лушин. – К., 2013. – 296 с. – (Серия: «Живая книга»; Т. 2).

74. Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность. Диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2010. – 248 с.
75. Младшие школьники // Психология и воспитание. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adalin.mospsy.ru/l_04_00.shtml
76. Могилевская Г. Л. Семья и младший школьник [Текст] / Г. Л. Могилевская // Школьный психолог. – № 27–28. – 2004.
77. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности [Текст] / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
78. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості [Текст] / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 2. – С. 2–6.
79. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу [Текст]: навч. посібник / В. В. Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
80. Москаленко В. В. Соціальна психологія [Текст]: підручник / В. В. Москаленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
81. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
82. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов [Текст] / В. С. Мухина. – 9-е изд. – М.: Академия, 2004. – 456 с.
83. Мухина В. С. Возрастная психология [Текст] / В. С. Мухина. – М., 2006. – 320 с.
84. Мухина В. С. Возрастная психология: учеб. пособие для вузов [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Академический Проект, 2004. – 256 с.
85. Немов Р. С. Психология [Текст]. – М., 1998. – Кн. 1. – 320 с.
86. Новикова Л. И. Профессиональный словарь: компетенция и компетентность – одно и то же? [Текст] / Л. И. Новикова // Преподаватель XXI века. – 2005. – № 1.
87. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія [Текст] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – С. 6–23.
88. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України [Текст] / С. О. Терепищій, О. Є. Антонова, Р. А. Науменко та ін. – К.: ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. – 156 с.: іл.
89. Обухова Л. Ф. Возрастная психология [Текст]: учеб. для вузов / Л. Ф. Обухова. – М.: высшее образования: МГППУ, 2007. – 460 с.
90. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 400 с.
91. Одаренные дети [Текст]: пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

92. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / Рос. акад. наук. Ин-т русс. языка им. В. В. Винградова. – 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1999. – 994 с.

93. *Орбан-Лембрик Л. Е.* Соціальна психологія [Текст]: у 2-х кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – Кн. 1. – 576 с.

94. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических заведений [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Анцупова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 332 с.

95. *Першина Л. А.* Возрастная психология [Текст]: учебное пособие для вузов / Л. А. Першина. – М.: Академический Проект, 2004. – 256 с.

96. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 86 с.

97. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии [Текст] / А. В. Петровский // Избранные труды. – М., Педагогика, 1984. – 271 с.

98. *Пінчук Н. І.* Психологічні фактори розвитку технічно обдарованої особистості в підлітковому віці [Текст]: дис. ... на соискание уч. степени канд. психол. наук. спец. 19.00.07. / Н. І. Пінчук. – К., 2010. – 172 с.

99. *Поздняков А. В.* Педагогические условия формирования социальной зрелости старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. В. Поздняков // Курс. гос. пед. ун-т. – Курск, 2002. – 248 с.

100. *Поніманська Т. І.* Дошкільна педагогіка [Текст]: навч. посібник / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 43–49.

101. Проектування навчально-виховного процесу в комп'ютерному комплексі «Універсал» [Текст]: навч.-метод. посібник / В. О. Киричук. – 3-є вид., допов. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 226 с.

102. *Прямикова Е. В.* Социальная компетентность школьников: смыслы и практики [Текст] / Е. В. Прямикова // Социологические исследования. – 2009. – № 7, июль. – С. 126–132.

103. Психология детства [Текст] / под ред. А. А. Реана. – М., 2003. – 368 с.

104. *Репина Т. А.* Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду [Текст] / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1984. – № 7.

105. *Розум С. И.* Психология социализации и социальной адаптации человека [Текст] / С. И. Розум. – СПб.: Речь., 2007. – 365 с.

106. *Ромек В. Г.* Уверенность в себе: этический аспект [Текст] / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – № 9. – С. 10.

107. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / Составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/rubin01/index.htm>.

108. *Савенков А. И.* Психология детской одаренности. (Учебник XXI века) [Текст] / А. И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.: с ил.

109. Сагалакова А. Б. Досвід підтримки та розвитку обдарованих дітей в Іспанії [Текст] / А. Б. Сагалакова. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2012. – 52 с. – (Серія: «ПРОсвіт»).
110. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учеб. пособие [Текст] / Е. Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
111. Седов А. Л. Социализация [Текст] / Сост. Ю. А. Давыдов, М. С. Ковалев, А. Ф. Филлипов // Современная западная социология. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 316 с.
112. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
113. Семаго Н. Я., Семаго Н. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, Н. М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
114. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник [Текст] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
115. Современный психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490 с.
116. Солодилова О. П. Возрастная психология [Текст]. – М., 2004.
117. Солодилова О. П. Шпаргалки по возрастной психологии [Текст] / О. П. Солодилова. – М.: ТК Велби, 2005. – 56 с.
118. Сорокина В. В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления [Текст] / В. В. Сорокина. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2007. – 191 с.
119. Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенції на роботі. Моделі максимальної ефективності роботи [Текст] / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер: пер. з англ. – М.: НІРРО, 2005. – 384 с.
120. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М., 1975. – С. 30–31.
121. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М., 1979. – С. 37–38.
122. Сухомлинський В. О. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів [Текст] / В. А. Сухомлинский // Вибрані твори в 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 123.
123. Теплов Б. М. Избранные труды [Текст]: у 2-х т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
124. Фрейд З. Введение в психоанализ [Текст]. – М., 1991.
125. Хеллер К. А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности. Экспериментальные исследования [Текст]: пер. с англ. А. В. Александровой // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120–129.
126. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–60.

127. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования [Текст] / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2.

128. Хуторський А. В. Дидактична евристика. Теорія і технологія креативного навчання [Текст] / А. В. Хуторский // Вид-во Московського університету. – 2003. – 208 с.

129. Хуторський А. В. Ключові компетенції як компонент особистісно-орієнтованої освіти [Текст] / А. В. Хуторский // Народна освіта. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

130. Шведовская А. А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / А. А. Шведовская // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – 214 с.

131. Щебланова Е. И., Аверина И. С., Хеллер К. А. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития одаренности [Текст] / Е. И. Щебланова, И. С. Аверина, К. А. Хеллер, К. Перлет // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 97–103.

132. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды [Текст]. – М., 1989.

133. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М., 1996.

134. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту [Текст] / В. Юркевич // Весник практической психологии. – 2005. – № 3.

135. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития [Текст] / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20–27.

136. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canele, M. Swaine // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 47–54.

137. Guilford J. P. Three faces of Intellect / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1959. – Vol. 19. – P. 469–479.

138. Landau, Erika. My credo. From the book «The Courage to be Gifted», 2002, 2nd Edition, Dvir Publishing. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.erika-landau.net/my-credo-en.htm>.

139. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity / J. S. Renzulli // R. J. Sternberg, J. E. Davidson. Conceptions of giftedness. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1986. – P. 53–92.

140. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. – 2nd ed. – New York: McGraw-Hill, 1997. – 272 p.

141. Smith, David. Social giftedness: Its characteristics and identification. Gifted Education International, 11 (1), 1995. – P. 24–30.

142. Terman L. M. The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent / L. M. Terman // American Psychologist. – 1954. – Vol. 9. – P. 221–231.

143. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in the testing / E. P. Torrance // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. – Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 43–75.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Діагностика емоційної сфери молодших школярів. Психодіагностична методика оцінки емоційного благополуччя дітей

Інструкція: дайте відповідь «так» чи «ні» на запропоновані запитання.

- 1) Мені насилу вдається зосередити увагу на уроці.
Так Ні
- 2) Відступи вчителя від основної теми занять сильно відволікають мене.
Так Ні
- 3) Мене постійно турбують думки про майбутню контрольну, переві- рочні роботи, іспити.
Так Ні
- 4) Іноді мені здається, що мої шкільні знання з окремих предметів нік- чемні.
Так Ні
- 5) Зневірившись, що зможу виконати певне завдання, я зазвичай опу- скаю руки.
Так Ні
- 6) Я не встигаю засвоювати навчальний матеріал, і це викликає почуття невпевненості в собі.
Так Ні
- 7) Я болісно реаую на критичні зауваження вчителя.
Так Ні
- 8) Несподівані запитання викладача мене бентежать.
Так Ні
- 9) Мене сильно турбує моє становище в класі.
Так Ні
- 10) Я безвольна людина, і це позначається на моїй успішності.
Так Ні
- 11) Я насилу зосереджуюсь на певному завданні, це дратує мене.
Так Ні
- 12) Незважаючи на впевненість у власних знаннях, я відчуваю страх перед опитуванням на уроці, іспитах.
Так Ні

13) Часом мені здається, що я не зможу засвоїти навчальний матеріал, і це лякає мене.

Так Ні

14) Під час відповіді на уроці я зазвичай сильно ніяковію.

Так Ні

15) Можливі невдачі на іспитах сильно тривожать мене.

Так Ні

16) Під час виступу або відповіді, я починаю заїкатися.

Так Ні

17) Мій стан багато в чому залежить від успішного виконання навчальних завдань.

Так Ні

18) Я часто сварюся зі шкільними друзями через дрібниці і потім шкодую про це.

Так Ні

19) Стан класу і його ставлення до мене сильно впливає на мій настрій.

Так Ні

20) Після суперечки або сварки я довго не можу заспокоїтися.

Так Ні

21) У мене зазвичай не буває головного болю після тривалої та напруженої роботи.

Так Ні

22) Ніщо не може зіпсувати мені гарний настрій.

Так Ні

23) Невиконання завдання або невдачі на контрольних роботах не хвилюють мене.

Так Ні

24) Я не хвилююся й не відчуваю сильного серцебиття перед відповіддю на уроці, іспиті, якщо впевнений у своїх знаннях.

Так Ні

25) Я зазвичай одним з перших закінчую контрольну роботу або йду відповідати на іспиті та намагаюся не думати про можливі помилки.

Так Ні

26) Мені зазвичай не потрібно багато часу на обдумування додаткового запитання, поставленого вчителем.

Так Ні

27) Глузування однокласників не псує мені настрій.

Так Ні

28) Я зазвичай сплю спокійно і не тривожуся уві сні, навіть якщо у мене в школі неприємності.

Так Ні

29) У класі я відчуваю себе легко і невимушено.

Так Ні

30) Мені легко організувати розпорядок дня, зазвичай я встигаю зробити все, що запланував.

Так

Ні

Ключ до анкети

На запитання від 1 до 20:

- відповідь «так» – 1 бал, відповідь «ні» – 0 балів.

На запитання від 21 до 30:

- відповідь «так» – 0 балів, відповідь «ні» – 1 бал.

Інтерпретація результатів

0–10 балів – емоційне благополуччя дитини;

11–20 балів – підвищений рівень емоційного неблагополуччя дитини;

21–30 балів – високий рівень емоційного неблагополуччя дитини.

ДОДАТОК 2

Вивчення емоційного ставлення до школи

Шкали: ставлення до школи

Призначення тесту

Вивчення емоційного ставлення до школи дітей 6–7 років, які відвідують дитячий садок і навчаються у 1-му класі школи.

Опис тесту

Для проведення тесту необхідно:

- 22 картки з прикметниками – антонімами (наприклад, *хороший – поганий, чистий – брудний, пасивний – активний, добрий – злий, сумний – веселий, швидкий – повільний, сильний – слабкий, великий – маленький, важкий – легкий, гарячий – холодний, рішучий – боязкий*);

- 2 коробочки з наклеєними картинками: на одній коробочці намальовані діти в шкільній формі з портфелями, на іншій – хлопці, які сидять в іграшковому автомобілі.

Інструкція до тесту

Перед дитиною ставлять 2 коробочки і дають інструкцію: «Ось це – школярі, вони йдуть до школи, а це – дошкільнята, вони грають. Зараз я буду називати тобі різні слова, а ти подумай, кому вони більше підходять – школяру або дошкільнику, в ту коробочку і поклади картку».

Далі експериментатор зачитує прикметники, передає картку дитині, яка на свій розсуд обирає одну з коробок і кладе туди картку.

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Підраховують загальне число позитивних (+) і негативних (–) прикметників, що характеризують дошкільника і школяра.

Джерела

Вивчення емоційного ставлення до школи: *Діагностика емоційно-морального розвитку* / Ред. і упоряд. І. Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С. 31–32.

ДОДАТОК 3

Опитувальник емоційного інтелекту «Еміне» (Д. Люсін)

Шкали: емоційний інтелект (здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними), міжособистісний (розуміння емоцій інших людей і управління ними), внутрішньоособистісний (розуміння власних емоцій і управління ними), здатність до розуміння своїх і чужих емоцій, здатність до управління своїми і чужими емоціями.

Призначення тесту

Діагностика різних аспектів емоційного інтелекту

Опис тесту

В основу опитувальника покладена трактування EI (емоційного інтелекту) як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що дитина:

- може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини;
- може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесне вираження;
- розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Здатність до управління емоціями означає, що дитина може:

- контролювати інтенсивність емоцій, насамперед приглушати надмірно сильні емоції;
- контролювати зовнішнє вираження емоцій;
- за необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

І здатність до розуміння, і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так на емоції інших. Отже, можна говорити про внутрішньоособистісному та міжособистісному EI. Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, однак, імовірно, повинні бути пов'язані один з одним. Таким чином, у структурі EI апіорі виділяється два «вимірювання», перетин яких дає чотири види EI.

Інструкція до тесту

Вам пропонується заповнити опитувальник з 46 тверджень. Читайте уважно кожне твердження і ставте хрестик (або галочку) у тій графі, що найкраще відображає Вашу думку.

Тест

Бланк для відповідей

№	Твердження	Зовсім не згоден	Скоріше не згоден	Скоріше згоден	Повністю згоден
1	Я помічаю, коли близька людина (<i>мама, тато, брат чи сестра</i>) переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати				
2	Якщо на мене хтось ображається, я не знаю, як з ним помиритися				
3	Мені легко здогадатися про радість чи горе за виразом обличчя співрозмовника				
4	Я добре знаю, чим зайнятися, щоб покращити собі настрій				
5	У мене зазвичай не виходить вплинути на настрій свого товариша				
6	Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю				
7	Я добре розумію, чому мені подобаються чи не подобаються ті чи інші друзі				
8	Я не одразу помічаю, коли починаю злитися				
9	Я вмію поліпшити настрій своїм друзям, мамі або татові				
10	Якщо я захоплююся розмовою, то говорю занадто голосно і розмахую руками				
11	Я розумію настрій деяких своїх друзів та рідних без слів				
12	Коли щось трапляється я не можу зусиллям волі опанувати себе				
13	Я легко розумію міміку і жести інших				
14	Коли я злюся, я знаю чому				
15	Я знаю як заспокоїти друзів, якщо їм погано				
16	Інші вважають мене занадто рухливою і неспокійною дитиною				
17	Я здатний заспокоїти близьких та друзів, коли вони перебувають у розпачі				
18	Мені буває важко описати, що я відчуваю до інших				

Додатки

19	Якщо я ніяковію під час спілкування з незнайомими людьми, то можу це приховати				
20	Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоції				
21	Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі				
22	Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття				
23	У незвичних ситуаціях я вмію контролювати свої емоції				
24	Якщо потрібно, я можу розлютити людину				
25	Коли я відчуваю позитивні емоції (коли мені весело, радісно, спокійно), я знаю як підтримати цей стан				
26	Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю				
27	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я одразу відчуваю це				
28	Я знаю як заспокоїтися, якщо розлючусь				
29	Можна визначити, що відчувають інші, просто прислухаючись до звучання їх голосу				
30	Я не вмію управляти емоціями інших людей				
31	Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому				
32	Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої друзі				
33	Мені важко справлятися з поганим настроєм				
34	Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції він приховує				
35	Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям				
36	Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями				
37	Я вмію контролювати свої емоції				
38	Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, то я зазвичай помічаю це занадто пізно				
39	За інтонацією мого голосу легко здогадатися, що я відчуваю				
40	Якщо близька людина плаче, я розгублюсь				
41	Мені буває весело або сумно без жодної причини				
42	Мені важко передбачити зміну настрою оточуючих				
43	Я не вмію долати страх				
44	Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє				
45	У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити				
46	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються				

Обробка результатів тесту

№ твердження з тесту	Субшкали	№ твердження з тесту	Субшкали
1	МП +	24	МУ +
2	МУ –	25	ВУ +
3	МП +	26	ВП +
4	ВУ +	27	МП +
5	МУ –	28	ВУ +
6	ВЕ –	29	МП +
7	ВП +	30	МУ –
8	ВП –	31	ВП –
9	МУ +	32	МП +
10	ВЕ –	33	ВУ –
11	МП +	34	МП +
12	ВУ –	35	ВП –
13	МП +	36	МУ +
14	ВП +	37	ВУ +
15	МУ +	38	МП –
16	ВЕ –	39	ВЕ –
17	МУ +	40	МУ –
18	ВП –	41	ВП –
19	ВЕ +	42	МП –
20	МП +	43	ВУ –
21	ВЕ +	44	МУ –
22	ВП –	45	ВП –
23	ВЕ +	46	МП –

Для підрахунку балів відповіді випробовуваних кодуються за такою схемою. Для тверджень з прямим ключем (знак плюс «+»):

- «Зовсім не згоден» – 0;
- «Скоріше не згоден» – 1;
- «Скоріше згоден» – 2;
- «Цілком згоден» – 3.

Для тверджень зі зворотним ключем (знак мінус «–»):

- «Зовсім не згоден» – 3;
- «Скоріше не згоден» – 2;
- «Скоріше згоден» – 1;
- «Цілком згоден» – 0.

Ключ*Шкала МП:*

«+» 1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34.

«-» 8, 38, 42, 46.

Шкала МУ:

«+» 9, 15, 17, 24, 36.

«-» 2, 5, 30, 40, 44.

Шкала ВП:

«+» 7, 14, 26.

«-» 8, 18, 22, 31, 35, 41, 45.

Шкала ВУ:

«+» 4, 25, 28, 37.

«-» 12, 33, 43.

Шкала ВЕ:

«+» 19, 21, 23.

«-» 6, 10, 16, 39.

Інтерпретація результатів тесту

Опитувальник вимірює емоційний інтелект (ЕІ), що трактується як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. У структурі ЕІ виділяється:

- міжособистісний ЕІ (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей і управління ними;
- внутрішньоособистісний ЕІ (ВЕІ) – розуміння власних емоцій і управління ними;
- здатність до розуміння своїх і чужих емоцій (ПЕ);
- здатність до управління своїми і чужими емоціями (УЕ).

Опитувальник дає бали за двома субшкалам, що вимірює різні аспекти МЕІ, і за трьома субшкалам, що вимірює різні аспекти ВЕІ. Значення за шкалами МЕІ і ВЕІ виходять шляхом простого підсумовування відповідних субшкал, тобто:

$$MEI = MP + MU$$

$$VEI = VP + VU + VE$$

Інший спосіб підсумовування субшкал дає ще дві шкали – ПЕ і УЕ.

$$PE = MP + VP$$

$$UE = MU + VU + VE$$

Можна також використовувати інтегральний показник загального емоційного інтелекту ОЕІ.

$$OEI = MP + MU + VP + VU + VE$$

Варто мати на увазі, що інтерпретація окремих шкал більш інформативна, тому що вони відносно незалежні (кореляція між МЕІ і ВЕІ становить 0,447, а кореляція між ПЕ і УЕ – 0,529).

Міжособистісний ЕІ

Шкала МП. Розуміння чужих емоцій. Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей.

Шкала МУ. Управління чужими емоціями. Здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Внутрішньоособистісний ЕІ

Шкала ВП. Розуміння своїх емоцій. Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

Шкала ВУ. Управління своїми емоціями. Здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані.

Шкала ВЕ. Контроль експресії. Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Норми

Наведені нижче норми виведені по 479 випробуванім. Принцип їх побудови: дуже низькі значення відповідають 10 % найнижчих балів, низькі значення потрапляють в діапазон від 11 до 30 %, середні значення – від 31 до 70 %, високі значення – від 71 до 90 %, дуже високі значення – від 91 до 100 %.

Шкала	Дуже низьке значення	Низьке значення	Середнє значення	Високе значення	Дуже високе значення
МП	0–19	20–22	23–26	27–30	31 і вище
МУ	0–14	15–17	18–21	22–24	25 і вище
ВП	0–13	14–16	17–21	22–25	26 і вище
ВУ	0–9	10–12	13–15	16–17	18 і вище
ВЕ	0–6	7–9	10–12	13–15	16 і вище
МЕІ	0–34	35–39	40–46	47–52	53 і вище
ВЕІ	0–33	34–38	39–47	48–54	55 і вище
ПЕ	0–34	35–39	40–47	48–53	54 і вище
УЕ	0–33	34–39	40–47	48–53	54 і вище
ОЕІ	0–71	72–78	79–92	93–104	105 і вище

Джерела

Люсин Д. В. Нова методика для вимірювання емоційного інтелекту: опитувальник Емін // Психологічна діагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

ДОДАТОК 4

Вправи для розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку

Гра «Знайди м'яч»

Обирають одного ведучого. Діти сідають в рядок обличчям до нього. За спинами передається невеликий м'яч або інший предмет. За виразом обличчя та позою ведучий повинен вгадати, у кого м'яч. Передача м'яча припиняється після сигналу.

Гра «Мімічна гімнастика»

Дитині пропонується виконати низку вправ для мімічних м'язів обличчя. Наморщити чоло, підняти брови (*подив*). Розслабитися. Залишити чоло гладким упродовж однієї хвилини. Зсунути брови, нахмуритися (*серджуся*). Розслабитися. Повністю розслабити брови, закотити очі (*байдужість*). Розширити очі, рот відкритий, руки стиснуті в кулаки, все тіло напружене (*страх, жах*). Розслабитися. Розслабити повіки, чоло, щоки (*лень, хочеться дрімати*). Розширити ніздрі, зморщити ніс (*огіда, вдихаю неприємний запах*). Розслабитися. Стиснути губи, примружити очі (*презирство*). Розслабитися. Посміхнутися, підморгнути (*весело, ось я який!*).

Гра «Чарівний мішечок»

Перед грою потрібно обговорити з дитиною, який у неї настрій, що вона відчуває, може ображена на когось. Далі дитині пропонують скласти у чарівний мішечок всі негативні емоції: злість, образу, сум. Цей мішечок з усім поганим викидають. Можна запропонувати дитині самій викинути мішечок. Добре, якщо дорослий також покладе в цей мішечок свої негативні емоції.

Можна використати ще один «чарівний» мішечок, з якого дитина дістане ті позитивні емоції, які вона хоче.

Гра «Малюємо емоції пальцями»

Дитині пропонується намалювати свої емоції пальцями. Для цього потрібно використовувати банки з гуашевою фарбою. Можна намалювати свій настрій за допомогою пальців.

Гра «Різнокольорова вода»

Дитині пропонується розфарбувати воду в різні кольори. Запитайте в дитини, як зробити «сердиту воду», «добру», «веселу». Можна «розфарбовувати» воду в найрізноманітніші настрої. Покажіть дитині, як можна за допомогою

однієї та тієї ж фарби отримати різні відтінки і як при цьому зміниться «настрій» води. Наприклад, чорна вода була «сердитою», а сіра стала вже «задумливою».

Гра «Крижинки»

Гра є продовженням попередньої гри. Вона швидкоплинна. Заморозьте в холодильник розфарбовану дитиною воду, а потім розбийте різнокольорові крижинки на дрібні шматочки. Спробуйте викласти візерунок з крижаної мозаїки. Згадайте, який настрій був у розфарбованої води. А який став у отриманого візерунка?

Гра «Настрій»

Діти сидять в колі і перекидають один одному м'яч. Ведучий кидає м'яч комусь з дітей і називає будь-який настрій або емоцію. Дитина повертає м'яч і називає протилежний настрій. Наприклад:

- веселий – сумний;
- добрий – злий;
- теплий – холодний;
- ясний – темний.

Гра «Музика та емоції»

Прослухавши музичний уривок, діти описують настрої музики: весела – сумна, задоволена – сердита, смілива – боязлива, бадьора – втомлена, тепла – холодна.

Гра «Малюємо настрої музики»

Після прослуховування та обговорення характеру і настрою музики можна запропонувати дітям намалювати її.

Вправа «Зображення емоцій»

Дорослий показує дітям картинки із зображенням емоцій: радість, сум, подив, злість, страх, сором, цікавість тощо.

Завданням дітей є визначити, яке почуття виражає картинка. Потім дорослий пропонує зобразити дітям кожну з емоцій.

Вправа «Вгадай емоцію»

На столі картинкою вниз викладаються схематичні зображення емоцій. Діти по черзі беруть будь-яку картинку не показуючи її іншим. Завдання дитини – вгадати за схемою емоцію, настрій і зобразити їх за допомогою міміки, пантоміми, голосових інтонацій.

Інші діти-глядачі повинні визначити, яку емоцію переживає, зображує дитина.

Вправа «На що схожа емоція»

Дітям пропонується зобразити іншим певну емоцію: її можна намалювати, порівняти з яким-небудь кольором, твариною, станом, можна показати її в рухах – усе залежить від фантазії та бажання дитини.

Вправа «Подивимось один на одного»

Діти поділяються на пари, беруться за руки. Ведучий пропонує: «Дивлячись лише в очі і тримаючись за руки, спробуйте мовчки передати різні емоції: “Я сумний, допоможи мені!”, “Мені весело, пограймо!”, “Я не хочу з тобою дружити!”» Потім діти обговорюють, у якому випадку яка емоція передавалася і сприймалася.

Вправа «Тигр на полюванні»

Дорослий – це тигр, за яким стають тигренята. Тигр навчає дітей полювати. Тигренята повинні наслідувати рухи тигра і не вискакувати попереду нього, інакше отримають ляпанець. Тигр повільно виставляє вперед одну ногу з п’яти на носок – витягає одну пазуристу лапу, потім виставляє другу лапу, підгинає голову, вигинає спину і повільно й обережно крадеться до здобичі. Зробивши 5–6 стрибків, він групується, притискує до грудей лапу, голову, присідає, готуючись до вирішального стрибка, і різко стрибає, видаючи голосний клич: «Ха!». Тигренята роблять усе це повторюють.

Вправа «Скажи, як я»

Дітям пропонується прослухати уривки із відомих віршів і визначити їх тембровий відтінок, відповівши на запитання дорослого: «Яким голосом я прочитав? Чому?». Потім діти повинні виразно прочитати уривок, наслідуючи мову вихователя.

Ускладнення

1. Підібрати піктограму, що відповідає емоційному забарвленню вірша.
2. Передати емоції за допомогою міміки, пантоміміки, наслідуючи різні рухи вихователя.

Вправа «Який (яка) я»

Дорослий пропонує дітям висловити свій емоційний стан та самопочуття за допомогою епітетів і порівнянь:

- я веселий та грайливий, як літній дощик;
- я задоволена, як кішечка на сонечку.

Вправа «Чарівний обруч»

Дорослий пропонує дітям стати в коло, у центрі якого лежить обруч. Вихователь пояснює, що цей обруч чарівний і кожен, хто стане в нього перетворюється на веселого цуцика (злу пантеру, сумного зайчика, здивовану кізочку). Під відповідну музику діти почергово виконують отримані ролі.

Вправа «Будівники»

Учасники стають в одну лінію. Ведучий пропонує уявити і показати мімікою та рухами, як ви передаєте сусіду:

- важке цебро з цементом;
- легкий пензлик;
- цеглу;
- величезну важку дошку;
- цвях;
- молоток.

Вправа «Підбери риси до обличчя»

Дітям пропонується визначити емоційний стан намальованих героїв у певних ситуаціях, проте зображених без рис обличчя.

Вправа «Угадай настрої по голосу»

Педагог вимовляє фразу з тембровим відтінком, що відповідає вираженню однієї з емоцій. Дитині пропонують набір піктограм, з яких вона повинна вибрати ту, на якій вираз обличчя відповідає даній емоції.

Вправа «На що схожий настрої»

Учасники гри почергово говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий їхній сьогоднішній настрої. Почати порівняння краще дорослому: «Мій настрої схожий на білу пухнасту хмаринку, а твій?». Вправа проводиться по колу. Дорослий узагальнює: «Який же сьогодні настрої у всієї групи: сумний, веселий, смішний».

Вправа «Тренуємо емоції»

Запропонуйте дітям:

- *насупитися*, як осіння хмара; розлючена людина; зла чарівниця;
- *посміхнутися*, як кіт на сонечку; саме сонце; Буратіно; хитра лисиця; радісна дитина, начебто вона побачили диво;
- *позлитися*, як дитина, у якої забрали морозиво; два барани на мосту; людина, яку вдарили;
- *злякатися*, як дитина, яка загубилася в лісі; заєць, який побачив вовка; кошеня, на якого гавкає собака;
- *виразити втому*, як тато після роботи; людина, яка підняла щось важке; мураха, що тягне велику муху;
- *зобразити* туриста, який зняв важкий рюкзак; дитину, яка багато потрудилася, але допомогла мамі; стомленого воїна після перемоги.

Вправа «Через скло»

Дітям пропонується сказати що-небудь один одному жестами, уявивши, що вони відділені один від одного звуконепрозаким склом. Теми для

розмови: «Ти забув надягти шапку, а на вулиці дуже холодно», «Принеси мені склянку води, я хочу пити» тощо. Також дитина може сама вигадати повідомлення.

Вправа «Живі картинки»

Діти розглядають ілюстрації до художніх творів і аналізують немовні засоби виразності. Після розглядання діти вправляються у наслідуванні зображених емоційних станів героїв, виражених зазначеними засобами. На початковому етапі вихователь дає зразок використання цих засобів.

Варіант: «Зроби, як я» («Повтори за мною», «Покажи, як я»). Педагог показує різні способи вираження емоцій персонажів за допомогою немовних засобів виразності. Діти повторюють за ним.

Від імені будь-якого персонажа діти виконують різні завдання: спіймаємо метелика, підкрадемося до будиночка.

Вправа «Уяви собі»

Вихователь запитує дитину: «На чому ти сидиш?». Дитина відповідає. Потім їй пропонується уявити і зобразити, як би вона злякалась, якби сиділа на даху (на верхівці дерева). Дитину запитують: «Що ти побачив?». Потім пропонують уявити та показати, як би вона:

- здивувалась, якби побачила веселу лисичку (птаха, ведмедя);
- злякалась, якби побачила дракона (чудовисько, Бабу Ягу).

Запитання: «Кого зустрів?». Дитина показує, як би вона зраділа, якби приїхала бабуся (брат, друг).

Запитання: «Кого проводжав (загубив, провідував, зламав)?». Дитина зображує смуток від того, що мама поїхала у відрядження (загубилось цуценя чи кошеня, занедужав друг, зламалася улюблена іграшка).

Запитання: «На кого розсердився?». Дитина уявляє і зображує, як би вона розсердилась, якби у неї забрали новий велосипед (цукерку, іграшку).

Вправа «Зміни голос»

Дітям пропонується уявити собі і зобразити ситуацію, коли Лисиця (Заєць, Вовк) вітає Ведмедя, якого боїться; Лисицю-подружку; Зайця, якого хоче з'їсти.

Варіант. Запропонувати дитині:

- голосом зляканої Оленки попросити грубку (річку, яблуньку) сховати її;
- виконати пісеньку Кози з казки «Вовк і семеро козенят» голосом Вовка (голосом Кози);
- сказати голосом одного з трьох ведмедів, так щоб було зрозуміло, хто запитує: «Хто сидів на моєму стільці?», «Хто їв з моєї миски?»

Вправа «Продовж речення»

Дітям пропонується продовжити речення, у якому дається опис емоційного стану персонажів, зображених на предметних та сюжетних картинках. Після розглядання картинки пропонується гра «Я почну, а ти продовж речення».

- «У цього зайчика свято. Він... (веселий). На його мордочці... (посмішка). Його очі... (сяють від радості). Вони схожі... (на сонечко з проміннячками). Зайчик з радості плескає... (у долоні) і стрибає... (на одній лапці)».

- «Цей ведмедик сумний. На його мордочці немає... (посмішки), очі... (сумні). Лапки... (лежать на колінах). Він сумотно опустив... (плечі) і тихо сидить... (на стільці). Грати йому... (не хочеться)».

- «Мальвіна дуже здивувалася. Її очі... (широко відкриті), руки... (притиснуті до щічок, до грудей). Вона скрикнула від несподіванки... («Ах!», «Ох!», «Оце так!») і навіть злегка... (присіла)».

- «Цей гном сильно злякався. Його очі... (широко відкриті). Від страху він сильно... (тремтить). Руки... (притиснуті до грудей)».

- «Карабас дуже розсердився. Його очі... (дивляться зі злістю, примружені). Він стиснув... (кулаки), тупотить... (ногами) і голосно кричить... («Я вам покажу!»)».

Вправа «Угадай, з якої казки герой»

Дітям пропонується визначити, якому персонажу і з якої казки належать слова, які вихователь вимовляє з відповідною інтонацією. Потім пропонується відповісти на запитання: «Сумно чи радісно говорить герой?», «Швидко чи повільно (тихо чи голосно?)»

Ускладнення

1. Слова персонажа вихователь супроводжує характерними виразними рухами.

2. Дітям пропонується самим вигадати подібні загадки.

3. Розігрується діалог з літературним героєм. Дитині пропонується поговорити з будь-яким персонажем зі знайомих казок. Педагог дає дитині ляльку, собі бере іншу. Потім веде діалог, втягуючи в нього дитину так, щоб інтонаційно виразити відповідність основним емоціям. *Наприклад:* зображуючи бабусю, вихователь звертається до дитини, яка зображує онуку: «Чому, онучко, ти така сумна? Не йдеш з подружками погуляти?». Дитина відповідає. Тоді бабуся каже: «Не сумуй, посміхнися. Проспівай мені веселу пісеньку, розкажи вірш, розсміши бабусю». Дитина виконує прохання.

Вправа «Зобрази на обличчі»

Дітям пропонується відобразити на обличчі зміст словосполучення: «холодний вітер», «похмурі хмари», «сонячний день», «чудова веселка», «блиснула блискавка», «спілий кавун», «зелене яблуко», «гіркий перець».

**Тест на определение готовности педагога
к работе с одаренными детьми**

Насколько Вы разбираетесь в проблеме воспитания одаренности? Действительно ли Вы можете судить об одаренности ребенка, понимать причины недостаточного развития способностей у здорового ребенка?

Все это может показать тест, который Вам предлагается выполнить. Дайте на каждый вопрос один из трех ответов – «да» (+), «нет» (–), «не знаю» (о). Приступайте!

1. Нельзя слишком рано учить ребенка читать, даже если он сам к этому стремится.
2. Память – это самое главное для развития способностей.
3. Пока ребенок мал, никаких жестких требований к нему нельзя предъявлять.
4. Нельзя обучать одаренного ребенка точно так же, как обычного.
5. Одаренные дети иногда с трудом усваивают знания и навыки, не соответствующие их способностям.
6. Ребенку с ранних лет необходимо предоставлять выбор везде, где это только возможно: в еде, прогулках и даже в выборе друзей.
7. Чувство долга нельзя воспитывать слишком рано, нельзя предъявлять маленькому ребенку строгие требования – от этого страдает его личность.
8. Математику до 12–13 лет должны достаточно полно изучать все дети вне различий в способностях.
9. Одаренный ребенок часто имеет трудности в общении.
10. Нужно, чтобы с первых дней обучения в школе ребенок был ориентирован только на отличные отметки.
11. Нельзя постоянно проявлять любовь к ребенку, пусть даже маленькому – можно избаловать.
12. Детей до 11–12 лет нельзя обучать в профилированных классах – математических, гуманитарных и т. д.
13. Нельзя наказывать ребенка за сломанную игрушку – он не виноват.
14. Ребенка нельзя заставлять читать, особенно художественную литературу.
15. Ребенка с малых лет необходимо приучать к обязанностям по дому.
16. У каждого ребенка должна быть уверенность в своих силах.
17. Строгие наказания вредны для развития ребенка.
18. Нельзя наказывать ребенка за плохое выполнение интеллектуальной деятельности (плохо прочитал, неправильно сосчитал).
19. Если ребенок не проявляет одаренность, нельзя, чтобы он считал себя способным, это будет мешать ему в жизни.

20. Одаренность только от бога или от природы.

21. Маленького ребенка нельзя постоянно брать на руки – этим его можно избаловать.

22. Одаренного ребенка можно сразу определить – он поражает всех своими знаниями и суждениями.

23. Хороший учитель тот, на уроке которого детям всегда интересно, и они не замечают, как идет время.

24. Нужно, чтобы с самого раннего детства ребенку поменьше запрещали, тогда он вырастет настоящей личностью.

25. Маленького ребенка нельзя наказывать, это ведет к подавлению личности.

26. От оценок в школе желательно по возможности избавляться.

27. Когда взрослые читают ребенку, очень важно, чтобы он сидел тихо и прислушивался к каждому слову.

28. Одаренным детям ни в коем случае нельзя говорить, что они одаренные. Они могут зазнаться.

29. Для того, чтобы ребенок вырос способным, с ним обязательно надо заниматься еще до школы чтением, счетом, иностранными языками.

30. Для развития способностей нужно требовать, чтобы школьник ежедневно читал хотя бы две-три страницы.

Ответы на тест: ВЕРНО – (+), НЕВЕРНО – (-).

1.-;	9.+;	17.-;	25.-;
2.-;	10.-;	18.+;	26.-;
3.-;	11.-;	19.-;	27.-;
4.+;	12.+;	20.-;	28.-;
5.+;	13.+;	21.-;	29.-;
6.+;	14.+;	22.-;	30.-.
7.-;	15.+;	23.-;	
8.+;	16.+;	24.-;	

А теперь подсчитайте количество правильных ответов. Следует предупредить: ответов на некоторые вопросы нельзя найти в тексте и правильный ответ на них свидетельствует о вашей педагогической или родительской интуиции (либо о просвещенности в этой сфере).

Итак, если у вас больше половины неправильных ответов, то Вам необходимо заняться своим самообразованием (либо сочинить свою педагогическую теорию). Работать с одаренными детьми Вам пока рановато.

Если неправильных ответов всего 5–7 – результат очень неплох, в целом Вы чувствуете, что называется, истину, Вам лишь остается реализовать ее на практике.

Если неправильных ответов всего 1–2 – это просто замечательный результат. Вы настоящий талант, у Вас педагогическая интуиция, – Вам необходимо срочно найти себе дело, соответствующее Вашим недюжинным способностями.

Науково-виробниче видання

**Розвиток соціально-комунікативної
компетентності обдарованих учнів
початкової школи**

За заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової

Посібник

Верстка *Олексій Нікіфоров*

Редактор *Анастасія Ласкова*

Дизайн обкладинки *Наталія Лук'янчук*

Підписано до друку 28.11.2014 р. Формат 60×84 ¹/₁₆

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 7,67

Наклад 300 прим. Зам. № 108.

Видано за рахунок державних коштів. Продаж заборонено.

Інститут обдарованої дитини НАПН України

04053, Україна, м. Київ, вул. Артема, 52-Д

тел./факс: (044) 481-38-38

E-mail: iod@iod.gov.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справисерія ДК № 3366 від 13.01.2009 р.