

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

*На правах рукопису*

**Никончук Наталія Олександрівна**

УДК 159.923.2 + 159.928

**РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ З  
ДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ**

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук  
спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент  
**Музика Олександр Леонідович**

**Київ – 2009**

## ЗМІСТ

### ВСТУП

4

### РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

11

### 1.1. Розвиток здібностей та регуляції у молодшому шкільному віці

11

#### 1.1.1. Загальна характеристика розвитку здібностей молодших школярів

11

#### 1.1.2. Особливості регуляції у молодшому шкільному віці

19

### 1.2. Рефлексія та система цінностей як чинники регуляції розвитку здібностей молодших школярів

28

#### 1.2.1. Особливості розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці

28

#### 1.2.2. Специфіка розвитку цінностей молодших школярів

36

### 1.3. Психологічний аналіз застосування усної народної творчості як засобу регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

48

#### 1.3.1. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей

48

#### 1.3.2. Усна народна творчість як засіб регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

55

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

68

## РОЗДІЛ 2 ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

71

### 2.1.

Методи й організація дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

71

2.1.1. Методика та процедура дослідження рефлексії здібностей молодших школярів

71

2.1.2. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей у молодшому шкільному віці

76

2.2. Результати дослідження рефлексії здібностей молодших школярів

79

2.2.1. Особливості рефлексії молодшими школярами поцінування досягнень соціальним оточенням

79

2.2.2. Порівняльний аналіз рефлексії молодшими школярами учбових і позаучбових умінь

90

2.2.3. Специфіка рефлексії молодшими школярами особистісних якостей

100

2.3. Результати психосемантичного дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей

107

2.3.1. Ціннісні основи регуляції розвитку учбових здібностей в умовах взаємного поцінування

107

2.3.2. Особливості рефлексії молодшими школярами рівня розвитку здібностей в умовах соціального порівняння

120

2.3.3. Відмінності в рефлексивно-ціннісній регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів різного віку та різного рівня успішності

131

## **ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

135

## **РОЗДІЛ 3** **ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ** **РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ** **ШКОЛЯРІВ**

140

3.1.

Програма ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

140

3.1.1. Структура та зміст програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей

140

3.1.2. Особливості впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

148

3.2.

Результати впровадження програми ціннісної підтримки

регуляції розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості

157

3.2.1. Розвиток рефлексії учбових здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

157

3.2.2. Вплив усної народної творчості на формування ціннісної свідомості молодших школярів

164

3.2.3. Прогресивні тенденції в оцінюванні молодшими школярами рівня розвитку здібностей

175

### **ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3**

184

### **ВИСНОВКИ**

186

### **ДОДАТКИ**

189

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

245

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Молодший шкільний вік є важливим періодом особистісного розвитку, коли учбові здібності виокремлюються з-поміж інших як провідні. Їх розвиток відбувається на тлі поступового наростання ролі внутрішніх чинників на протигагу зовнішнім, посилення значення регуляційних процесів, пов'язаних із суб'єктною активністю, формуванням рефлексії та зростанням ролі саморегуляції.

Культурно-історичний підхід до змісту вікових періодів (Л.С. Виготський) та до учіння як провідної діяльності в молодшому шкільному віці (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) визначає учбові здібності центральною ланкою в механізмі соціалізації молодших школярів у процесі учбової діяльності.

На думку С.Л. Рубінштейна, розвиток особистості нерозривно пов'язаний з розвитком здібностей. Такий підхід дозволяє розширити проблематику здібностей, вивести її за межі, окреслені лише параметрами діяльності чи індивідуально-типологічними показниками. Розуміння здібностей як різнорівневих властивостей особистості, що актуалізуються й динамічно видозмінюються під впливом діяльності, яку виконує людина (К.К. Платонов, В.Д. Шадриков), дозволяє розглядати представлені у свідомості елементи життєвого досвіду, систему соціальних зв'язків, спрямованість особистості як важливі особистісно-ціннісні компоненти будь-яких здібностей, в тому числі й учбових.

Суб'єктність учня як рівноправного учасника навчального процесу реалізується через регуляційну функцію свідомості. Перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції учбової діяльності пов'язаний зі зростанням ролі особистісно-ціннісних компонентів у структурі цих процесів (І.С. Булах, О.В. Запорожець, О.О. Конопкін, Ю.А. Миславський, В.І. Моросанова, В.А. Семиченко, В.М. Чернобровкін). Дослідження І.Д. Бега, Н.І. Непомнящої, В. В. Рибалки переконливо доводять, що ціннісність як внутрішня особистісна характеристика суттєво впливає на регуляційні процеси. М.Г. Іванчук, З.С. Карпенко, Ю.О. Приходько пов'язують початок аксіогенезу з молодшим шкільним віком. На думку багатьох дослідників, рефлексія є механізмом, який поєднує внутрішні особистісно-ціннісні утворення із суб'єктно детермінованими зовнішніми діяльнісними проявами (О.К. Дусавицький, В.С. Лазарєв, О.К. Осницький, Н.І. Пов'якель, В.В. Рєпкін, Н.В. Рєпкіна, О.В. Скрипченко, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман). Поява в молодших школярів здатності рефлексувати та оцінювати не лише окремі елементи учбової діяльності (дії, операції), а й ті внутрішні особливості, які сприяють їх успішному виконанню, та зовнішні вимоги, які створюють додаткову мотивацію, свідчить про виникнення якісно нового рівня регуляції, який можна означити як рефлексивно-ціннісну регуляцію розвитку здібностей.

Загальні закономірності розвитку здібностей розкриті в роботах Б.Г. Ананьєва, Д.Б. Богоявленської, В.М. Дружиніна, Г.С. Костюка, В.А. Крутецького, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова та інших авторів. Ряд досліджень присвячено особливостям

розвитку здібностей молодших школярів. Вивчаються психофізіологічні основи здібностей (Е.О. Голубева), співвідношення вікового та індивідуального у їх розвитку (О.П. Гусева, Н.С. Лейтес, В.Е. Чудновський), вплив соціального середовища на розвиток здібностей (О.І. Власова, О.І. Кульчицька, В.Ф. Моргун, С.М. Томчук), роль компенсаційних механізмів у розвитку здібностей (А. Адлер, Н.Д. Левітов), розвиток творчих та пізнавальних здібностей (Н.А. Амінов, Е.П. Торренс, Е.Л. Яковлева), самооцінка здібностей (І.С. Загурська) тощо.

У цих дослідженнях, як і в дослідженнях психологічних особливостей учіння, розкриваються окремі аспекти регуляції діяльності чи саморегуляції як загального механізму суб'єктної активності. Разом вони утворюють основу для теоретичних моделей і планів експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення конкретних регуляційних механізмів розвитку окремих особистісних властивостей, зокрема здібностей. Недостатня розробленість окресленої проблеми та її соціальна значущість зумовили вибір теми нашого дослідження: „Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційної роботи затверджена вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 23.11.07 р.) та міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 5 від 27.05.08 р.). Окремі частини дисертаційного дослідження виконувалися в межах проекту Державного фонду фундаментальних досліджень МОН України „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (№ 07.07/00092). Отримані результати використовуються в регіональному освітньому експерименті „Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості „Три кроки” (наказ № 230 управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації від 27.08.2008 р.).

**Об'єкт дослідження:** розвиток учбових здібностей у молодшому шкільному віці.

**Предмет дослідження:** рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей молодших школярів.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати сутність рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей та експериментально виявити особливості її становлення в молодшому шкільному віці.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що розвиток учбових здібностей у молодшому шкільному віці значною мірою визначається процесами зростання ролі суб'єктних чинників у механізмах саморегуляції, пов'язаних з основним віковим новоутворенням – рефлексією – та з виникненням у молодших школярів ціннісного ставлення до здібностей як до ресурсу особистісного саморозвитку; застосування ціннісної підтримки – системи впливів, спрямованих на усвідомлення дітьми діяльнісних, референтних та особистісних чинників успішності учбової діяльності і на цій основі на розвиток внутрішніх особистісно-ціннісних утворень молодших

школярів, – сприяє оптимізації процесів саморегуляції та саморозвитку учбових здібностей.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до дослідження проблеми регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів та розробити модель, яка б відображала динамічні рефлексивно-ціннісні механізми індивідуального узгодження зовнішніх та внутрішніх чинників регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці.
2. Дослідити особливості вікової та індивідуальної динаміки рефлексії здібностей та ефективності саморегуляції їх розвитку у зв'язку з успішністю молодших школярів в учбовій діяльності.
3. Вивчити особливості динаміки ціннісного ставлення до учбових здібностей як умови їх саморозвитку в молодшому шкільному віці.
4. Перевірити ефективність програми ціннісної підтримки розвитку учбових здібностей молодших школярів, спрямованої на активізацію механізмів рефлексивно-ціннісної регуляції.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження є основні положення концепції культурно-історичного розвитку щодо соціальної детермінованості здібностей (Л.С. Виготський); загальнотеоретичні положення про провідну роль свідомості в регуляції розвитку особистості (С.Л. Рубінштейн), основні положення теорії навчальної діяльності (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, О.К. Дусавицький, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко), загальні засади розвитку здібностей особистості (В.М. Дружинін, Н.С. Лейтес, В.О. Моляко, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков), дослідження психологічних механізмів саморегуляції особистості (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, Н.І. Пов'якель), основні положення про роль рефлексії у регулюванні суб'єктної активності особистості в учбовій діяльності (О.В. Запорожець, В.В. Рєпкін, І.М. Семенов, В.І. Слободчиков, О.Б. Старовойтенко, С.Ю. Степанов, В.О. Татенко, Г.А. Цукерман, Ю.М. Швалб).

**Методи та організація дослідження:** для вивчення проблеми здібностей у молодшому шкільному віці здійснено аналіз та узагальнення наукових джерел; для отримання емпіричних даних про рівень розвитку учбових здібностей застосовано бесіду та спостереження; для моделювання та вивчення рефлексивно-ціннісного відображення у свідомості молодших школярів їх учбових здібностей використано запропоновані О.Л. Музикою методики вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) та моделювання ціннісної свідомості (ММЦС), що були адаптовані нами до завдань дисертаційного дослідження; для перевірки ефективності прислів'їв і приказок як засобу рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці використано формувальний експеримент; для обробки результатів дослідження застосовувався факторний аналіз. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми STATISTICA 6.0.

Дослідження проводилося впродовж 2003–2008 років на базі Житомирського міського колегіуму та ЗОШ I – III ступенів № 35 м. Житомира. Вибірка складала 192 особи.



**Надійність та вірогідність** результатів дослідження забезпечувалися узгодженням теоретичної моделі досліджуваного явища та емпіричних методів дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих даних; використанням методів математичної статистики.

**Наукова новизна та теоретичне значення** дослідження полягають в тому, що:

—*вперше* виявлено й описано рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей учнів початкових класів (дорефлексивний, соціально-експектаційний, діяльнісно-нормативний, суб'єктно-ціннісний); рівні розвитку рефлексії вмінь (синкретичний, предметоцентризований алгоритмічний, децентрований алгоритмічний, узагальнений); рівні розвитку рефлексії особистісних якостей (спосіб дії, стратегія діяльності та взаємодії, особистісна якість); рівні розвитку рефлексії поцінування досягнень оточуючими (схвалення за наслідування, схвалення за включення у діяльність і виконання вимог, визнання за якість результату, визнання за особистісне зростання); види поєднання в ціннісній свідомості дітей моральнісних і діяльнісних цінностей (ізольоване, конфліктне, подвійне конфліктне та взаємодоповнююче); явище рефлексії проградієнтності здібностей; вивчено можливості ціннісної підтримки рефлексивно-ціннісної регуляції учбових здібностей за допомогою прислів'їв і приказок.

—*розширено й доповнено* уявлення про розвиток суб'єктності молодших школярів у зв'язку з розвитком учбових здібностей (описані особливості регуляції суб'єкта наслідування, суб'єкта виконання вимог, суб'єкта діяльності та суб'єкта саморозвитку); уточнено зміст поняття „рефлексивно-ціннісна регуляція учбових здібностей” та застосовано його до аналізу розвитку особистості в молодшому шкільному віці;

—*подальшого розвитку набули* теоретичні положення про роль рефлексії та особистісних цінностей у регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці.

**Практичне значення одержаних результатів.** Матеріали дослідження можуть бути використані практичними психологами та вчителями для надання ціннісної підтримки розвитку учбових здібностей молодших школярів; викладачами вузів для ознайомлення студентів з особливостями розвитку учнів початкових класів у процесі учбової діяльності, зокрема в курсах: „Вікова психологія” при вивченні теми „Особливості психічного розвитку молодшого школяра”; „Педагогічна психологія” при вивченні теми „Психологія учіння”; „Психологія здібностей та обдарованості” при вивченні теми „Вікові аспекти розвитку здібностей”; „Використання усної народної творчості в навчально-виховному процесі” при вивченні теми „Ціннісна підтримка розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості”.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 30 від 20.01.2009 р.), Житомирського міського колегіуму (довідка № 774 від 25.12.2008 р.), ЗОШ I – III ступенів № 35 м. Житомира (довідка № 180 від 24.12.2008 р.) та Озерненської гімназії Житомирської області (довідка № 12 від 16.

01.2009 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Висунуті теоретичні положення та одержані емпіричні результати є самостійним внеском автора в розширення проблематики дослідження розвитку рефлексії, регуляції, здібностей та становлення суб'єктності в молодшому шкільному віці. В спільній з О.Л. Музикою статті „Рефлексивно-ціннісний аналіз розвитку учбових здібностей молодших школярів” авторською є теоретична модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей учнів початкових класів.

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення та результати дослідження доповідалися й отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції „Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків” (Житомир, 2005), Міжнародній науково-практичній конференції „Чорнобильська катастрофа: 20 років потому (інтердисциплінарні аспекти)” (Житомир, 2006), Першій Міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми психолінгвістики” (Переяслав-Хмельницький, 2006), VIII Міжнародній науковій психологічній конференції „Психологічні проблеми творчості” (Київ, 2008), Першому Всеукраїнському конгресі психологів (Київ, 2005), V науково-практичній конференції „Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства” (Луганськ, 2005), II міжрегіональному семінарі „Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості „Три кроки” (Житомир, 2009), засіданнях лабораторії психології творчості ім. Г.С. Костюка АПН України, засіданнях кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Публікації.** Основний зміст дослідження відображено у 7 публікаціях, з яких 5 одноосібних статей і 1 статтю в співавторстві надруковано у виданнях , включених до переліку наукових видань ВАК України, 1 статтю – в матеріалах науково-практичної конференції.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

#### 1.1. Розвиток здібностей та регуляції у молодшому шкільному віці

##### 1.1.1. Загальна характеристика розвитку здібностей молодших школярів

Проблема розвитку здібностей є однією з центральних у психології. Вона перетинається з проблемами становлення особистості, навчання та виховання, успішного освоєння різних видів діяльності тощо.

Загальнотеоретичні положення, що стосуються проблеми здібностей, представлені в роботах Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, В.М. Дружиніна, Е. О. Голубєвої, Г.С. Костюка, В.А. Крутецького, Н.С. Лейтеса, В.О. Моляко, К. К. Платонова, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова та інших авторів [8; 47; 48; 69; 127; 140; 149; 168; 169; 213; 241; 263; 264; 283; 315]. Предметом наукового аналізу є питання місця здібностей у загальній структурі особистості; рушійних сил розвитку здібностей; взаємозв'язку здібностей і знань, навичок, умінь; впливу діяльності та особистісних якостей на розвиток здібностей; вікові аспекти розвитку здібностей тощо.

У вітчизняній психології виділяють два основні підходи до розуміння здібностей – один базується на культурно-історичній теорії розвитку психіки Л.С. Виготського, інший – на теорії розвитку здібностей Б.М. Теплова [76]. У межах першого підходу здібності розглядають як способи взаємодії з дійсністю, як вищі психічні функції. Розвиток вищих психічних функцій відбувається в напрямку оволодіння зовнішніми засобами культурного розвитку і мислення (мова, письмо, малювання, нумерація і рахунок тощо) та в напрямку розвитку спеціальних вищих психічних функцій (довільна увага, логічна пам'ять, абстрактне мислення тощо). Вирішальну роль у формуванні вищих психічних функцій відіграють знаряддя та знаки. Погляди Л.С.

Виготського поділяють В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, О.М. Дьяченко, Д. Б. Ельконін, О.В. Запорожець, В.Т. Кудрявцев та інші дослідники [57; 58; 75; 76; 89; 142; 260; 328]. Д.Б. Ельконін зазначає, що „без історичного та логіко-психологічного аналізу структури людських здібностей, які відклалися в тих чи інших набутках людської культури, способів її використання сучасною людиною, неможливо уявити процес оволодіння окремою людиною, дитиною цих досягнень культури як процесу розвитку в неї тих же здібностей... навчання може бути розвивальним лише у тому випадку, якщо в ньому втілюється логіка історичного розвитку тієї чи іншої системи здібностей” [326, с. 396].

Чимало дослідників поділяють погляди Б.М. Теплова й розглядають здібності як індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої, обумовлюють успішність виконання діяльності та не зводяться до засвоєних знань, навичок, умінь [127; 213; 283].

На думку С.Л. Рубінштейна, здібності є властивостями або якостями людини, які роблять її здатною до успішного виконання якогось із видів суспільно-корисної діяльності, що склалася в ході суспільно-історичного

розвитку [242]. Г.С. Костюк визначає здібності як „істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх” [127, с. 307-308]. К.К. Платонов вказує, що „здібності – це така частина структури особистості як цілого, яка, актуалізуючись в конкретному виді діяльності, визначає якість останньої” [213, с. 102].

Здібності тісно пов’язані з задатками, які є їхньою природною передумовою, і можуть розвинути лише в діяльності [47; 127; 213; 283]. Б. М. Теплов наголошує на тому, що „здібності завжди є результатом розвитку” [283, с. 17]. На думку К.К. Платонова, „здібності не тільки проявляються, а й формуються в певній діяльності, більше того, поза діяльністю вони взагалі не існують, як не існують „здібності до ікс-діяльності” [213, с. 117]. Г.С. Костюк зазначає, що саме „по діяльності і її результатах ми і розпізнаємо здібності особистості. Поза діяльністю ми нічого не можемо сказати про них” [127, с. 308].

Дослідники вказують на складний взаємний зв’язок здібностей з набутими знаннями, навичками й уміннями [127; 213; 234; 263]. В.А. Крутецький звертає увагу на те, що здібності тренуються саме в процесі набуття знань, навичок і вмінь, їх розвиток поза цим процесом неможливий, з іншого боку, здібності обумовлюють швидкість і глибину оволодіння вміннями [263]. Г.С. Костюк зазначає, що здібності є потенціями особистості, які залежать від знань, навичок і вмінь, і водночас їх зумовлюють, та підкреслює, що здібності виявляються не лише в тому, які уміння має людина, а й в тому, як швидко вона їх набула, і як їх застосовує [127]. На думку К.К. Платонова, знання, навички й уміння входять до структури здібностей. Дослідник також наголошує, що вміння, які є властивостями особистості та можуть впливати на зміни властивостей різних підструктур, самі стають елементарними здібностями [213].

Ряд авторів звертають увагу на вікові аспекти здібностей [149; 264; 313]. Н.С. Лейтес розглядає вікові особливості як складову дитячих здібностей [149]. О.П. Гусева та В.Е. Чудновський вважають, що саме поєднання вікових та індивідуально-типологічних особливостей дітей є основою для прояву та розвитку їх здібностей [264; 313]. Дослідники зазначають, що в дорослому віці розвиток здібностей більшою мірою пов’язаний з особистісними утвореннями (мотивацією, цінностями, спрямованістю) [176], а в період дитинства залежить від вікових характеристик [149; 313].

Детермінують розвиток здібностей потреби особистості. К.К. Платонов зазначає: „Оскільки здібності формуються в діяльності, а потреби є тією сутністю мотивів діяльності, яка визначає і активність мотивів, і активність діяльності, то вони є і рушійною силою формування здібностей” [213, с.109]. У роботах А. Маслоу, О.Л. Музики, В.С. Мухіної знаходимо вказівки на те, що головною потребою, яка спонукає людину до розвитку здібностей є потреба у визнанні [103; 162; 184].

Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці вивчали В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, В.І. Слободчиков та інші дослідники [58;

75; 142; 260; 328]. Предметом аналізу були психофізіологічні основи розвитку здібностей (Е.О. Голубєва, М.О. Матова, З.Г. Туровська) [48], співвідношення вікового та індивідуального у розвитку здібностей (О.П. Гусєва, Н.С. Лейтес, В.Е. Чудновський) [149; 264; 313], вплив соціального середовища на розвиток здібностей (О.І. Кульчицька, О.Л. Музика, В.Ф. Моргун, С.М. Томчук) [103; 139; 172; 286], дослідницька активність у розвитку обдарованих дітей (О.О. Музика, Н.Б. Шумакова) [183; 322], явище компенсації учбових здібностей (Н.Д. Левітов) [263], самооцінка здібностей молодших школярів (І.С. Загурська) [84] тощо.

Особлива увага дослідників була спрямована на вивчення загальних і спеціальних здібностей. Досліджувалися творчі здібності (Д.Б. Богоявленська [20], В.О. Моляко [168], Е.П. Торренс [338]), соціальні здібності (О.І. Власова [44]), математичні здібності (І.В. Дубровіна [71], В.А. Крутецький [263]), музичні здібності (О.М. Задоріна [85]), пізнавальні та креативні здібності (Н.І. Пов'якель, Т.В. Улькіна [215], Н.А. Амінов, Е.Л. Яковлева [334]), мнемічні здібності (Л.В. Черемошкіна, В.Д. Шадриков [315]), здібності смислового сприймання учбового тексту (В.Б. Степанов [234]) та інші.

У молодшому шкільному віці в розвитку здібностей помітні характерні вікові особливості. Це простежується на двох рівнях – фізіологічному та особистісному. Незрілість нервової системи молодших школярів, її слабкість, домінування процесів збудження над процесами гальмування та інертності над лабільністю, з одного боку, зумовлюють підвищену чутливість, гостроту й рухливість сприймання, а з іншого, – нестійкість, вразливість, втомлюваність, уповільнення реакцій у незвичних умовах [149; 264]. На думку В.Е. Чудновського, вікові особливості дітей тісно взаємопов'язані з індивідуально-типологічними, вони можуть „сумуватися”, підсилювати один одного і вже в сукупності цілісно визначати характер здібностей [264; 313]. О.П. Гусєва зазначає, що поєднання слабкості нервової системи з чутливістю як індивідуальною особливістю на початковому етапі навчання сприяє розумовому розвитку школярів, в той час як поєднання інертності нервової системи з інертністю індивідуальною суттєво обмежує можливості дітей досягнути успіху в учбовій діяльності [264]. Варто зазначити, що з віком нервова система стає сильнішою, але водночас і менш чутливою [149].

Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці в контексті дозрівання нервових структур, вікової чутливості та сензитивності розглядає Н.С. Лейтес [149; 150]. На думку дослідника, віковими передумовами здібностей є зумовлені віком підвищені можливості розвитку. Автор говорить про якісну своєрідність дитячих здібностей та вказує на деяку умовність останніх: „Коли йдеться про розумові досягнення дитини, про темп її розвитку, ще передчасно судити про них як про здібності та обдарованість у звичному розумінні” [149, с. 11]. Н.С. Лейтес підкреслює значення вікової чутливості та показує, що обдаровані діти відрізняються від своїх ровесників тим, що у них поряд із сензитивністю власного вікового періоду можна простежити ознаки сензитивності наступного вікового періоду [149].

Впродовж усього періоду дитинства розвиток форми передуює усвідомленню змісту [24; 149; 150; 200; 272]. Це можна простежити не лише в особливостях мислення дітей чи в характері оволодіння ними діяльністю, а й у розвитку їх здібностей: „Кожна дитина змушена розпочинати саме з за своєння форми того, що ще не може бути доступне їй по суті: діти включаються в спільне життя, спираючись на копіювання зовнішньої сторони дій, за якими спостерігають, та поведінки оточуючих... розвиток здібностей розпочинається з розвитку, тренування переважно формальних психологічних механізмів” [149, с. 24-25]. Н.С. Лейтес вважає, що в молодшому шкільному віці „розвивається й зміцнюється, в першу чергу, формальна сторона здібностей” [149, с. 26].

У цілому ми погоджуємося з думкою Н.С. Лейтеса, водночас хотіли б звернути увагу на те, що з розвитком рефлексії змістовий аспект для молодших школярів стає більш вагомим, ніж для дошкільнят. Зокрема О.В. Сухарев розглядає молодший шкільний вік у контексті зміни казково-міфологічної стадії ставлення до етнокультурного та природного середовища на релігійно-етичну, а В.В. Зеньковський зазначає, що в згаданий віковий період діти переходять від естетичного до етичного осягнення дійсності [105; 278].

Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці тісно пов'язаний з особистісними характеристиками дітей. Молодшим школярам притаманні такі риси як схильність до наслідування, навіюваність, віра в істинність того, чому навчають. Діти готові до засвоєння нового і швидко звикають до нього [22; 149; 150; 202]. На початковому етапі навчання ці особливості частково компенсують низький рівень довільності, недостатність розвитку мислення і рефлексії та дозволяють школярам досягнути успіху. Н.С. Лейтес говорить про те, що залучення до пізнання розпочинається з наслідування та прийняття на віру [149]. Г.П. Антонова та І.П. Антонова зазначають, що навіюваність у молодшому шкільному віці входить до структури особистості й може компенсувати низький рівень наукованості [9].

Окрім згаданих характеристик молодших школярів, які можна розглядати переважно як вікові особливості, на розвиток здібностей впливають спрямованість, схильності й інтереси, що відображають більшою мірою специфіку індивідуального розвитку дітей [73; 127; 149; 263; 314]. Г.С. Костюк зазначає, що „любов до діяльності, прагнення, інтерес, схильність до неї є одним із виявів здібностей... Діти, як і дорослі, виявляють справжню потребу у тій діяльності, до якої вони особливо здібні” [127, с. 325]. Схильність до праці в дитячому віці та велику потребу в визначеній діяльності Н.С. Лейтес вважає ознаками обдарованості [149]. На взаємозв'язок спрямованості та здібностей дітей вказують В.Е. Чудновський та В.С. Юркевич. Розвиток здібностей школярів дослідники пов'язують з пізнавальною потребою та почуттям задоволення від розумової роботи [314]. На думку В.А. Крутецького, схильність займатися певною діяльністю сприяє вправлянню та розвитку здібностей, відповідно, здібності, які розвиваються, позитивно впливають на успішність виконання діяльності, а успіх підкріплює

схильність та інтереси [263].

У молодшому шкільному віці формуються індивідуальні відмінності в здібностях. І.В. Дубровіна зазначає, що вже в першому та другому класах майже в усіх дітей виявляється певна оптимальна сфера, в якій вони досягають успіху [73]. На думку Н.С. Лейтеса, обдаровані молодші школярі вирізняються з-поміж ровесників і відрізняються один від одного саме індивідуальними особливостями мислительної діяльності та працездатності. Дослідник також підкреслює, що індивідуальні особливості не лише зумовлюють успіхи дітей в межах власного вікового періоду, а й суттєво впливають на розвиток їх здібностей у дорослому віці [149].

Розвиток здібностей молодших школярів відбувається в умовах переходу від ігрової до учбової діяльності та перебудови соціальних стосунків. Нова провідна діяльність сприяє формуванню таких новоутворень як теоретичне ставлення до знань, рефлексія, внутрішній план дій, довільність пізнавальних процесів, узагальнені способи розумових дій, писемне мовлення. У зв'язку з цим значно розширюються можливості дітей. На думку О.К. Осницького, новоутворення дозволяють удосконалювати систему саморегуляції та поведінки дитини, оскільки наповнюють регуляторні функції новим психологічним змістом [200].

Разом з тим виникають і нові труднощі. У молодшому шкільному віці діти потрапляють до спільноти, яка характеризується тотальністю й інтегрованістю, та набувають статусу школяра [259]. Вони не мають змоги відмовитися від учбової діяльності взагалі чи на деякий час або спробувати себе реалізувати в якійсь іншій рівноцінній діяльності. Втрачається можливість вільного вибору, яку дошкільнята використовували сповна [22; 166; 181].

При переході від дошкільного до молодшого шкільного віку перебудовується система стосунків з дорослими та ровесниками. Категорія „обов'язку” вперше визначає ставлення оточуючих до дитини [1; 127; 328]. В.С. Мухіна зазначає, що в цей період діти різко втрачають звичний для них стиль спілкування з дорослим та не можуть належно задовольнити потребу в емоційних контактах і визнанні. Вчитель обмежує будь-яку активність школярів, яка не відповідає завданням уроку. Схвалення з його боку можна отримати лише завдяки досягненням у навчанні [231]. В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман звертають увагу на те, що в молодшому шкільному віці дорослий уперше виступає не в ролі „умільця”, як це було на попередніх етапах, а саме в ролі „вчителя”, який навчає, вимагає, контролює та оцінює [259].

Молодші школярі не можуть скористатися досвідом спільної діяльності, якого набули в попередній віковий період. Вони працюють не разом, а поряд та поступово стають один для одного конкурентами. Це провокує образи, гнів, заздрість [166; 231]. Г.А. Цукерман та Н.Е. Фокіна вважають, що учбова діяльність молодших школярів є „єдиною сферою дитячого життя, яка не охоплена ідеєю колективізму” [303, с. 46].

У молодшому шкільному віці діти вперше стикаються з подвійними стандартами поведінки. Типовими є розузгодження між тим, що вимагають, і тим, що насправді поцінують оточуючі, а також між тим, що схвалюють різні значимі особи [49; 166]. А.І. Миронов зазначає: „В уявленнях молодшого школяра світ ніби розколюється на дві частини: одна з них офіційна, формальна, а інша – неофіційна, прихована, де панують інші закони та інші цінності. Природно, що суперечності навколишнього породжують і внутрішні суперечності, й дитина губиться не тільки в пошуках того, якою вона має бути, але й у питаннях про те, якою вона є насправді” [166, с. 41].

В учбовій діяльності змінюються орієнтири та засоби отримання визнання. Головними критеріями оцінювання стають успішність і дисциплінованість. Шкільна оцінка з засобу поцінування навчальних досягнень поступово перетворюється в засіб оцінювання особистості дитини в цілому. Для школяра та його оточення вона набуває більшої цінності, ніж самі здібності, які розвиваються [201; 231].

Труднощі в навчанні пов'язані також із тим, що воно відірване від реальних потреб людини. Результати навчання значно відстрочені у часі. В суб'єктивному сприйманні багатьох школярів успішність в учбовій діяльності мало пов'язана з життєвими досягненнями [181].

Дослідження В.В. Давидова, О.К. Дусавицького, Д.Б. Ельконіна, В.І. Слободчикова Г.А. Цукерман та інших авторів показали, що розвиток здібностей молодших школярів значною мірою залежить від організації учбової діяльності [55; 58; 75; 143; 299; 306; 328]. Учні, які працюють за системою розвивального навчання, мають вищі показники теоретичного мислення (мислительного аналізу, рефлексії та планування), ніж їхні однолітки, які навчаються за традиційною системою.

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

### 1.1.2. Особливості регуляції у молодшому шкільному віці

Здатність здійснювати регуляцію – найсуттєвіша та найбільш загальна характеристика особистості. Г.С. Костюк вважає, що свідомо регуляція є невід'ємною складовою психічного розвитку [127]. Загальну здатність до регуляції О.О. Конопкін розглядає як фактор і водночас критерій суб'єктного розвитку [122; 123; 125], а В.Й. Степанський пов'язує процеси регуляції зі становленням суб'єктності особистості [269]. На думку К.О. Абульханової, М.І. Воловікової та В.А. Єлісеєва, регуляція разом з домаганнями та задоволеністю є складовою структури активності як однієї з вищих життєвих особливостей чи здібностей особистості [2]. Е.О. Голубева розглядає емоційність, активність, спонукання та саморегуляцію як системоутворювальні ознаки, що об'єднують основні компоненти індивідуальності (мотивацію, темперамент, здібності, характер) і забезпечують її цілісність [48; 264].



Ряд дослідників вважають, що здатність до регуляції є окремою здібністю особистості. В.Е. Чудновський зазначає: „Мабуть, є підстави вести мову про загальні здібності різного рівня, які складають континуум від найбільш загальних (розумова активність і саморегуляція) до порівняно конкретних (властивості психічних процесів) особливостей психічної діяльності” [312, с. 88]. К.К. Платонов зауважує, що розвиток здібностей полягає не стільки в тренуванні окремої функції, скільки в „появі або посиленні можливості управляти нею”, і далі: „коли ця можливість потрібна для ефективного виконання певної діяльності, її розглядають як здібність до цієї діяльності” [213, с. 292].

Аналіз наукових робіт дозволив виділити когнітивний, емоційний, вольовий та ціннісно-смысловий аспекти регуляції. У період дитинства слід звертати увагу ще й на вікові особливості регуляції та специфіку тієї діяльності, в яку включені діти, і яка зумовлює формування здатності здійснювати регуляцію.

Проблема регуляції та саморегуляції найбільш повно представлена у роботах О.О. Конопкіна [122; 123; 124; 125]. Автор говорить про загальну здатність до саморегуляції, смисл якої вбачає „в досягненні суб’єктом *рівня інформаційної визначеності, що необхідний для здійснення цілеспрямованої діяльності*” [125, с. 29]. На думку О.О. Конопкіна, процес саморегуляції має дві складові – структурно-функціональну та змістово-психологічну. До функціональної структури процесів саморегуляції входять ціль діяльності, суб’єктивна модель значимих умов, програма виконавчих дій, система суб’єктивних критеріїв досягнення мети, контроль і оцінка результатів та корекція системи саморегуляції. Продуктивність саморегуляції зумовлюється тим, як особистість організує власну активність, як керуватиме нею та наскільки зможе реалізувати функціональну структуру за допомогою доступних психологічних засобів [122; 123; 125].

Загальна здатність до саморегуляції передбачає не стільки накопичення досвіду регуляції в різних видах діяльності, скільки формування „узагальненого вміння вибудовувати цілеспрямовану активність та керувати нею” [122, с. 130]. Можливості дитини виділяти суттєві ознаки та формувати узагальнені способи дій зазвичай пов’язують з розвиненим теоретичним мисленням, що включає мислительний аналіз, рефлексію та планування. На думку В.В. Давидова, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, в умовах традиційної системи навчання такий вид мислення в молодших школярів зустрічається лише в поодиноких випадках [55]. Натомість для розвитку здібностей теоретичне мислення має вагоме значення. Дослідження В.А. Крутецького, І.В. Дубровіної показали, що обдаровані в математиці молодші школярі відрізняються від своїх ровесників вмінням швидко узагальнювати математичний матеріал, схильністю мислити „згорнутими структурами”, гнучкістю й рухливістю мислительних процесів, а також прагненням до ясних, простих й економних рішень [71; 73; 263].

Базовою складовою здатності до саморегуляції О.О. Конопкін розглядає внутрішній план, що закономірно виникає у процесі вікового

розвитку людини. Дослідник вважає, що саме він дозволяє особистості оперувати інформацією, яка не представлена чуттєво, узгоджувати та об'єднувати розрізнені регуляторні функції і вибудовувати цілісну модель регуляції [122]. Внутрішній план дій інтенсивно формується саме в молодшому шкільному віці [54; 86; 88; 110; 149; 157; 291].

Діти відрізняються від дорослих не лише тим, що в них недостатньо сформована функціональна структура процесів регуляції, а й тим, що вони ще не здатні повною мірою використовувати власні психологічні ресурси. З одного боку, такі ресурси ще тільки розвиваються й накопичуються, а з іншого, – їх потрібно пізнати та навчитися ними доволіно керувати [122; 200; 315].

Головною складовою, яка визначає можливості особистості використовувати власні психологічні ресурси для здійснення саморегуляції загалом та регуляції здібностей, зокрема, є рефлексія. На думку О.Л. Музики, „рефлексія діяльнісних і смислових аспектів здібностей, як в окремих ситуаціях, так і в окремих вікових періодах, створює певну транситуаційну основу для саморозвитку особистості як цілісності, яка проявляється на всіх рівнях регуляції розвитку здібностей” [176, с.143]. О.К. Осницький звертає увагу на те, що саме в молодшому шкільному віці основне навантаження в плані регуляції припадає на процеси рефлексії, внаслідок чого починає формуватися самостійний рефлексивний досвід дітей [200]. Варто підкреслити, що рефлексію традиційно розглядають як одне з основних новоутворень молодшого шкільного віку [58; 206; 306].

З когнітивною складовою регуляції тісно пов'язана емоційна складова. Якщо мислення виконує функцію наскрізного засобу побудови регуляції [125; 214], то емоції визначають її мотивацію, обумовлюють характер перебігу регулятивних процесів, забезпечують зворотній зв'язок [47; 122; 125; 308]. Дослідження доволіної поведінки у дошкільному та молодшому шкільному віці, проведені Л.І. Божович, Л.С. Славіною, Т.В. Єндовицькою, Н.М.

Толстих, показали, що діти здійснюють намір переважно тоді, коли можуть передбачити наслідки власних вчинків. Автори підкреслюють, що в умовах такого передбачення на першому місці постають емоційно забарвлені ситуації та уявлення [23; 285]. О.В. Запорожець зазначає, що у дітей виникають особливі синтетичні емоційно-гностичні комплекси, які моделюють смисл ситуацій та регулюють динамічну сторону поведінки. Орієнтацію забезпечує емоційна уява, в якій органічно поєднуються афективні та пізнавальні процеси. Дослідник наголошує на тому, що емоції в дітей інтелектуалізуються, стають розумними, узагальненими, здатними виконувати функцію передбачення, а пізнавальні процеси набувають афективного характеру й починають виконувати роль розрізнення смислів і смислоутворення [89].

У молодшому шкільному віці створюються особливі умови для розвитку вольової складової регуляції. Мієлінізація клітин кори головного мозку сприяє узгодженню процесів збудження і гальмування, що є фізіологічною основою для побудови молодшими школярами доволіної

поведінки, а також формування вольових якостей. Учбова діяльність ставить перед дітьми нові вимоги й передбачає докладання значних вольових зусиль. Формується одне з головних новоутворень – довільність пізнавальних процесів [22]. У школярів з'являються корисні звички, які виконують організуючу та спонукальну роль, наприклад, своєчасно сідати за виконання домашнього завдання [200].

Формування структури процесів регуляції й розширення можливостей дітей використовувати власні психологічні ресурси закономірно ставлять питання про напрямок та характер саморегуляції, а отже, про напрямок та характер розвитку здібностей. На думку дослідників, їх значною мірою визначають особливості ціннісної сфери особистості [103; 125; 167; 226; 254].

Різні аспекти проблеми цінностей та ціннісної регуляції висвітлені в роботах О.Г. Асмолова, І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Б.С. Братуся, І.С. Булах, З.С. Карпенко, О.Л. Музики, Д.О. Леонтьєва, В.В. Рибалки, В.О. Ядова та інших авторів [11; 18; 27; 34; 36; 116; 152; 153; 181; 237; 238; 248].

У молодшому шкільному віці не варто перебільшувати можливості ціннісної регуляції. В.В. Давидов, М.П. Романєєва, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман звертають увагу на те, що учні початкових класів ще не можуть повною мірою самостійно зберігати смисл діяльності – його носіями є референтні дорослі або група однолітків [55; 259; 300]. Напрямок та характер саморегуляції в згаданий віковий період значною мірою залежать від соціального оточення дітей.

Однак передумови для розвитку ціннісної свідомості починають складатися саме в молодшому шкільному віці. Як показують дослідження З.С. Карпенко та Н.І. Непомнящої, в учнів початкових класів з'являються такі особистісні новоутворення ціннісного змісту як ціннісність, нормовідповідна поведінка, соціальні установки та ціннісні орієнтації, часові та смислові цілі загальної життєдіяльності [116; 188].

У роботах Л.А. Венгера, М.Є. Веракса, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Дьяченко, О.В. Запорожця, М.М. Поддьякова, Н.Г. Салміної питання регуляції розглядається в контексті аналізу проблеми опосередкування психічного розвитку дитини [39; 41; 47; 58; 89; 217; 247]. Узагальнюючи досвід попередників, М.Є. Веракса та О.М. Дьяченко зазначають, що діти можуть не лише керувати своєю поведінкою відповідно до заданої норми, а й самі вибудовувати норму саморегуляції [41; 77]. Дослідники звертають увагу на те, що протягом періоду дитинства змінюються характеристики дійсності, на які орієнтуються діти (окрема ознака об'єкта, структура об'єкта, приховані властивості об'єкта), „знакові” засоби, за допомогою яких вони пізнають оточуючу дійсність, та власні можливості (еталон, модель, слово), а також „символічні” засоби, які дозволяють дітям репрезентувати власне ставлення до дійсності (властивість, композиція, метафора). М.Є. Веракса та О.М. Дьяченко виділяють три етапи в розвитку способів опосередкування як потенційних способів регуляції поведінки дитини. Останній етап, найвищий, припадає на початок молодшого шкільного віку. У цей період діти переходять до виділення прихованих

характеристик дійсності. Засобом вирішення задач „на значення” є слово, яке виконує функцію узагальнення і планування, а „символічних” задач – метафора, яка за допомогою образу дозволяє передати певну узагальнену ідею [41; 77].

Відкритим залишається питання пошуку оптимальних умов діяльності, за яких належно буде розвиватися здатність особистості до регуляції. На думку О.О. Конопкіна, можна виділити два способи формування і здійснення регуляторних процесів – „пасивно-репродуктивний” та „активно-творчий”. Традиційна система навчання звертається переважно до першого способу, який ґрунтується на запам’ятовуванні готових правил і способів діяльності та тренуванні навичок і вмінь у відповідній сфері діяльності. Обмежуються власна активність дитини, її можливості самостійно приймати рішення, що негативно впливає на розвиток процесів регуляції [122]. Дослідник наголошує: „Співвідношення пасивно-репродуктивних й активно-творчих тенденцій у випадку домінування однієї із них у формуванні психічної саморегуляції дитини детермінує такі, що не відразу чітко проявляються, але дуже важливі й глобальні тенденції в її суб’єктному, особистісному розвитку, у формуванні почуття своїх суб’єктних можливостей і зобов’язань, у становленні самооцінки, образу „Я” та самосвідомості в цілому” [122, с. 131].

У роботах Л.С. Виготського, О.М. Дьяченко підкреслюється важливість зміни способу взаємодії особистості з дійсністю [47 (т.6); 76]. Розвиток відбувається на межі переходу від одного полюсу пари протилежностей до іншого („натуральне” – „культурне”, „інтерпсихічне” – „інтрапсихічне”, „інтеріоризація” – „екстеріоризація”, „зона актуального розвитку” – „зона найближчого розвитку” тощо). На цій межі стикаються різні форми психічного та утворюються нові функціональні органи. О.М. Дьяченко вказує: „Саме в тонкому перехідному пласті й відбувається зіткнення усього попереднього досвіду дитини з її майбутніми можливостями” [76, с. 108]. Дослідник розглядає „потенціал” переходу як один з основних механізмів розвитку здібностей і зазначає, що здатність здійснювати перехід від однієї форми до іншої обумовлена природними можливостями дитини, а також освітньою ситуацією, в якій вона перебуває [76]. У плані учбової діяльності на ці аспекти звертають увагу В.В. Давидов та А.К. Маркова [54]. На думку дослідників, управління учбовою діяльністю полягає не стільки в формуванні окремих її складових (учбової задачі, учбових дій, контролю, оцінки), скільки в відпрацюванні переходу від однієї складової до іншої.

У роботах А. Адлера, Н.Д. Левітова, К.К. Платонова, Б.М.Теплова, В. Штерна та інших дослідників висвітлюється питання компенсації в розвитку здібностей [213; 263; 283; 320; 336]. Зарубіжні автори розглядають компенсацію як засіб подолання почуття неповноцінності, переорієнтації сексуальної енергії в суспільно схвалювані види діяльності, вирівнювання та згладжування протилежних крайнощів тощо. Найбільш повно проблема компенсації розроблена в індивідуальній психології А. Адлера. На думку дослідника, дитина порівняно з дорослими має значно менший ріст і менші сили, що стає основою для комплексу меншовартості. Вона прагне

компенсувати свою недосконалість, а це спонукає її докладати зусилля, розвивати здібності й досягати успіху в різних видах діяльності [336].

Вітчизняні дослідники розглядають здібності як багатокомпонентне утворення, а здатність до компенсації як їх характерну властивість [213; 263; 283]. Б.М. Теплов зазначає: „Однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок чого відносна слабкість якоїсь однієї здібності зовсім не виключає успішного виконання навіть такої діяльності, яка дуже тісно пов'язана з цією здібністю. Нерозвинена здібність може бути компенсованою в дуже широких межах іншими, високорозвиненими в цієї людини” [283, с. 21].

Явище компенсації здібностей в учбовій діяльності школярів описує Н. Д. Левітов: учень погано навчається з одного предмета, зате краще з іншого; має низьку успішність, натомість допомагає по господарству або займається спортом [263]. Дослідник підкреслює: „Може скластися враження, що коли йдеться про згаданих школярів, то про компенсацію говорити не варто, оскільки здібності до одного та їх відсутність до іншого ще не свідчать про явище компенсації. Але річ у тім, що спостереження показують: саме через відсутність однієї якості школяр формує в себе іншу, оскільки надіється хоча б частково компенсувати відсутність першої” [263, с. 226]. Н.Д. Левітов узагальнює досвід попередників і наголошує на вагомості особистісного компонента в компенсації здібностей – мотивації, спрямованості, завдань, які стоять перед людиною тощо [263].

У роботах Р.М. Грановської, З.С. Карпенко, І.М. Нікольської, Т.С. Яценко, К. Роджерса, З. Фройда та інших авторів висвітлюється питання психологічного захисту в регуляції особистості [49; 50; 82; 116; 173; 249; 296]. Більшість дослідників розглядають захисні механізми як деструктивні стратегії, які дозволяють людині зберегти психологічну рівновагу шляхом несвідомого викривлення інформації про оточуючих і про саму себе [49; 249]. Альтернативу захисним механізмам складають копінг-стратегії. Свідомі дії опанування переважно спрямовані на зміну ситуації, що склалася [109; 187; 240].

Особливості психологічного захисту в молодшому шкільному віці розглядають Р.М. Грановська та І.М. Нікольська [49]. Дослідники показують, що значна частина негативних переживань школярів пов'язана з успішністю в учбовій діяльності. Автори наголошують на тому, що в стресових ситуаціях поряд із захисними механізмами діти навчаються використовувати також копінг-стратегії. Але на відміну від дорослих вони частіше опановують ситуацію на емоційному рівні й рідко вдаються до інтелектуальних стратегій.

Розвиток когнітивної, емоційної й вольової сфер, здатність до компенсації та цілеспрямованого використання копінг-стратегій значно розширюють можливості молодших школярів здійснювати цілеспрямовану регуляцію здібностей. Особливої ваги набуває питання напрямку й характеру такої регуляції. На нашу думку, його варто розглядати в контексті проблеми розвитку рефлексії та становлення ціннісної свідомості дітей.

## 1.2. Рефлексія та система цінностей як чинники регуляції розвитку здібностей молодших школярів

### 1.2.1. Особливості розвитку рефлексії у молодшому шкільному віці

Питання розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці вивчали В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, А.З. Зак, І. Ломпшер, А.К. Маркова, В.В. Рєпкін, Н.В. Рєпкіна (формування учбової діяльності; рефлексія як складова теоретичного мислення) [54; 58; 75; 87; 229; 236; 293; 327], В.С. Лазарєв, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман (становлення суб'єкта учбової діяльності; розвиток рефлексії в спільній діяльності) [142; 143; 259; 260; 261], В.Й. Степанський (рефлексія як механізм формування суб'єктності) [269], Н.М. Пеньковська (розвиток здатності до рефлексії у взаємодії з референтними дорослими та однолітками) [206; 207]; Т.Ю. Андрущенко, М.Е. Боцманова, А.В. Захарова (взаємозв'язок контролю, оцінки й рефлексії) [96; 293], С.Ю. Степанов, І.М. Семенов, Е.Р. Новікова (регулятивні функції рефлексії в процесі творчого мислення) [253] та інші автори.

В межах розвивальної системи навчання проблема рефлексії висвітлюється в контексті учбової діяльності молодших школярів. В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, А.З. Зак, І. Ломпшер, А.К. Маркова, В.В. Рєпкін та інші дослідники розглядають рефлексію як складову теоретичного мислення, головну здібність, що лежить в його основі [54; 58; 75; 87; 160; 229; 236; 293]. В.В. Давидов підкреслює: „У процесі становлення в молодших школярів учбової діяльності в них формується та розвивається важливе психологічне новоутворення цього вікового періоду – основи теоретичної свідомості й мислення та пов'язані з ними здібності (рефлексії, аналізу і планування)” [58, с. 150].

Представники розвивальної системи навчання під рефлексією розуміють вміння школярів виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні способи дій [87; 229; 293; 299; 306]. Дослідники розрізняють змістову та формальну рефлексію [58; 160; 229]. Змістова рефлексія передбачає пошук дітьми істотних властивостей і зв'язків, які стають ґрунтовною основою для побудови власних дій. Формальна рефлексія пов'язана з виділенням зовнішніх особливостей матеріалу, орієнтацією на часткові, одиничні випадки.

Рефлексія забезпечує протікання учбової діяльності, водночас сама розвивається за умови включення школярів у розгорнуту учбову діяльність та систематичного виконання ними учбових задач [55; 58; 235; 293; 306].

Достатній рівень рефлексії потрібний для формування вміння вчитися та становлення молодших школярів як суб'єктів учбової діяльності [55; 265; 280; 318]. В.В. Давидов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман розглядають у міння вчитися як здатність долати власні обмеження, вибудовувати стосунки з самим собою невмілим, але таким, що може змінюватися. Автори підкреслюють: „Людина, яка вміє себе вчити, сама визначає межі своїх знань (незнання) і сама знаходить засоби розширення меж відомого, доступного” [

55, с. 15]. Обидві складові вміння вчитися, на думку дослідників, за своєю природою рефлексивні.

Представники розвивальної системи навчання розглядають учбову діяльність як особливу форму активності дитини, спрямовану на зміну самої себе як суб'єкта учбової діяльності [54; 75; 80; 134; 142; 151; 155; 159; 328]. Водночас дослідники підкреслюють, що в процесі навчання у молодших школярів формуються переважно рефлексивні операції або рефлексивна вмільість, ініціатором яких, зазвичай, є вчитель. Достатньо складно сформувати в дітей рефлексивну самостійність, здатність здійснювати рефлексію без спонукань з боку дорослих, бути її суб'єктом [55]. На думку Г. А. Цукерман, основними ознаками рефлексивного розвитку молодших школярів як суб'єктів учбової діяльності є вміння ставити запитання, здобувати інформацію, якої не вистачає, готовність до зміни способів дій, критичність до дій і думок, незалежність в оцінках і самооцінці, звичка шукати докази та схильність до дискусійних шляхів [306]. А.Н. Ждан підкреслює, що суб'єкту повноцінної учбової діяльності притаманні такі якості як свідомість, самостійність, відповідальність, ініціативність, самопізнання та рефлексія [80].

Розвитку рефлексії в молодшому шкільному віці сприяє взаємодія дітей з однолітками [70; 75; 142; 300; 305]. На думку Ж. Піаже, рефлексія з'являється в суперечках дітей один з одним, оскільки в них діти змушені оцінювати логічність чужих і власних висновків [211; 212]. В.В. Давидов, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман вважають, що на початковому етапі оволодіння учбовою діяльністю суб'єкт рефлексивної роботи не індивідуалізований, а рефлексія існує в інтерпсихічній формі [55; 259]. Школярі ще не здатні самостійно контролювати всі аспекти діяльності. Для них потрібно, щоб суперечливі погляди були розподілені між людьми, які сперечаються. У спільній учбовій діяльності протиріччя учбового завдання постають перед дітьми як протиріччя їхніх точок зору [55; 70; 259; 300; 306].

Спільна учбова діяльність сприяє формуванню в школярів здатності діяти з урахуванням позиції іншого (адресованість дії), за допомогою запитань здобувати необхідну інформацію (пізнавальна ініціативність), брати на себе ініціативу при організації спільних дій (ділове лідерство) та переводити конфліктну ситуацію в логічний план, вирішувати її раціонально [301].

Спільна учбова діяльність молодших школярів є перехідним етапом від роботи під керівництвом вчителя до самостійної учбової діяльності [55; 80; 142; 303]. Виділяються три основні сфери існування рефлексивних процесів і водночас пласти учбової діяльності: 1) мислення; 2) комунікація та кооперація; 3) самосвідомість [55]. У сфері мислення рефлексія необхідна для усвідомлення дітьми основ власних дій. У сфері комунікації та кооперації вона дозволяє зайняти позицію „над”, „поза” та забезпечує взаєморозуміння й координацію дій партнерів. У сфері самосвідомості рефлексія потрібна для визначення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування „Я” та „не-Я”. Дослідники вважають, що на початку молодшого шкільного віку третій пласт є базовим, смислоутворювальним, а

перший – внутрішнім, стрижневим, таким, що надає предметної визначеності організму учбової діяльності. Пізніше відбувається інверсія, і внутрішнім, центральним, стає пласт самосвідомості, який і визначає цілі навчання. Кооперативний пласт учбової діяльності є проміжним. Він забезпечує зв'язок між іншими пластами, зв'язок індивідуального „Я” та культури [55].

Утворення групи однолітків, які здатні організувати спільну діяльність так, щоб усі досягнули успіху, В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман розглядають як культурне оформлення кризи 6 років. Дослідники вважають, що саме дитяча симбіотична спільнота може забезпечити перехід від статусного „Я школяр” (який знає та готовий діяти) до позиційного „Я учень” (який знає про своє незнання та готовий звернутися за допомогою) [259].

Організація спільної учбової діяльності дозволяє школярам вирішити проблему об'єктивації змін, які відбуваються з ними у процесі навчання [55]. Колективний суб'єкт спільної діяльності здатний до зовнішньої визначальної рефлексії. Разом молодші школярі можуть встановлювати межі своїх можливостей, визначати, що вони знають і вміють, а також те, чого не знають і не вміють [259]. На думку Г.А. Цукерман, в предметних діях визначальна рефлексія простежується як уміння вчитися новим умінням, у спілкуванні – як уміння побачити різницю точок зору, а в самосвідомості – як інтерес до самозміни [306]. А.В. Захарова та Л.Х. Шапорєва зазначають, що спільна учбова робота дає школяру можливість перманентного порівняння себе з ровесниками. У таких умовах зміни в самооцінці зумовлюються глибоким розумінням іншої людини – партнера по роботі [102]. В.І.

Степанський вважає, що саме презентація дитині її самої, особливо у порівнянні з іншими дітьми, є головним фактором формування суб'єктності. На початковому етапі презентація є процесом міжіндивідуальним, який поволі інтеріоризується і перетворюється в репрезентацію, що складає найважливішу сторону суб'єктності – усвідомлення власного індивідуального психічного світу [269]. Про свою компетентність молодші школярі можуть говорити лише мовою самосвідомості [55].

Дослідники звертають особливу увагу на зв'язок рефлексії з функціями контролю й оцінки [45; 229; 230; 293]. В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін й інші автори розглядають контроль і оцінку як основні складові структури учбової діяльності, та вважають, що саме з цих компонентів потрібно розпочинати її формування [45; 327; 328]. На думку А.В. Захарової, М.Е. Боцманової, повноцінні дії контролю й оцінки є умовою становлення рефлексії та засобом її функціонування [293]. Контроль і оцінка визначають правильність і повноту виконання операцій в учбовій діяльності, констатують рівень засвоєння способів дій, фіксують відношення учня до себе як до суб'єкта учбової діяльності [230; 235; 293].

Рівень розвитку рефлексії молодших школярів зумовлює особливості контролю й оцінки [96; 97; 293]. А.В. Захарова, М.Е. Боцманова підкреслюють, що в учнів з високим рівнем розвитку рефлексії аналіз ситуації задачі є водночас аналізом власних дій, що стає основою для



побудови загального способу рішення. Мислення функціонує у таких дітей як замкнута саморегульована система. Вони мають адекватну самооцінку, висловлюють обережні оцінні судження, не дають негативних оцінок. Школярі з середнім рівнем рефлексії аналізують власну діяльність не цілісно, а як набір окремих елементів. У такому випадку мислення не може функціонувати як саморегульована замкнута система. В оцінці дітей з'являється категоричність. Вони часто дають негативні оцінки, уникають актуалізації оцінних суджень. Школярі з нульовим рівнем розвитку рефлексії не здатні проаналізувати умови, засоби і цілі задачі в їх єдності. Мислительна діяльність у них нецілеспрямована, неупорядкована та нерегульована. Діти з низьким рівнем рефлексії мають неадекватну самооцінку – значно переоцінюють свої можливості [293].

На початковому етапі оволодіння учбовою діяльністю основна роль в організації контролю й оцінювання належить учителю. Поступово він формує в учнів вміння здійснювати ці функції самостійно. Вагоме значення має презентація дітям того, що вони мають контролювати й оцінювати, як це робити, на які критерії орієнтуватися [45; 158; 230; 235; 257; 258; 293; 327; 328].

Спочатку молодші школярі навчаються розуміти оцінки вчителя, а потім самостійно оцінювати власну роботу. Вміння оцінювати діяльність інших дітей у них формується раніше, ніж вміння застосувати ті ж критерії оцінки до власних досягнень. Контроль та оцінка роботи однокласників сприяє розвитку в школярів самоконтролю та здатності оцінювати самого себе [45; 235; 327; 328].

Передати дітям функції контролю й оцінки для самостійного здійснення досить складно. Оскільки дорослий утримує мету й смисл діяльності, то згадані функції завжди залишаються на його полюсі, а діти не можуть освоїти їх повною мірою. На думку М.П. Романєєвої, Г.А. Цукерман, Н.Е. Фокіної, належне формування функцій контролю й оцінки можливе лише за умови, якщо партнером школярів у спільній учбовій діяльності буде не вчитель, а однолітки. В такому випадку школярі засвоюють контрольні стосунки як з позиції того, кого контролюють, так і з позиції того, хто контролює [300; 303]. Кооперація з ровесниками забезпечує інтеріоризацію учбових дій, повноцінний перехід їх від дорослого до дітей [56; 300; 303].

Здатність самостійно здійснювати функції контролю й оцінки значно розширює можливості регуляції в молодшому шкільному віці. „На основі виконання дій самоконтролю і самооцінки формується особлива оцінна діяльність школяра, новий тип відношення до своєї діяльності – вміння її оцінювати з точки зору суспільно-вироблених еталонів; перетворювати й удосконалювати” [293, с.22].

У роботах І.М. Семенова, С.Ю. Степанова висвітлюються регулятивні функції рефлексії в процесі творчого мислення [252; 267; 268]. На думку цих авторів, під час розв'язання творчої задачі особистість опиняється в проблемно-конфліктній ситуації. З одного боку, вона усвідомлює недостатність попереднього досвіду та вичерпаність ресурсів для виконання

завдання, а з іншого, – власну неспроможність як суб'єкта діяльності. Зняти цю подвійну суперечність дозволяє єдність інтелектуальної та особистісної рефлексії. Автори зазначають, що в процесі виконання творчих завдань особистісна рефлексія має пріоритет. Вона не лише сприяє продуктивності інтелектуальної рефлексії, а й створює нові можливості для саморозвитку особистості.

Дослідники розрізняють репродуктивний, регресивний, прогресивний та продуктивний способи прояву особистості в проблемно-конфліктній ситуації [252; 267]. На початковому етапі розв'язання творчої задачі особистість використовує звичні схеми та засоби. Вона спрощує завдання й намагається виконати його стандартно. Відсутність результату й переживання суб'єктивної неможливості продовжувати пошук рішення зумовлюють перехід від репродуктивного до регресивного способу існування „Я”. Особистість уникає конфлікту, розглядає завдання як таке, яке не можна вирішити взагалі, знецінює експериментальну ситуацію тощо. При прогресивному способі існування „Я” переживання конфліктності не приглушується, а навпаки, загострюється. Особистість осмислює ситуацію як життєво важливу, від розв'язання якої залежить її спроможність долати подібні труднощі, мобілізує внутрішні ресурси. Складаються передумови для реалізації продуктивного способу прояву особистості. Людина усвідомлює суперечності між принципами розв'язання задачі, на які спиралася раніше, та реальними вимогами. Вона відмовляється від попередніх варіантів виконання завдання й шукає адекватне рішення.

У процесі вирішення проблемно-конфліктної ситуації з'являються інтелектуальні й особистісні новоутворення – вибудовується новий спосіб розв'язання творчих задач і формується уявлення особистості про саму себе як таку, що здатна долати труднощі й досягати результату попри все. Перехід від регресивного до прогресивного способу існування „Я” відбувається за умови, якщо експериментатор стимулює досліджуваного продовжувати пошуки далі та підтримує його [252; 267].

На нашу думку, учбова діяльність молодших школярів також має проблемно-конфліктний характер. У її процесі діти повинні суб'єктивно відкрити нові знання та змінити самих себе, що за умови низького рівня розвитку рефлексії зробити достатньо складно [54; 55; 151; 235; 327; 328]. Частина школярів зупиняється на репродуктивному або регресивному етапах виконання діяльності та потребують значної допомоги з боку вчителя: як для того, щоб подолати конфліктність ситуації, так і для того, щоб зняти її проблемність. Як і дорослі у випадку виконання творчих задач, школярі досягають успіху в учбовій діяльності лише тоді, коли усвідомлюють, що здатні це зробити.

Вирішення творчого завдання проходить значно успішніше, якщо людина спостерігає за власною мислительною діяльністю та собою як її суб'єктом [267]. Вагоме значення при розв'язанні таких завдань має вербалізація того, що вже зроблено, та наступних кроків. В.К. Зарецький, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, розрізняють мовленнєві форми здійснення

екстенсивного, інтенсивного, конструктивного видів інтелектуальної рефлексії, а також ситуативного, ретроспективного і перспективного видів особистісної рефлексії [92; 251; 252; 267].

Екстенсивна рефлексія забезпечує рух в межах відомого предметного змісту та простежується в вигляді „установок” щодо дій, які необхідно виконати та які не викликають жодних сумнівів, а також „фіксацій” проміжних результатів. Інтенсивна рефлексія регулює предметне перетворення особистістю проблемної ситуації шляхом „запитань” до проблемних моментів у процесі діяльності та „оцінок” різних аспектів пошуку. Конструктивна рефлексія забезпечує цілісність протікання процесу мислення та здійснюється в мовленнєвій формі „припущень” і „стверджень”. Ситуативна рефлексія виконує функцію безпосереднього включення суб’єкта в процес виконання завдання, мобілізує особистісні ресурси в умовах неуспіху за допомогою „мотивування” та „самооцінок”. Ретроспективна рефлексія дозволяє осмислити зроблене, виявити причини помилок і здійснюється в мовленнєвій формі „кваліфікацій” та „феноменологізацій”. Перспективна рефлексія окреслює проблемне поле пошуку в майбутньому шляхом „проблематизації” та „самовизначення” [93; 251; 267].

Дослідники звертають увагу на те, що ступінь розгорненості різних видів рефлексії та якість виконання творчих задач залежать від міри особистісного включення суб’єкта в мислительний процес. Розгорнена рефлексія активізує особистісний компонент мислення в позитивній формі, а її редукція до рівня екстенсивної зумовлює активізацію останнього переважно в негативній формі [267].

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок про те, що різні види інтелектуальної та особистісної рефлексії починають формуватися саме в молодшому шкільному віці в процесі оволодіння дітьми учбовою діяльністю. Вербалізація школярами того, що вони вже зробили, а також того, що мають зробити, сприяє усвідомленню проблемних і конфліктних моментів в учбовій діяльності та полегшує оволодіння нею, а також веде до розвитку ціннісної свідомості.

### 1.2.2. Специфіка розвитку цінностей молодших школярів

Проблему розвитку ціннісної свідомості молодших школярів вивчали Н.І. Непомнящая (формування ціннісності як механізму самореалізації) [188], З.С. Карпенко (ціннісне самовизначення молодших школярів) [116], В.С. Мухіна (присвоєння ціннісних орієнтацій) [184], В.В. Зеньковський (перехід від естетичної до етичної стадії розвитку) [105], О.В. Сухарев, В.В.Тимохін та інші автори (перехід від казково-міфологічної до релігійно-етичної стадії ставлення до етнокультурного та природного середовища) [275; 277; 278; 284] та інші автори.

Питання розвитку ціннісної свідомості молодших школярів у контексті проблеми учбової діяльності висвітлене в роботах В.В. Давидова, А.К. Маркової (особистісний смисл учбової діяльності) [54], О.К. Дусавицького (формування системи цінностей пізнання, співробітництва та взаємодопомоги

) [75], М.Г. Іванчук (моральна вихованість особистості молодшого школяра) [111], В.С. Лазарева, Г.А. Цукерман (ціннісне ставлення до власного розвитку та саморозвитку здібностей) [142; 143; 307], В.П. Кутішенко (емоційно-ціннісне ставлення до учіння) [141], І.С. Загурської, А.В. Захарової (ціннісні аспекти самооцінки) [84; 100].

На думку Н.І. Непомнящої, на межі дошкільного та молодшого шкільного віку в процесі узагальнення дітьми власного досвіду формується таке новоутворення як ціннісність [188]. Під ціннісністю авторка розуміє „взаємозв'язок, єдність між найбільш значущою для людини сферою дійсності, тією чи іншою стороною її життя та способами усвідомлення, виділення й утвердження себе, свого „Я” в системі стосунків з оточуючими людьми” [188, с. 22]. Ціннісність починає визначати і спрямовувати загальну структуру діяльності та організацію змісту свідомості, а останні стають засобом її реалізації. Дослідниця наголошує, що з цього моменту ціннісність, загальна структура діяльності та організація змісту свідомості „набувають якісно нових ознак усвідомленості, узагальнення, стійкості, особистісної значимості, і тепер уже можна говорити про особистісну зумовленість усієї психіки людини” [188, с. 13 – 14].

У структурі ціннісності Н.І. Непомнящая виокремлює два аспекти: об'єктивно-змістовий (зміст, який є найбільш значимим для дитини) та суб'єктивно-особистісний (усвідомлення себе по відношенню до такого змісту або через такий зміст). Авторка вважає, що ціннісний зміст та само свідомість взаємозумовлені: усвідомлення себе в тісному зв'язку з деяким змістом сприяє становленню ціннісності, водночас усвідомлення змісту як ціннісного є передумовою виокремлення та усвідомлення самого себе [188].

Ціннісність є вихідним механізмом самореалізації особистості. Н.І. Непомнящая, М.Е. Каневська, О.Н. Пахомова, В.В. Барцалкіна, С.Н. Рубцова, Е.Н. Музе, Т.Н. Овчиннікова описують понад десяток конкретних типів ціннісності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [189; 188; 197]. Дослідники узагальнюють їх та об'єднують у 4 основні групи: ціннісність реального звичного функціонування, ціннісність пізнавальної діяльності, ціннісність учбової діяльності, ціннісність ставлення до оточуючих та ціннісність спілкування [189].

Окремі типи ціннісності обумовлюють односторонність розвитку особистості, а тому не дозволяють їй реалізуватися повною мірою навіть у значимій для неї сфері. При поєднанні ціннісностей усіх трьох сфер (діяльності, свідомості та взаємостосунків з оточуючими) формується універсальність ціннісності. Молодшим школярам з універсальністю ціннісності притаманні прагнення до свободи, активність, самостійність, пошук нового, удосконалення, творчість. Такі діти надають перевагу завданням, що дозволяють максимально реалізувати власні можливості, та здатні досягати успіху в будь-яких видах діяльності [188].

В.У. Кузьменко звертає увагу на те, що вже в дошкільному віці діти мають яскраві індивідуальні відмінності, що є показником формування глибинного рівня особистості. На думку дослідниці, процес розвитку

індивідуальності як інтегрованої системи визначають цілепокладання, вибірковість і винахідливість. Ці характеристики активізують процес становлення суб'єктності, творчості та довірливості дошкільнят. Шляхом реалізації індивідуального підходу у навчанні й вихованні є насичення життя дітей ситуаціями вибору, прийняття рішень, визначення та досягнення мети, розв'язання проблемних ситуацій, досягнення успіху й визнання, порівняння та оцінки власних вчинків та результатів діяльності [136; 137; 138].

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

На думку В.В. Давидова, О.К. Дусавицького, Д.Б. Ельконіна, А.К. Маркової, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, повноцінний психічний розвиток молодших школярів можливий лише за умови, якщо учбова діяльність набуває для них особистісного смислу та стає джерелом саморозвитку [54; 55; 75; 327]. В.В. Давидов, А.К. Маркова підкреслюють: „Навчання не можна звести до передачі знань, відпрацювання дій та операцій, це переважно формування особистості учня, розвиток сфери детермінації його поведінки (цінності, мотиви, цілі й інше)” [54, с. 24]. В межах розвивальної системи навчання такі вимоги витримані. В молодших школярів формуються цінності пізнання, співробітництва та взаємодопомоги. Цьому сприяють теоретичний характер матеріалу, застосування квазідослідницьких методів та організація спільної діяльності дітей [26; 54; 55; 75; 327].

Розвиток смислової сфери школярів у тісному зв'язку з учбовою діяльністю розглядає Ю.І. Машбиць [164]. Дослідник вважає, що перші паростки учбової діяльності з'являються тоді, коли учень переходить від копіювання заданих дій до їх виконання через призму цілепокладання, а першими кроками становлення його як особистості є довизначення задачі. Школярі розширюють когнітивне поле, яке задає вчитель. Вони перетворюють задачу, задану з зовні, привносять в її умову дещо нове, намічають свої вимоги до її умови, процесу та результатів її вирішення. На думку Ю.І. Машбиця, довизначення задачі є одним із найважливіших джерел саморозвитку учня, що здійснюється в процесі смислової регуляції діяльності по вирішенню тих задач, які він ставить і вирішує з власної ініціативи. Автор вважає, що навіть в умовах жорстко детермінованого навчання школяр є суб'єктом учбової діяльності, оскільки довизначає задачу. Те, як саме він це робить, характеризує його особистість.

В.І. Слободчиков пропонує розрізняти суб'єкт діяльності та суб'єкт власної діяльності [260]. Останній здатний не лише реалізовувати діяльність, а й відрефлексовувати її основи та засоби здійснення, вибудовувати її, перетворювати, досліджувати, проектувати, а також керувати нею. Це є основою для саморозвитку. Дослідник зазначає: „Зворотнім, рефлексивним шляхом (від цілепокладання до виявлення та формування нових ресурсів суб'єктності) можна вибудувати способи і засоби само-перетворення та саморозвитку людини в діяльнісному бутті” [260, с. 42].

Схожі думки висловлює В.С. Лазарєв, однак послуговується іншою термінологією [142; 143]. Дослідник проводить розмежування між суб'єктом дії і поведінки та суб'єктом діяльності. Автор вважає, що людина може бути суб'єктом діяльності лише тоді, коли має потребу в цій діяльності та приймає її як особисто значиму. В.С. Лазарєв зазначає: „Бути суб'єктом діяльності – значить, по-перше, мати до неї ціннісне ставлення, по-друге, володіти культурними способами її здійснення, по-третє, вміти самостійно ставити цілі, планувати їх досягнення, оцінювати результати, по-четверте, рефлексивно ставитися до неї” [142, с. 179].

Головними характеристиками суб'єкта діяльності є зрілість ціннісного ставлення до визначеної діяльності та операційна оснащеність. В.С. Лазарєв виділяє кілька форм ціннісного ставлення до діяльності. Найпростішою формою є почуття інтересу до певної галузі знань, сам процес діяльності. Більш зріла форма ціннісного ставлення – моральна. Вона ґрунтується на усвідомленні обов'язку та прийнятті на себе зобов'язань. Найбільш розвиненою формою (вільною) є ціннісне ставлення до засвоєння нових знань, яке в своїй основі зорієнтоване на саморозвиток та самореалізацію. Автор підкреслює: „Тут вибір визначається ціннісним ставленням до власного розвитку та самооцінкою власних здібностей” [143, с. 52]. Підкреслимо, що представники розвивальної системи навчання зміст зони найближчого розвитку молодших школярів вбачають саме в оволодінні засобами саморозвитку – рефлексією та здатністю бути суб'єктом власної учбової діяльності [55; 75; 307].

Дослідження М.Е. Боцманової показали, що в умовах традиційної системи навчання має місце локалізація суб'єктності молодших школярів переважно у сфері спілкування. На думку авторки, учбова діяльність зберігає своє провідне значення лише в смислі соціальному, як така, що відповідає соціальному замовленню та змінює соціальну позицію дитини. Дослідниця зазначає: „За існуючих на сьогодні форм навчання дитина в ньому ніяк не може зайняти місце суб'єкта: її навчають, її контролюють, її оцінюють. Її реальне місце в школі – фактично місце об'єкта навчання” [29, с. 46].

В.М. Чернобровкін звертає увагу на те, що актуалізації суб'єктності учнів може сприяти лише той вчитель, який сам володіє якостями розвиненої суб'єктності. На думку дослідника, сприятливі умови для особистісного розвитку школярів мають місце за умови організації особистісно-орієнтованого середовища взаємодії, створення змістовно збагаченого пізнавального середовища та формування способів і засобів самоактуалізації [REF\_Ref227388321 \r \h \\* MERGEFORMAT 311].

Дослідження, проведені С.М. Томчуком, показали, що орієнтація вчителя на результат учбової діяльності, на її зовнішні нормативні вимоги та контроль, а не на розвиток дітей, зумовлює в молодших школярів негативні психічні стани – тривогу, страх, агресію, депресію, астенію. В учнів знижується мотивація навчання та пізнавальна активність. Вони починають пасувати перед труднощами. Це позначається на успішності школярів у навчанні, їх поведінці в школі та на міжособистісних стосунках у дитячому

колективі [286; 287].

На думку О.К. Дусавицького, в умовах збереження емпіричних знань в початковій школі та неможливості суб'єктної поведінки дітей домінують дві лінії аномального особистісного розвитку – невротична та асоціальна [75]. В. Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалієва, І.Л. Кирилов вважають, що глибинна проблема традиційної системи навчання полягає не стільки у відсутності в школяра інтересу до навчання, скільки у відсутності інтересу до самого себе як особистості [133].

У роботах З.С. Карпенко особливості ціннісної свідомості молодших школярів розглядаються в контексті проблеми аксіогенезу особистості [116]. На думку дослідниці, в молодшому шкільному віці формуються такі особистісні новоутворення ціннісного змісту як нормовідповідна поведінка (результат прийняття особистістю мотивів, цілей і способів конкретної діяльності – „треба”), соціальні установки та ціннісні орієнтації (морально-смислові переживання – „мушу”), часові та смислові цілі загальної життєдіяльності („буду”). Співвідношення цих новоутворень, а також суб'єктних здатностей, здібностей, творчих можливостей, вікових, психофізіологічних та характерологічних якостей лежить в основі ціннісного самовизначення молодших школярів. З.С. Карпенко вважає, що універсальним психологічним механізмом аксіогенезу особистості є діалог. Антиципація дозволяє людині включати до власного життєвого простору іншу людину, розглядати її як рівноцінну собі, а також як імовірну вершину власного росту. Авторка зазначає: „Рефлексивність з боку всякого „Ти” є тим духовним знаряддям, що розширює семантичний простір особистості” [116, с. 23].

Результати досліджень, проведених З.С. Карпенко, показали, що традиційні засоби впливу на школярів (регламентування, обмеження, заборона, примус) мало сприяють формуванню оцінного еталона „що є добре”. Натомість учні початкових класів добре розуміють те, що є погано для школяра, і впевнено ідентифікують з таким еталоном однокласників. Парціальна оцінка неуспіху в навчальній сфері поширюються на інші сфери діяльності молодших школярів і створює несприятливі умови для самореалізації та ціннісного самовизначення [116].

У роботах І.Д. Беха, Л.В. Бороздіної, З.В. Диянної, І.С. Загурської, А.В. Захарової, В.П. Кутішенко, Т.М. Щеголевої ціннісні аспекти свідомості особистості висвітлюються в контексті дослідження самооцінки [17; 28; 62; 84; 100; 141]. На думку цих авторів, ядро самооцінки складає система цінностей, прийнятих людиною. Сама ж самооцінка є важливим механізмом саморегуляції та вдосконалення особистості. І.Д. Бех, зокрема, зазначає: „Усвідомлені узагальнені морально-духовні утворення, що набули статусу власної особистісної цінності суб'єкта, і є змістом образу „Я”, „Я-концепції”, яка утворює ядро людської особистості як регулятора її поведінки та діяльності” [17, с. 12].

Дошкільнята ще не здатні повною мірою виконувати функції самооцінки. Глобально-позитивне ставлення до самих себе у них ґрунтується на

ставленні та оцінках дорослих. В образі самого себе домінує емоційна складова [28; 100]. В молодшому шкільному віці лінійне відображення в самооцінці дитини ставлення дорослих поволі долається. Воно починає опосередковуватися особистими знаннями учня про себе [98; 99; 100].

Молодші школярі більш адекватно, ніж дошкільнята, оцінюють свої вміння та якості. У їх самооцінці присутні елементи рефлексії. Поступово рефлексивність набуває ознак загальної властивості самооцінки. Зростає рівень критичності та диференційованості. При обґрунтуванні самооцінки молодші школярі навчаються орієнтуватися переважно на спосіб дії з об'єктом [96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 196]. Створюються сприятливі умови для розвитку когнітивної складової самооцінки [95; 100]. На думку А.В. Захарової, саме ця складова виконує функцію узагальнення найбільш значущих для особистості самооцінок, їх синтезу та побудови ціннісної самооцінки [100]. Значима самооцінка, зазвичай, пов'язана з певним типом переживань, які відображають зміст провідного мотиву особистості молодшого школяра [117].

Про становлення ціннісної свідомості молодших школярів свідчать зміни в їх моральній регуляції. На думку Р.В. Павелківа, перетворення, які відбуваються в когнітивно-ціннісній та емоційній структурах дитячої психіки, складають основу розвитку моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці. Діти переходять від повного підкорення соціальним вимогам до їх усвідомленого прийняття, виокремлення сутності моральних норм, їх інтеріоризації та екстеріоризації на поведінковому рівні [203].

Згідно з концепцією морального розвитку Ж. Піаже, у молодшому шкільному віці має місце перехід від морального реалізму до морального релятивізму, поряд з моральністю примусу з'являється моральність співробітництва. На відміну від дошкільнят, молодші школярі починають розглядати моральні норми та правила як такі, що створюються самими людьми й ґрунтуються на їхній спільній домовленості. Аналізуючи моральні вчинки діти орієнтуються переважно на наміри людини [129].

Схожі думки висловлює і Л. Кольберг. Згідно з його концепцією, молодші школярі перебувають на рівні доконвенційної моралі, але, на відміну від дошкільнят, уже усвідомлюють відносність моральних норм. Правильною буде така поведінка, яка найбільш вигідна для однієї людини з урахуванням інтересів інших. У ситуації аналізу моральних дилем діти намагаються укласти домовленість між персонажами й налагодити взаємний обмін послугами [129; 205].

Молодші школярі не лише засвоюють зразки поведінки, а й навчаються самостійно вибудовувати правила й норми співіснування та дотримуватися їх, а також контролювати, як цих правил дотримуються партнери. Ж. Піаже підкреслює, що моральність співробітництва формується саме у рівноправних взаєминах дітей з однолітками [129]. На думку М.Е.

Боцманової, А.В. Захарової, у спілкуванні з дорослими молодші школярі засвоюють критерії оцінки вчинків і якостей людей, мотиви поведінки,



способи аналізу навколишньої дійсності та способи дії. Взаємодія з ровесниками дозволяє їм опанувати все це практично, здобути досвід самостійного вирішення етичних проблем [30]. А.А. Тюков, В.Г. Щур у ході експериментальних досліджень встановили, що знання й уявлення молодших школярів про норми взаємодії перетворюються в актуальну систему регуляції поведінки за умови засвоєння конкретних способів організації діяльності у груповій взаємодії з ровесниками. У ситуації розподілу цікавих і нецікавих завдань діти усвідомлюють конфлікт, пропонують добровільну поступку та жереб як засоби його вирішення [290].

На думку О.К. Дусавицького, в молодшому шкільному віці діти здатні не лише формувати цінності, а й переносити їх з однієї сфери діяльності в іншу. Автор наголошує на тому, що лише ті цінності, які сформувалися у період дитинства, „стають психологічно необхідними і починають здійснювати функції регуляції в усіх сферах суспільного життя” [75, с. 33].

У молодшому шкільному віці моральні уявлення, знання та судження набувають усвідомленості, збагачуються та узагальнюються [30; 290]. Поряд з раціональним засвоєнням моральних понять відбувається їх емоційне привласнення. М.Е. Боцманова, А.В. Захарова, Чан Тхи То Оань зазначають: „Підвищення рівня засвоєння моральних понять веде до зростання усвідомлення емоційної значимості та цінності етичної дії, яку здійснює сама дитина” [31, с. 28]. Розуміння моральних якостей досягає такого рівня, що починає виконувати функцію регуляції поведінки. У школярів формується потреба діяти відповідно до засвоєних знань [31]. В 9-10 років вони здатні здійснювати свідомий моральний вибір у ситуації спілкування з ровесниками [75]. Було виявлено, що високий рівень загального морального розвитку молодших школярів співвідноситься з високим рівнем сформованості рефлексивної самооцінки [32]. На думку І.А. Титаренко, об'єднання логічних операцій морального мислення з моральною моторикою, почуттями та волею особистості відбувається саме завдяки рефлексії [171].

Спираючись на роботи В.О. Гуружупова, Т.В. Бажанової, Л.Й. Ельконінової, ми припускаємо, що в дитячому віці є принаймні два шляхи побудови смислів: багаторазове повторення образів, уявлень, ідей, дій та раптове осягнення смислу [51; 329]. Т.В. Бажанова, Л.Й. Ельконінова описують особливості привласнення смислів дітьми в ході сюжетно-рольової гри. На думку дослідників, така гра, як і чарівні казки, має двотактну форму. У процесі ігрової діяльності дитина вибудовує ситуацію, у якій виникає колізія чи конфлікт, впливає ними на саму себе та робить спробу відгукнутися на них деякою дією. Чи вдалося розв'язати конфлікт, вона перевіряє шляхом численних повторень дії та відчуттям, переживанням того, наскільки така дія є доречною та вдалою. Дослідники зазначають: „Справжній смисл тих чи інших дій створюється й відчувається дитиною в процесі складної роботи – довільної побудови виклику обставин і відгуку на нього” [329, с. 105].

На думку В.О. Гуружупова, образи, уявлення та ідеї можуть відразу укорінюватися в свідомості дитини. Це відбувається у випадку гострого

переживання особистісної причетності до мистецтва або явищ, які з ним пов'язані. Автор описує особливості сприймання молодшими школярами об'єктивного мистецтва й зазначає, що саме в ситуаціях, коли дитині не вистачає знань, буденного досвіду для інтерпретації твору і виникають граничні ситуації прояву реальності смислопороджуючих систем розуміння мистецтва [51; 52].

У роботах О.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Б.В. Зейгарник, В.А.

Петровського, Є.В. Суботського є вказівки на те, що головною умовою становлення ціннісної свідомості є включення особистості в діяльність та взаємодія з оточуючими в її процесі. Дослідники також зазначають, що смислові утворення можуть бути сформовані шляхом вербальних впливів, якщо останні відображають особистісні смисли та смислоутворювальні мотиви діяльності [12]. М. Блатт довів, що спеціально організоване обговорення моральних дилем сприяє зростанню рівня моральної свідомості дітей [205]. Експериментальні дослідження, проведені Є.В. Суботським та О. В. Філіповською, показали, що дітям значно легше дотримуватися моральних норм, якщо перед цим вони були вербалізовані. Прослуховування до шкільнятами оповідання, герой якого порушує моральну норму, і засудження такого вчинку налаштовують дітей на дотримання моральних правил та роблять їх більш стійкими до наслідування негативної моделі поведінки. Дослідники зауважують, що вербальне дотримання норми має суттєвий вплив на поведінку дітей у тому випадку, коли в них сформувалися елементи критичного ставлення до оточуючих і склалися умови для формування моральної самооцінки [272]. Спираючись на роботи попередніх авторів, ми припускаємо, що молодшим школярам буде значно легше засвоїти і надалі застосовувати ті засоби регуляції, які можна представити вербально.

У роботах І.С. Загурської, О.Л. Музики, Н.Ф. Портницької висвітлюється питання взаємозв'язку ціннісної свідомості та здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку [84; 177; 178; 219]. Н.Ф. Портницька провела ряд експериментальних досліджень і встановила, що саме рефлексивно-ціннісна складова є визначальною в плані розвитку здібностей дітей. Вікові особливості не дозволяють дошкільнятам точно відтворити зразок, який пропонує їм дорослий. У процесі виконання діяльності спонтанно виникають випадкові відхилення (інвенції). Спочатку такі „неправильні” дії діти відкидають, пізніше інвенції починають викликати в них інтерес, а згодом дошкільнята навчаються їх цілеспрямовано використовувати. Частина дітей усвідомлюють наслідувальні та інвенційні дії як засіб творчості та досягнення визнання. Творчі вміння набувають ознак цінності. Дошкільнята намагаються відстоювати власний спосіб виконання діяльності. На думку дослідниці, усвідомлення можливостей розвитку творчих умінь стає основою для суб'єктивної активності дітей, спрямованої на саморозвиток творчих здібностей [219].

У роботах І.С. Загурської описана структурно-функціональна модель розвитку самооцінки творчих здібностей молодших школярів [84]. Дослідниця розрізняє самооцінку особистісної відповідності, самооцінку

учбових здібностей та самооцінку творчих здібностей. Основними функціями перших двох видів є збереження досягнутого раніше рівня самооцінки й усвідомлення учбових дій як засобу підтримання самооцінки. Самооцінка творчих здібностей включає соціальний, діяльнісний, розвивальний, творчий і ціннісно-регулюючий компоненти. Вона виконує функції соціального визнання, діялісно-рефлексивну, саморозвитку здібностей, творчо-адаптивну та саморозвитку творчих здібностей. Авторка виявила, що атрибуція успішності відносно старанності спрямовує молодших школярів на розвиток здібностей у репродуктивних видах діяльності, а атрибуція відносно здібностей сприяє розвитку творчих здібностей. Головною умовою розвитку творчих здібностей, на думку І.С. Загурської, є включення дітей в учбово-творчу діяльність та наявність у них суб'єктно-ціннісного рівня самооцінки.

Таким чином, молодший шкільний вік є початковим етапом становлення ціннісної свідомості. У цей період закладаються основні особистісні механізми регуляції діяльності та взаємодії з оточуючими.

### **1.3. Психологічний аналіз застосування усної народної творчості як засобу регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці**

#### **1.3.1. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей**

Молодший шкільний вік є якісно новим етапом у розвитку здібностей, оскільки, з одного боку, в цей віковий період діти вперше включаються в обов'язкову для всіх, суспільно детерміновану навчальну діяльність, а з іншого, – завдяки розвитку притаманних цьому віку особистісних новоутворень, зокрема рефлексії, складаються умови для переходу від зовнішньої регуляції розвитку здібностей до саморегуляції цього процесу (Л. І. Божович, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, В.І.

Слободчиков, Г.А. Цукерман, О.К. Осницький). Цей перехід стає можливим завдяки розвитку в свідомості учнів початкових класів системи ціннісних уявлень про причини та критерії успішності в учбовій діяльності (І.С. Загурська, Н.І. Непомнящая) і пов'язаний з початком особистісного аксіогенезу (М.Г. Іванчук, З.С. Карпенко, Ю.О. Приходько).

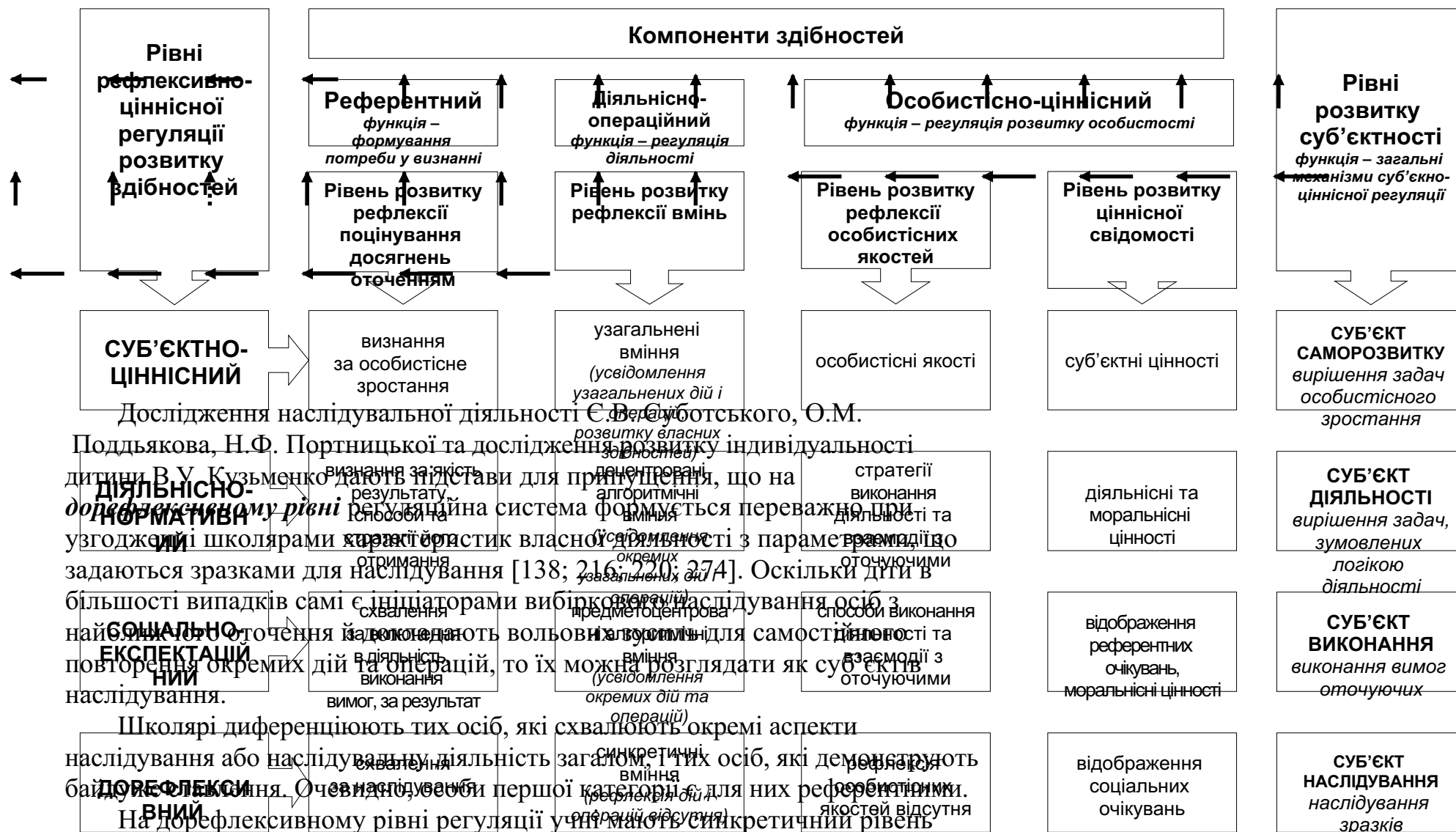
Модель рефлексивно-ціннісної регуляції учбових здібностей, як єдність саморегуляції діяльності при вирішенні учбових задач та особистісно-ціннісної регуляції, побудована з опорою на структуру свідомої психічної регуляції, розроблену О.О. Конопкіним [125], на модель ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості та структурно-операціональну модель розвитку здібностей, запропоновані О.Л. Музикою [103; REF \_Ref216788056 \r \h \\* MERGEFORMAT 175]. Було враховано положення О.К.

Осницького про те, що в молодшому шкільному віці основне навантаження в плані регуляції припадає на рефлексію та починає формуватися самостійний рефлексивний досвід дітей [200]. *Рефлексивно-ціннісна*

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

Теоретичне положення С.Л. Рубінштейна про те, що структуру здібностей складають операції або способи дій, за допомогою яких здійснюється діяльність, а їх ядром, яке призначене інтегрувати здібності в структуру особистості, є якість психічних процесів, дозволило нам змоделювати як діяльнісно-операційні та референтні (що базуються здебільшого на аналізі та синтезі), так і особистісно-ціннісні (що базуються на генералізації) компоненти рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей [241].

У результаті теоретичного аналізу було виокремлено чотири рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: дорефлексивний, соціально-експектаційний, діяльнісно-нормативний та суб'єктно-ціннісний (див. рис. 1.1). Перехід від нижчих до вищих рівнів регуляції розвитку здібностей пов'язаний із наростанням суб'єктності, що проявляється, насамперед, у зміні пріоритетів активності: від наслідування зразків і виконання зовнішніх вимог до вирішення завдань, які спочатку зумовлені логікою діяльності, а на вищих рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції – логікою особистісного саморозвитку [174].



Дослідження наслідувальної діяльності Є.В. Савотського, О.М. Подьякова, Н.Ф. Портницької та дослідження розвитку індивідуальності дитини В.У. Кузьменко дають підстави для припущення, що на доорефлексивному рівні регуляції система формується переважно при узгодженні школярами характеристик власної діяльності з параметрами задаються зразками для наслідування [138; 216; 220; 274]. Оскільки діти в більшості випадків самі є ініціаторами вибіркового наслідування осіб з найближчого оточення й виконують вольові акти тільки для самостійного повторення окремих дій та операцій, то їх можна розглядати як суб'єктів наслідування.

Школярі диференціюють тих осіб, які схвалюють окремі аспекти наслідування або наслідувальну діяльність загалом, і тих осіб, які демонструють байдуже ставлення. Очевидно, особи першої категорії є для них референтними. На доорефлексивному рівні регуляції учні мають синкретичний рівень рефлексії вмінь, коли усвідомлюються окремі вміння, але не виокремлюються дії та операції. Синкретичність рефлексії вмінь означає, що реалізація розвитку умовних здібностей у молодшому шкільному віці запозичуються школярами, або складаються випадково. Такі способи значною мірою ситуативні, не усвідомлюються як особистісні якості й ще не закріпилися в ціннісній свідомості дітей як власні ціннісні утворення.

Синкретичні на роботи І.С. Задурної, Н.М. Пенчової, Р.В. Переліпа та інших дослідників свідчать про те, що на доорефлексивному рівні регуляції учні мають синкретичний рівень рефлексії вмінь, коли усвідомлюються окремі вміння, але не виокремлюються дії та операції. Синкретичність рефлексії вмінь означає, що реалізація розвитку умовних здібностей у молодшому шкільному віці запозичуються школярами, або складаються випадково. Такі способи значною мірою ситуативні, не усвідомлюються як особистісні якості й ще не закріпилися в ціннісній свідомості дітей як власні ціннісні утворення.

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

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

Дослідження В.С. Лазарева, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, спрямовані на вивчення ролі суб'єктної регуляції в учбовій діяльності, склали основу для припущення, що на **діяльнісно-нормативному та суб'єктно-ціннісному рівнях** система регуляції формується спочатку при вирішенні школярами завдань, що визначаються внутрішньою логікою діяльності, а надалі – на основі розвинутих у результаті включеності в діяльність здібностей – при самостійній постановці й вирішенні завдань особистісного зростання [142; 143; 259; 260]. Робота свідомості, спрямована на рефлексію взаємодії між Я-невмілий і Я-вмілий, а пізніше між Я-нездібний і Я-здібний, у кінцевому рахунку приводить до виникнення ціннісного ставлення до власних учбових здібностей як до ресурсу розвитку особистості. На вищих рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції учні постають як суб'єкти діяльності та суб'єкти особистісного саморозвитку.

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

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

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

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

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

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

Спираючись на роботи О.К. Осницького та К.К. Платонова [200; 213], ми припускаємо, що на дорефлексивному та соціально-експектаційному рівнях у рефлексивно-ціннісній регуляції розвитку учбових здібностей домінують характеристики саморегуляції діяльності, а на діяльнісно-нормативному та суб'єктно-ціннісному рівні в ній починають переважати характеристики особистісної саморегуляції. По-перше, згідно з О.К. Осницьким, саморегуляція діяльності є базовим утворенням, на основі якого формується особистісна саморегуляція. По-друге, дослідник зазначає, що переломний момент у формуванні саморегуляції настає тоді, коли учень бере на себе роль суб'єкта своєї діяльності. Відбувається реальне формування й закріплення навичок саморегуляції. Школяр готовий до переходу від оволодіння засобами саморегуляції з допомогою дорослих до активного оволодіння цими засобами в процесі самовиховання [200]. Якісні зміни в регуляції школярів, які описує автор, узгоджуються саме з діяльнісно-нормативним і суб'єктно-ціннісним рівнями рефлексивно-ціннісної регуляції учбових здібностей. По-третє, К.К. Платонов зауважує, що уміння, навички, звички набувають особистісних характеристик лише тоді, коли досягають деякого рівня узагальнення [213]. Як показано на моделі рефлексивно-ціннісної регуляції, узагальнення вмінь та особистісних характеристик можна простежити на діяльнісно-нормативному та суб'єктно-ціннісному рівнях. Таким чином, оволодіння школярами діяльними засобами досягнення успіху відкриває для них перспективи освоєння особистісних ресурсів досягнення визнання.

Становлення суб'єктності як провідної характеристики динаміки регуляційних процесів розвитку учбових здібностей молодших школярів відбувається в контексті соціальної взаємодії та співробітництва (Ш.О.

Амонашвілі, В.В. Давидов, К. Роджерс, В.Й. Степанський) [6; 7; 58; 133; 269]. Як колективний суб'єкт група дітей, порівняно з окремим індивідом, має ширше поле вмінь, референтних осіб, способів поцінування та інших компонентів регуляційної системи, які можуть відрефлексовуватися та збагачувати ціннісну свідомість окремих учасників взаємодії. Логічно припустити, що цей процес можна оптимізувати шляхом застосування ціннісної підтримки – системи впливів, які йдуть від референтних осіб і спрямовані на розвиток рефлексії процесуальних мотивів та власних

особистісних властивостей, що сприяють як успішній діяльності, так і особистісному зростанню [103].

Функції засобу регуляції може виконувати усна народна творчість, а саме прислів'я та приказки, у яких достатньо повно відображено як діяльнісні, так і особистісно-ціннісні характеристики розвитку здібностей [103; 192; 194; 195].

Операціональні дескриптори, які дозволяють контролювати результативність ціннісної підтримки – суб'єктні цінності. У роботах О.Л. Музики показується, що суб'єктні цінності – це особливі утворення свідомості, що складаються з моральнісних і діяльнісних ціннісних конструктів, які взаємопідсилюються через взаємодію смислових й інструментальних компонентів і виконують функцію регуляції особистісного саморозвитку [179].

### 1.3.2. Усна народна творчість як засіб регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

Усна народна творчість є предметом вивчення етнографії, фольклористики, фразеології, семіотики, пареміології та інших суміжних дисциплін. Різні аспекти дослідження усної народної творчості висвітлені у роботах С.Б. Адоньєвої, М.Ф. Алефіренка, Л.Г. Золотих, І.С. Клімас, Ю.М. Лотмана, Г.Л. Пермякова, О.О. Потебні, В.Я. Проппа, Б.М. Путілова, О.О. Селіванової, В.М. Телії та інших авторів [3; 5; 94; 121; 156; 208; 221; 228; 232; 250; 282].

Під усною народною творчістю розуміють традиційно виражені й закріплені тексти, вербальні формули, вирази, що повторюються у типових ситуаціях і за типових обставин та мають певний стійкий смисл [232]. Усну народну творчість розглядають як образне переосмислення реальної дійсності [120, 208], механізми вторинного кодування суспільного знання [5, 292], результат рефлексивного колективного самопізнання [282], механізм організації колективної пам'яті [16; 33; 156; 232], засіб формування культурної самосвідомості окремої особистості та народу [281].

На думку більшості зарубіжних та вітчизняних авторів, основними характеристиками усної народної творчості є вербальність, належність до усної традиції, колективність, авторитетність, загальнопоширеність, традиційність, варіативність, відсутність канонічних текстів, функціональність та інклюзивність [46; 79; 119; 228; 232]. Останню характеристику ретельно аналізує Б.М. Путілов. Під інклюзивністю дослідник розуміє включеність усієї фольклорної культури в систему життєдіяльності етносу. Доказом інклюзивності є те, що усна народна творчість безпосередньо пов'язана з побутовою, виробничою, суспільною діяльністю людини, виявляється в такій діяльності та складає її обов'язкову частину. Інклюзивність усної народної творчості реалізується в розгалуженому наборі функцій [232].

У роботах дослідників описано близько двох десятків функцій, які виконує усна народна творчість. Кількість виділених функцій та їх назви в



різних авторів суттєво варіюють [53; 64; 130; 145; 218; 232; 255]. Так, В.Є. Гусєв виокремлює такі функції усної народної творчості як соціальна, пізнавальна, етична, естетична, інформативна, комунікативна, виховна, організуюча, ритуальна, етикетна, розважальна та припускає існування інших [53]. Дослідник звертає увагу на те, що функціональність усної народної творчості не однозначна. Її не можна звести до якоїсь однієї функції чи визначеної кількості функцій. Залежно від умов існування усної народної творчості, виду, жанру роль провідної може виконувати будь-яка функція. Особливе місце в системі функцій, на думку автора, посідає соціальна функція. Вона об'єднує всі інші функції, оскільки є об'єктивно обов'язковою, неодмінною.

Ряд дослідників вважають, що однією з основних функцій усної народної творчості є педагогічна функція. Питання застосування творів різних жанрів у навчанні та вихованні дітей розглядають О.Г. Івановська, Ю. В. Ледняк, М.Н. Мельников, С.Ф. Савченко та інші автори [147; 204; 218; 225]. Зі свого боку, Б.М. Путілов частково ставить під сумнів можливості виділення окремих виховних та педагогічних функцій фольклору. Автор зауважує, що реальні функції усної народної творчості в кінцевому рахунку пов'язані з завданнями виховання, прищеплення моральних норм, навчання правилам та встановлення узаконених стосунків. Але функції, які є способом реалізації цілей колективу, не можна ототожнювати з цими цілями. Останні досягаються в суспільстві багатьма шляхами. На думку дослідника, варто говорити про „закладені в фольклорних ментафактах можливості ідейного, психологічного, морального впливу” [232, с. 89].

Попри всі розбіжності в поглядах на питання здійснення усною народною творчістю тих чи інших функцій, більшість дослідників зазначає, що головною її особливістю є прагматичність і здатність регулювати різні аспекти життєдіяльності окремої особистості й соціальної групи загалом [5; 130; 218; 232].

У психології різні аспекти впливу усної народної творчості на становлення особистості висвітлювалися в роботах як зарубіжних (Х. Дікман, А. Кардинер, М.-Л. фон Франц, Л. Фрідель, К.Г. Юнг) [61; 204; 295; 297; 333], так і вітчизняних авторів (І.В. Вачков, О.А. Донченко, Т.Д. Зінкевич-Євстігнеєва, З.С. Карпенко, О.В. Сухарєв, Н.В.Чепелева та інші) [37; 66; 106; 115; 227; 278].

На думку Л.С. Виготського, в набутках культури матеріалізувалися здібності, що склалися в ході історичного розвитку людини. Процес оволодіння дитиною цими набутками автор розглядає як процес оволодіння здібностями. Усна народна творчість поряд з іншими знаряддями та знаками є одним із основних засобів становлення вищих психічних функцій. Під дією мовних знаків і соціальних умов життя психіка дитини олюднюється [47].

Представники американської школи „Культура й особистість” розглядають усну народну творчість, мистецтво та релігію як вторинні інститути соціалізації. Останні здійснюють вплив на формування базової особистості, але менш жорсткий, ніж первинні інститути – режим годування,

особливості сповивання, спосіб купання тощо. Вторинні інститути соціалізації є втіленням потреб базової особистості та засобом їх задоволення [204; 270; 288].

К. Юнг, М.-Л. фон Франц, Х. Дікман розглядають усну народну творчість як вияв колективного несвідомого [61; 295; 333]. На думку цих дослідників, в міфах, легендах, казках та іншому міфологічному матеріалі відображені базисні структурні утворення психіки (паттерни). М.Л. фон Франц вважає, що найбільшу цінність для наукового дослідження складають казки, оскільки вони мають мало культурних нашарувань і здатні виражати архетипи в найбільш простих і лаконічних формах. Чарівні казки показують способи взаємодії архетипів у середині колективного несвідомого. Герої та героїні казок є моделлю для функціонування Его в гармонії з Самістю [295]. Х. Дікман простежує деякі взаємозв'язки між переживаннями, вчинками, долею дорослих та їхніми улюбленими казками в дитинстві. Автор припускає, що казкові мотиви здійснюють суттєвий вплив на формування як позитивних, так і негативних сторін особистості [61].

На думку О.А. Донченко, міфи, казки, приказки, прислів'я виконують функцію виведення суспільного передсвідомого в сферу відрефлексованих колективних уявлень [66]. Дослідниця вважає, що твори усної народної творчості не стільки містять нові повідомлення про деякі події, скільки пропонують нові коди для переосмислення інформації, та підказують шляхи прийняття рішень.

П. Тульвісте розглядає усну народну творчість як один з основних засобів формування в дітей міфологічного типу мислення. Автор застерігає від спрощеного розуміння останнього як примітивного, „донаукового”, обумовленого особливостями розвитку на початкових етапах онтогенезу. На думку дослідника, міфологічний тип мислення існує поряд з науковим лише тому, що в нашій культурі збереглися види діяльності, виконання яких воно забезпечує. Жоден тип мислення не можна повноцінно замінити іншим. П. Тульвісте вважає, що за допомогою анімістичних тверджень дорослі навіюють дітям певні соціальні норми та намагаються підкорити їх цим нормам. Формування міфологічного типу мислення в сучасних дітей є запорукою правильного розуміння та використання ними усієї вербальної культури [289].

В.В. Давидов і В.Т. Кудрявцев зазначають, що перед тим, як діти оволодіють теоретичним мисленням, вони повинні осягнути світ на рівні уяви. Для цього вони мають піднятися над простором буденного досвіду й подивитися на нього з позиції гри, казки, власного вільного фантазування. В онтогенезі пізнання уява дозволяє дітям вловити, образно зафіксувати деякі тенденції розвитку змісту, який пізнається, а теоретичне мислення відтворити їх як вихідні основи, всезагальні принципи цього розвитку [57]. В усній народній творчості та грі зосереджений досвід розширення свідомості людини [132].

На думку Б.Д. Ельконіна, схема зростання дітей, засвоєння ними ідеального образу зразкової, досконалої дорослості ідентична до схеми

побудови подієвості у казках і міфах [323; 324]. Дослідник вважає, що основними категоріями, які задають цілісність періоду дитинства, є ідеальна форма (образ досконалої дорослості), подієвість (спосіб презентації образу дорослості) та посередництво (пошук і побудова такого способу). Структуру подієвості утворюють реальний та ідеальний світ, межа між ними, а також спеціальна дія подолання межі. В усній народній творчості функцію посередників виконують герої казок і міфів, оскільки уособлюють межу між реальним і чарівним світом і вибудовують модель її перетину.

У роботах Л.Й. Ельконінової, Т.В. Бажанової здійснено аналіз мотивації та описано структуру поведінки казкових героїв [329; 330; 331; 332]. Автори вважають, що у чарівних казках закладені певні форми суб'єктності – способи організації людиною власної поведінки. На їх думку, суб'єктність казкового героя полягає не в вирішенні складних завдань, оскільки це роблять чарівні помічники, а в прийнятті на себе відповідальності за їх рішення. Таку якість дослідники назвали ініціативністю. Л.Й. Ельконінова та Т.В. Бажанова висувають припущення, що чарівні казки є культурним прототипом сюжетно-рольової гри, в якій діти об'єктивують свій внутрішній світ, оформляють його в сюжет і перетворюють у подієву історію.

У контексті світорозуміння носіїв традиційної фольклорної культури аналізує казки С.Б. Адоньєва [3]. Авторка звертає увагу на те, що герой у казках описується лише через дії, які він виконує, а будь-яке його переміщення зображується як рух до мети. На думку дослідниці, казковий світ побудований на соціальних, особистісних зв'язках. Правила поведінки у ньому набувають статусу закону. Герой не може вирішити проблемну ситуацію логічним шляхом за допомогою аналізу чи експериментування, оскільки це зіткнення не людини і ситуації, а особистостей, суб'єктів. Саме тому з'ясування причини замінюється пошуком особи, від якої йде дія, а про спосіб вирішення проблеми герой дізнається в інших „знаючих” персонажів. Вибір варіанту дії здійснюється шляхом застосування моделі поведінки, яка є в колективній пам'яті, та яка оптимально відповідає ситуації, що склалася. Єдине, що може зробити казковий герой, щоб стабілізувати своє становище, – це дотримуватися правил поведінки з різними казковими особами. Таким чином, у казках моделюються дієвість, максимальна орієнтація на іншу особу та ретельне дотримання усталених правил поведінки.

На думку П.І. Янічева, чарівні казки дозволяють актуалізувати, закріпити та певною мірою задовольнити три основні потреби дитини – в автономності (незалежності), в компетентності (силі та могутності), а також в активності. Окрім того, казки сприяють актуалізації потреби в порушенні заборон і правил та потреби в абсурді. Останні навчають дитину брати на себе відповідальність і допомагають усвідомити межі зовнішньої та внутрішньої реальності [335].

Різні жанри усної народної творчості широко використовують в межах казкотерапії та терапії метафорами [37; 106; 225]. Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєва вважає, що терапія казками дозволяє віднайти смисл, розшифрувати знання про світ і систему взаємовідношень у ньому, об'єктивувати проблемні

ситуації, активізувати ресурси та потенційні можливості особистості, забезпечити екологічну освіту та виховання [106]. На думку І.В. Вачкова, метафоричні ресурси казки допомагають людям розвинути самосвідомість і вибудувати такі взаємини, які будуть сприяти становленню їх суб'єктності [37]. О.Г. Івановська, С.Ф. Савченко та інші автори розглядають казки, притчі, прислів'я, в першу чергу, як соціально-педагогічний засіб розвитку особистості. Дослідники вважають, що метафоричні історії допомагають розширити межі індивідуального досвіду, усвідомити проблеми та знайти шляхи їх вирішення [225].

Існують суттєві розбіжності в оцінці ефективності застосування різних жанрів усної народної творчості з розвивальною та терапевтичною метою. Ф. Баркер вважає, що прислів'я та приказки є дещо дидактичними твердженнями. Багато з них перетворилися у штампи, тому психотерапевту краще підготувати авторські історії, які будуть пристосовані до локальних потреб клієнта. На думку дослідника, чарівні казки призначені для того, щоб донести достатньо визначені, конкретні смисли, а терапевтичні метафори можна побудувати таким чином, щоб запропонувати клієнту вибір [15]. Протилежні погляди висловлює І.В. Вачков. Автор зауважує, що народні казки відшліфовувалися століттями. Серед них залишилися лише ті, які мають надіндивідуальний характер і здатні зачіпати найважливіші психологічні механізми, спільні для всіх людей. Такі казки допомагають віднайти шляхи подолання основних життєвих криз і сприяють становленню зрілої особистості. На думку дослідника, таку властивість мають лише окремі твори, написані письменниками та психотерапевтами. Більшість авторських метафор приречені на одноразове використання [37].

Основними лінгвістичними та паралінгвістичними засобами впливу в усній народній творчості є лексика фольклору, специфічні образи, метафоричність, рима, ритм, лаконічність, повторюваність, милозвучність (евфонія), інтонування [3; 81; 108; 120; 121; 218; 232; 255].

Для лексики усної народної творчості властиві багатство та велике розгалуження рядів і гнізд однокоренових слів, наявність різноманітних синонімів й ізофункціональних слів, велика варіативність слова на звуковому рівні, а також утворення формул [3; 108; 120; 121; 163; 191; 208; 218]. У фольклорних творах багато тавтологій і постійних порівнянь [13; 130; 255]. У цілому мова усної народної творчості достатньо строката, але водночас і канонічна [121].

Семантика слів в усній народній творчості, зазвичай, ширша, ніж у побуті. С.Б. Адоньєва звертає увагу на те, що слово у традиційній культурі є словом-комплексом або псевдопоняттям, оскільки об'єднує реалії за різними критеріями – переважно конкретними ознаками за суміжністю та схожістю. Водночас фольклорне слово є частиною позначуваного предмета. Воно виступає його заміником, який зберігає всі відповідні властивості й функції [3].

Більшість творів усної народної творчості римовані [3; 13; 60; 121; 208; 218; 225; 232; 255]. І.С. Клімас зауважує, що необхідність рими та ритму зумовлюють вибір тих чи інших лексем. У творах усної народної творчості є

одиниці з певними ритмомелодичними характеристиками, але часто з не зовсім зрозумілою семантикою [121].

На думку С.Б. Адоньєвої, ритмічність усної народної творчості зумовлена потребою в виділенні сакральної мови в мові буденній [3]. Ряд авторів вважають, що побудова та римованість багатьох творів усної народної творчості, які, зазвичай, супроводжують виробничу діяльність людини, спрямовані на налагодження темпу роботи, виконання окремих дій тощо [232]. В.А. Зарецький зазначає, що ритм сам по собі транслює додаткову інформацію, а тому римовані тексти здійснюють більший вплив на людину, ніж прозові. Дослідник підкреслює: „Мовлення набуває здатності нести багатший зміст, якщо воно „накладається” на жорстку формальну систему” [91, с. 71]. Змістовність тексту підвищують монотонні та надмірні ритмічні ряди, які характеризуються визначеністю й відсутністю вільного вибору. Саме такі ритмічні ряди домінують в усній народній творчості. В.А. Зарецький звертає увагу на те, що інформація ритмічних рядів у художніх текстах не сумується, а схоже до фізичної інтерференції накладається. Ритмічні ряди постають також індикаторами образного поля [91].

Однією з найголовніших характеристик усної народної творчості є метафоричність [208; 221; 232]. Г.Л. Пермяков здійснює ретельний аналіз різних жанрів усної народної творчості та зазначає, що всі клішовані твори (приказки, прислів'я, надфразові єдності) мають образне мотивування значення, і тому їхній загальний смисл переносний [208].

Метафора впорядковує, структурує досвід людини [112] та допомагає їй осягнути те, чого вона не здатна до кінця зрозуміти [144; 225]. С.А. Манічев розглядає метафору як засіб смислових інновацій [161]. На думку І.О. Дмитрієвої, метафора є механізмом фіксації нових смислів [63]. Е.Л. Доценко вважає, що метафора дозволяє узгоджувати між собою семантичні простори різних людей. Таке явище автор називає семантичним резонансом. Суб'єктивно воно простежується в переживанні впізнання, зрозумілості, схожості матеріалу [68]. І.В. Вачков аналізує роботи Е.Л. Доценко й зауважує, що в метафорі закладені невичерпні ресурси для формування нових семантичних полів. Автор розглядає метафору як універсальний засіб побудови єдиного поля розуміння та пропонує використовувати метафоричні твори в навчальному процесі для встановлення зв'язку між семантичними полями вчителя та школяра. Цінність використання метафори в освітньому середовищі І.В. Вачков вбачає в тому, що вона може сприяти розвитку самосвідомості вчителів й учнів та, відповідно, становленню їх як суб'єктів саморозвитку [37].

Метафора може водночас здійснювати вплив на рівні свідомості та несвідомого. Поряд з букввальним розумінням тексту має місце і його символічне сприймання [15; 37; 225]. М. Блек, М. Джонсон, Д. Лаккоф, О.О. Потебня та інші автори звертають увагу на унікальну властивість метафори в ситуації, суб'єкті, дії виділяти головне й ігнорувати другорядне [19; 37; 144; 221]. Нові смисли та цінності метафоричні твори пропонують не прямо, а опосередковано, завуальовано [15; 37].

Зауважимо, що в усній народній творчості погляди на світ стають експліцитними, але норми та правила поведінки задаються приховано, імпліцитно [64; 65; 130; 232; 310]. Образне пояснення такого явища знаходимо в К.І. Алексеєва. Дослідник порівнює метафору з кольором і зазначає, що так як колір є психологічним феноменом, в основі якого лежать деякі фізичні явища, так і метафора є психологічним утворенням, основу якого складають цілком визначені нормативні системи [4].

Варто зауважити, що метафора не стільки доводить певні істини, скільки допомагає людині самостійно їх вибудувувати [19; 221]. Механізм такого явища описує О.О. Потебня. Дослідник зазначає, що загальною формою людської думки є пояснення підмета (чогось нового) присудком (тим, що було відоме раніше). Постійними присудками при мінливих підметах у різних життєвих ситуаціях слугують байки, прислів'я, приказки. О.О.

Потебня звертає увагу на те, що байка не може бути доказом чи прикладом певного узагальненого положення, оскільки в ній міститься багато таких абстрагованих положень. Вона є тією точкою, навколо якої нагромаджуються типові факти для побудови узагальнення та зосереджується людська думка [221]. Багатозначність метафори дозволяє, щоб кожен розумів її по-своєму, брав із неї ту інформацію, яка потрібна саме йому, й використовував своїм способом [15; 37; 225].

Метафоричні твори допомагають не лише досягнути ситуацію, яка склалася, але й вибудувати та реалізувати відповідну модель поведінки [37; 112; 144; 225]. Така властивість лежить в основі різних видів психологічної допомоги. Н.Ф. Каліна зазначає: „В психотерапії метафора може утверджувати реальність того рівня індивідуальності, який поки що представлений лише потенційно... метафора допомагає клієнту випробувати та закріпити варіанти бажаного майбутнього” [112, с. 158].

Метафора скорочує словесне вираження до яскравого образу та допомагає здійснити стрибок до інтуїтивного розуміння суті речей [37]. О.О. Потебня зазначає, що поетичний образ дає можливість заміщувати масу різноманітних думок відносно невеликими розумовими величинами. Зведення великої кількості різних явищ до знаків й образів, на думку дослідника, збільшує важливість розумових комплексів, які входять до свідомості людини [221]. М.Ф. Алефіренко, Л.Г. Золотих вважають, що саме образний характер відрізняє фразеологічні одиниці від нейтральних мовних одиниць. Дослідники пов'язують образність з потребою підкреслити смисл певної одиниці та підсилити вплив на читача чи слухача [5].

Усна народна творчість на рівні пересічної свідомості здійснює функції оцінювання [5; 108; 282]. С.Ю. Ігошкіна зазначає: „Народно-поетичне слово не тільки будує фольклорний світ, але й оцінює його. Це зумовлює існування в семантичній структурі фольклорного слова особливого оціночного компонента, який доволі часто домінує і навіть нейтралізує номінативний” [108, с. 87]. М.Ф. Алефіренко і Л.Г. Золотих зауважують, що логіко-предметний зміст елементів мовної картини світу представлений в мові термінами, терміносполученнями та прямономінативною лексикою, а

експресивно-образний та емотивно-оціночний – знаками вторинної і непрямой-похідної номінації (метафорами, фразеологізмами, пареміями) [5].

Найяскравіше функція оцінювання виражена в малих жанрах усної народної творчості – приказках та прислів'ях [65; 130; 310]. На думку О.А. Дмитрієвої, оцінка в узагальнених висловлюваннях, приказках й афоризмах є висновком із проведених міркувань, діяльності [65]. Вслід за В.М.

Савицьким, дослідниця виокремлює в прислів'ях такі типи оцінок: етична, естетична, функціональна, піететна та порівняльна. Спираючись на роботу Н.А. Змієвської, О.А.Дмитрієва зауважує, що хоч оцінка й буває позитивною або негативною, оцінні судження не можна зводити лише до опозиції „хороший-поганий”. Дослідниця зазначає: „Ряд екстралінгвістичних факторів – складність і неоднозначність оточуючого світу, міра пізнання його людиною, сума практичного досвіду освоєння оточуючої дійсності, яка визначає мовну діяльність людини та закріплюється в мовній парадигматиці, сприяє створенню градуїрованої системи оціночних мовних засобів в будь-якій розвиненій мові” [65, с. 156]. Правильно інтерпретувати представлену в образній формі інформацію загалом та оцінки зокрема дозволяють загальні фонові знання та відповідні асоціативні реалії, типові для представників однієї культури [19; 120; 190; 309; 310].

Дослідження А.К. Жолковського, А. Крисмана, Г.А. Левінтона, Г.Л. Пермякова, Б.М. Путілова, М.А. Черкаського свідчать про те, що особливу роль у регуляції діяльності та взаємодії людини з оточуючими відіграють прислів'я та приказки [81; 131; 146; 208; 232; 310]. М.А. Черкаський розглядає прислів'я як найменші тексти, які є одиницями надмовного семіотичного ярусу та мають властивості клішованості, афористичності та сентенційності [310]. На думку Г.А. Левінтона, паремії виконують функцію словника мотивів і посідають особливе місце в ієрархії рівнів їх згортання. На відміну від слів, словосполучень і сюжетних текстів, прислів'я водночас компактні, експліцитні та мають прагматичну самостійність [146]. З-поміж інших паремій прислів'я вирізняються тим, що відображають вирішені проблеми [131].

Шляхом експериментального дослідження Г.Л. Пермяков встановив, що саме прислів'я та приказки складають ядро пареміологічного мінімуму людини [131]. Автор здійснює аналіз пареміологічного фонду в мовному й тематичному планах і приходиться до думки, що в пареміях представлені основні предметні протиставлення, логічні операції та мовні категорії, які є скарбницею і знаряддям передачі людського досвіду [208]. Зазначений аспект пареміологічної моделі Г.Л. Пермякова відображений у роботі А.К. Жолковського. Дослідник зазначає: „З лінгвістичної точки зору прислів'я та приказки є ніби повним набором ілюстрацій до граматичних структур мови – так само, як в тематичному аспекті пареміологічний фонд містить усі основні типи логічних ходів думки та операцій над думками й усі найважливіші предметні категорії, за допомогою яких носію мови, так би мовити, пропонується навчитися осмислювати свій досвід” [81, с. 140].

Прислів'я та приказки безпосередньо включені в діяльність людини. В класифікації фольклорних жанрів їх відносять до мовленнєвого фольклору або фольклору безпосередньо-мовленнєвих ситуацій [79]. На відміну від інших жанрів усної народної творчості прислів'я та приказки не прив'язані до календарних і родинних обрядів і не мають вікової та статевої диференціації, а отже, можуть використовуватися в найрізноманітніших життєвих ситуаціях [79; 232]. Велика кількість і різноманітність прислів'їв та приказок робить їх універсальними в плані відображення й регуляції різних аспектів діяльності та взаємодії людини з оточуючими.



## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У розділі представлено загальну характеристику розвитку здібностей молодших школярів; висвітлено труднощі в розвитку здібностей, зумовлені зміною провідної діяльності при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку; розглянуто проблему регуляції розвитку здібностей в молодшому шкільному віці у зв'язку з особливостями розвитку рефлексії та формування ціннісної сфери; обґрунтовано доцільність застосування усної народної творчості як засобу рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів.

1. Молодший шкільний вік є якісно новим етапом у розвитку здібностей, оскільки, з одного боку, в цей віковий період діти вперше включаються в обов'язкову для всіх, суспільно детерміновану навчальну діяльність, а з іншого, – завдяки розвитку притаманних цьому віку особистісних новоутворень, зокрема рефлексії, складаються умови для переходу від зовнішньої регуляції розвитку здібностей до саморегуляції цього процесу (Л. І. Божович, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, О.К. Осницький). Цей перехід стає можливим завдяки розвитку в свідомості учнів початкових класів системи ціннісних уявлень про причини та критерії успішності в учбовій діяльності (І.С. Загурська, Н.І. Непомнящая) і пов'язаний з початком особистісного аксіогенезу (М.Г. Іванчук, З.С. Карпенко, Ю.О. Приходько).

2. Спираючись на теоретичні розробки проблем регуляції та здібностей, представлені в роботах О.О. Конопкіна, О.Л. Музики, О.К. Осницького, К.К. Платонова, ми розглядаємо *рефлексивно-ціннісну регуляцію розвитку учбових здібностей* як спрямований на особистісне зростання свідомий динамічний суб'єктно-детермінований процес, який базується на рефлексії параметрів діяльності й референтних оцінок і ціннісному ставленні до власних здібностей та здійснюється шляхом вибіркового саморозвитку окремих особистісних властивостей (здібностей) у напрямку досягнення успіху в провідній (учбовій) діяльності.

3. Модель рефлексивно-ціннісної регуляції учбових здібностей, як єдність саморегуляції діяльності при вирішенні учбових задач та особистісно-ціннісної регуляції, побудована з опорою на структуру свідомої психічної регуляції, розроблену О.О. Конопкіним, на модель ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості та структурно-операціональну модель розвитку здібностей, запропоновані О.Л. Музикою. Теоретичне положення С.Л. Рубінштейна про те, що структуру здібностей складають операції або способи дій, за допомогою яких здійснюється діяльність, а їх ядром, яке призначене інтегрувати здібності в структуру особистості, є якість психічних процесів, дозволило нам змодельовати як діяльнісно-операційні та референтні (що базуються здебільшого на аналізі та синтезі), так і особистісно-ціннісні (що базуються на генералізації) компоненти рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей.

4. У результаті теоретичного аналізу було виокремлено чотири рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому

шкільному віці: дорефлексивний, соціально-експектаційний, діяльнісно-нормативний та суб'єктно-ціннісний. Перехід від нижчих до вищих рівнів регуляції розвитку здібностей пов'язаний із наростанням суб'єктності, що проявляється, насамперед, у зміні пріоритетів активності: від наслідування зразків і виконання зовнішніх вимог до вирішення задач, які спочатку зумовлені логікою діяльності, а на вищих рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції – логікою особистісного саморозвитку.

5. Становлення суб'єктності як провідної характеристики динаміки регуляційних процесів розвитку учбових здібностей молодших школярів відбувається в контексті соціальної взаємодії та співробітництва (Ш.О. Амонашвілі, В.В. Давидов, К. Роджерс, В.Й. Степанський). Як колективний суб'єкт група дітей, порівняно з окремим індивідом, має ширше поле вмінь, референтних осіб, способів поцінування та інших компонентів регуляційної системи, які можуть відрефлексовуватися та збагачувати ціннісну свідомість окремих учасників взаємодії. Ми припускаємо, що цей процес можна оптимізувати шляхом застосування ціннісної підтримки – системи впливів, які йдуть від референтних осіб і спрямовані на розвиток рефлексії процесуальних мотивів та власних особистісних властивостей, що сприяють як успішній діяльності, так і особистісному зростанню (О.Л. Музика).

6. Аналіз робіт Ю.М. Лотмана, Г.Л. Пермякова, О.О. Потебні, Б.М. Путілова, О.О. Селіванової, В.М. Телії та інших авторів показав, що функції ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці, коли діти для регуляції поведінки ще потребують зовнішніх вербалізованих когнітивних схем, можуть цілком успішно виконувати прислів'я та приказки. Готові вербальні формули, в яких сконцентровано ціннісний досвід поколінь, можуть частково компенсувати ще досить обмежені уявлення молодших школярів про можливості розвитку учбових здібностей, а з іншого боку, сприяти рефлексії окремих аспектів діяльності та міжособистісних стосунків з метою побудови власних суб'єктно-ціннісних імпліцитних моделей здібностей, пов'язаних із напрямками розвитку особистості.

## РОЗДІЛ 2

### ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 2.1. Методи й організація дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

##### 2.3.1. Методика та процедура дослідження рефлексії здібностей молодших школярів

Для дослідження рефлексії учбових здібностей молодших школярів використано методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) [103]. В основі методики лежить структурно-операціональна модель розвитку здібностей. Методика дозволяє вивчити суб'єктивне відображення в ціннісній свідомості особистості її здібностей, представлених референтними, діяльними, дієво-операційними та особистісно-ціннісними компонентами. Дослідження за цією методикою здійснюється в межах ідеографічного підходу.

Автор методики О.Л. Музика розглядає здібності як особистісне утворення та вважає, що розвиток здібностей і розвиток особистості є взаємообумовлюючими процесами. Рефлексія діяльностей, у яких розвиваються здібності, і соціальних стосунків, які складаються у цих діяльностях – необхідна умова свідомої суб'єктно-ціннісної регуляції цих процесів. Дослідник вважає, що проблемні моменти, які виявляються в процесі рефлексії, можуть бути зняті шляхом організації ціннісної підтримки, яка здійснюється через референтних осіб і може коригувати всі компоненти розвитку здібностей [103].

Дослідження за методикою проводиться у декілька етапів:

I етап – індивідуальна бесіда, спрямована на створення ситуації довіри й співробітництва, аналіз успіхів і невдач досліджуваного крізь призму стосунків з іншими людьми;

II етап – заповнення спеціально розробленого бланку, в якому досліджуваний виокремлює й оцінює діяльності та вміння, якими володіє, окремі дії та операції, які входять до структури вмінь, референтних осіб та власні особистісні якості;

III етап – аналіз кількісних показників з метою виокремлення основних тенденцій у розвитку здібностей;

IV етап – аналіз й інтерпретація отриманих результатів з метою виявлення напрямку та характеру розвитку здібностей;

V етап – здійснення ціннісної підтримки в випадку виявлення диспропорції розвитку здібностей досліджуваного.

О.Л. Музика підкреслює, що методика вивчення динаміки здібностей є відкритою. Питання методики можуть модифікуватися відповідно до особливостей вікового періоду; діяльності, що досліджується; характеру міжособистісних стосунків, які виявляються; нових завдань, які виникли в результаті попереднього дослідження.

Ми модифікували питання методики та адаптували до завдань дисертаційного дослідження. Процедура дослідження передбачала

індивідуальну нестандартизовану бесіду.

**Дослідження рефлексії вмінь та їх складових.** Адаптуючи методику для молодшого шкільного віку, ми використовували два варіанти налагодження контакту з дітьми та побудови перших запитань: знайомство з ровесником та знайомство з казковим героєм. В одному випадку дослідник ставив такі запитання: *„Уяви собі, що до вас у клас прийшов новий учень. Ви з ним познайомилися і розповідаєте один одному про себе. Що ти можеш йому про себе розказати?... Що ти вмієш робити?... Наскільки це для тебе важливо?“*. У другому випадку на початку дослідження школярам пропонувалося познайомитися з казковими героями. Робота будувалася як бесіда учнів з Білочкою, Зайчиком тощо. Казкові герої розповідали, хто вони, звідки, що вміють робити та розпитували дітей про їх уміння.

Залучення казкових героїв дозволяє легко налагодити контакт з молодшими школярами. Діти під час дослідження почувають себе розкуто. Досліднику не потрібно їх додатково мотивувати. Учні перебувають у рівних позиціях з казковими героями. А між учнями й дослідником існує вікова й статусна різниця. Важливим є те, що при потребі казкові герої можуть „не розуміти” відповідей дітей, переформулювати запитання, ставити додаткові тощо. Побудова діалогу з казковими героями є продуктивним прийомом організації дослідження рефлексії здібностей учнів 1 та 2 класів.

Після того, як школярі виокремили власні вміння, вони оцінювали рівні їх важливості та розвитку. З цією метою було використано прийом образного пояснення „сходинки”. У цілому процедура оцінювання була подібною до процедури дослідження самооцінки, яку запропонували Т. Дембо та С.Я. Рубінштейн.

Додатково для визначення рівня важливості вмінь використовувався прийом їх „повернення”: *„Уяви собі, що ти забув усе, що вмієш (дослідник перераховує, названі дитиною вміння), і тобі треба навчитися всьому з самого початку. Білочка може тобі повернути твої вміння. Чому б ти хотів навчитися в першу чергу?“*. Після того, як досліджувані виокремлювали найважливіші вміння з-поміж зазначених ними, їм пропонували вибрати найважливіше серед тих, які залишилися. Процедура продовжувалася доти, доки не були проранжовані всі вміння.

Прийом образного пояснення „сходинки” ми застосовували й на інших етапах дослідження: при оцінці рівня розвитку окремих дій і операцій та рівня розвитку особистісних якостей, при визначенні важливості думки референтних осіб. Такий прийом дозволяв наочно змодельовати ситуацію оцінювання або ранжування і враховувати особливості зміни полюсів вимірювання.

При вивченні рівня розвитку вмінь молодших школярів особлива увага приділялася тим умінням, які досліджувані оцінювали найвище – ставили на останню (сьому) сходинку. Ми уточнювали, чи є ще хтось серед знайомих учнів, хто так добре пише, малює тощо, як вони самі, чи можна ще когось поставити на найвищу сходинку. Такі запитання давали додаткову інформацію про те, наскільки адекватно оцінюють себе школярі, хто з

найближчого оточення дітей є компетентним у тих уміннях, яких вони набули.

Для виявлення вмінь, якими досліджувані хотіли б оволодіти, пропонувалися запитання: „*Чого ти ще хотів би навчитися? Для чого тобі це потрібно?*”. Якщо школярі не могли виконати завдання, дослідник залучав до роботи казкових героїв: „*Уяви, що Білочка може подарувати тобі будь-яке вміння. Чого ти ще хотів би навчитися?... Білочка може зробити так, щоб ти вмів... Для чого тобі це потрібно?*”

Для виділення окремих складових умінь учням пропонували пояснити, що означає вміти читати, малювати і т.п., що для цього потрібно робити та як саме. Якщо школярі відчували труднощі і не могли диференціювати окремі складові вмінь, казкові герої показували їм приклад: розповідали про одне зі своїх умінь, при цьому називали окремі складові, вказували їх послідовність, виокремлювали не тільки практичні дії, а й перцептивні процеси, розумові операції, стратегії. Після цього казкові герої ще раз просили дітей пояснити, як вони читають, малюють, займаються спортом тощо. Якщо досліджувані виокремлювали лише одну складову вміння або вказували лише на один етап виконання діяльності, зазвичай, початковий, то їм пропонували додаткові запитання.

Аналогічні прийоми дослідник використовував для аналізу складових тих умінь, яких діти бажали набути.

**Дослідження рефлексії поцінування досягнень соціальним оточенням.** Для визначення кола референтних осіб молодших школярів дослідник ставив такі запитання: „*Назви людей, яких цікавить те, що ти вмієш робити, людей, які тебе хвалять*”, „*Хто знає про те, що ти вмієш...?*”, „*Хто найкраще може оцінити, як ти малюєш, пишеш тощо?*”, „*Кому першому покажеш свою роботу?*”, „*Кому першому похвалишся?*”. Потім школярам пропонували розмістити виокремлених осіб на сходинках залежно від того, як ці особи можуть оцінити їхні уміння.

Для виявлення категорії осіб, які є референтними для дітей, але не визнають їхніх досягнень, досліджуваним пропонували запитання: „*Чи є такі люди, які бачать, що ти вмієш малювати, писати і т.д., але тобі про це нічого не кажуть (тебе не хвалять або хвалять мало)?*”, „*Хто ці люди?*”, „*Чи хотів би ти, щоб вони якось оцінили те, як ти малюєш, пишеш і т.д.? Як саме оцінили?*”.

**Дослідження рефлексії особистісних якостей.** Пілотажне дослідження показало, що значна частина молодших школярів поняттям „якості людини” повною мірою не володіють.

Для того, щоб актуалізувати попередній досвід учнів початкових класів, ми проводили бесіду: „*Які ти знаєш якості людини?*”, „*Що означає слово уважний, старанний, злий і т. д.?*”, „*Ці якості заважають, чи допомагають людині?*”, „*Як саме допомагають чи заважають?*”, „*Які якості ти ще знаєш?*”.

Коли дослідник переконувався, що школярі орієнтуються в тому, що таке якості людини, та можуть самостійно виокремити деякі з них, їм

пропонували проаналізувати самих себе: „Які якості допомагають тобі? Який ти?“, „Давай пошукаємо в тебе якості, які тобі хоча б іноді заважають. Який ти?“. Досліджуваних просили пояснити, що означає та чи інша якість, оцінити рівень її вираженості, обґрунтувати, як саме вона їм допомагає чи заважає.

Якщо школярі не могли виконати завдання, дослідник залучав до роботи казкових героїв та переформулював запитання: „Що про тебе могла б розповісти Білочці мама, подружка... (згадуються референтні особи)? Який ти?“; „Уяви, що Білочка живе в тебе вдома, вчиться в одному класі, відповідає на уроках, грається з тобою на перервах і після уроків. Що вона могла б про тебе розповісти своїм друзям, коли повернеться до казкового лісу? Який ти?“.

Приєм образного пояснення „подарунок” допомагав виокремити молодшим школярам ті якості, яких вони хотіли б набути чи, навпаки, позбутися: „Які якості ти попросив би Білочку тобі подарувати?“, „Які забрати?“. Для визначення інтенсивності прояву особистісних якостей використовувався прийом образного пояснення „сходинки”.

Участь у дослідженні рефлексії здібностей взяли 192 молодші школярі Житомирського міського колегіуму та ЗОШ I-III ступенів № 35 м. Житомира. Вибірка формувалася таким чином, щоб учнів 1, 2, 3, 4 класів з високим, середнім та низьким рівнем успішності, а також дівчаток і хлопчиків була однакова кількість.

### 2.3.2. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей у молодшому шкільному віці

При організації дослідження ціннісних основ регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів ми спиралися на роботи Д. Банністера, І.С. Загурської, А.Дж. Келлі, О.Л. Музики, В.В. Налімова, В.Ф. Петренка, Ф. Франселли, О.Г. Шмельова та використовували методи психосемантики [118; 186; 209; 210; 294; 319].

В психосемантиці особистість розглядається як така, що має мовленнєву (семантичну) природу та є носієм системи смислів. Методи психосемантики дозволяють здійснити суб'єктний підхід до вивчення особистості та реконструювати індивідуальну систему значень, через призму якої відбувається сприймання нею світу, інших людей, а також самої себе [186; 209; 319].

Перевагою методів психосемантики є поєднання характеристик ідеографічних та номотетичних методів. О.Г. Шмельов підкреслює: „Психосемантичні методи дають в руки психолога-діагноста достатньо алгоритмізовані процедури, що дозволяють проникнути в індивідуальний внутрішній світ досліджуваного й отримати великою мірою індивідуалізовану інформацію про нього, яка, однак, співвідноситься з заданими кількісними критеріями надійності і може бути в багатьох випадках, піддана незалежній перевірці” [319, с.115]. Це, з одного боку, дозволяє отримати унікальні дані про особливості свідомості особистості, а з іншого –

узагальнювати їх та здійснювати факторне моделювання.

Для вивчення особливостей відображення у свідомості молодших школярів рефлексивно-ціннісних компонентів розвитку учбових здібностей було використано методикою моделювання ціннісної свідомості (ММЦС), запропоновану О.Л. Музикою [179].

У процесі дослідження за методикою моделювання ціннісної свідомості реалізуються основні принципи суб'єктно-ціннісного аналізу – принцип збереження цінностей, принцип людиноцентризму цінностей, принцип індивідуальної унікальності цінностей, принцип нерівнозначимості цінностей, принцип цілісності ціннісної свідомості, принцип конгруентності та принцип розвитку ціннісної свідомості.

Дослідження за методикою моделювання ціннісної свідомості проводиться в декілька етапів:

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

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

III етап – оцінка ступеня вираженості у кожної значимої людини тих ціннісних конструктів, які були виокремлені на II етапі; заповнення матриці „значимі люди **X** ціннісні конструкти”;

IV етап – факторний аналіз матриці „значимі люди **X** ціннісні конструкти”; побудова факторної моделі ціннісної свідомості;

V етап – оцінка змісту та структури ціннісної свідомості досліджуваного; інтерпретація отриманих даних [179].

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

В нашій роботі ми спираємося на визначення моральнісних, діяльнісних та суб'єктних цінностей, запропоновані О.Л. Музикою. Під **діяльнісними цінностями** дослідник розуміє перевірені життєвим досвідом, фіксовані уявлення людини про способи досягнення нею визнання, на основі яких вона планує саморозвиток. **Моральнісні цінності** автор розглядає як уявлення про прийнятні способи досягнення визнання з боку особистісно значимих людей, на основі яких людина здійснює оцінку власної поведінки і діяльності. **Суб'єктні цінності** визначені як утворення ціннісної свідомості особистості, яке відображає її індивідуально-своєрідний спосіб існування в суспільстві, спосіб і засоби досягнення визнання та забезпечення самоповаги [103].

Суб'єктні цінності вирізняються з-поміж інших ціннісних утворень за такими критеріями як спосіб утворення, структура, характер регуляції, характер співвідношення зовнішнього (соціального) та внутрішнього (

особистісного), стійкість і мінливість. Суб'єктні цінності є результатом життєвого досвіду – узгодження потреби в визнанні та суспільних вимог у процесі діяльності. Це внутрішні, стійкі, але водночас гнучкі ціннісні утворення, взаємопідтримуюче поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей. Найважливіше те, що суб'єктні цінності є глобальними внутрішніми регулюючими утвореннями, які визначають поведінку людини у значимих для неї ситуаціях, напрямок та характер її розвитку [103; 181].

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

#### **2.4. Результати дослідження рефлексії здібностей молодших школярів**

##### **2.4.1. Особливості рефлексії молодшими школярами поцінування досягнень соціальним оточенням**

В основі будь-яких регуляційних актів лежать потребові чинники. Реалізація потреби в визнанні – провідної у структурі рефлексивно-ціннісної регуляції – в свідомості молодших школярів пов'язується з окремими виявами поцінування їх досягнень і залежить як від рівня розвитку рефлексії дітей, так і від характеру зовнішніх оцінок. Отже, аналіз рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку здібностей учнів початкових класів цілком логічно розпочати з впливу референтних осіб, які формують основні параметри потреби в визнанні.

Диференційована й мотивована оцінка з боку референтних осіб дозволяє молодшим школярам усвідомити характеристики власної діяльності та зробити їх предметом цілеспрямованого аналізу й регуляції. О.Л. Музика підкреслює: „Рівень, глибина, референтність визнання піднімає планку, до якої дитина намагається підтягтися, розвинути свої здібності. Визнання соціального оточення утворює той смисл, який дозволяє дитині знаходити задоволення у щоденній, багатогодинній, виснажливій праці, спрямованій на розвиток власних здібностей” [182, с. 15].

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

Вербалізація складових діяльності в процесі діалогу з референтними особами допомагає дітям зробити перехід від виконання дії в матеріальному плані до виконання та корекції дій у плані внутрішньому. На складний



взаємозв'язок форми дії та рівня її узагальнення вказує Н.Ф.Тализіна. Якщо дія виконується в матеріальній формі, то суттєві для дії властивості об'єкта, виокремлені в результаті узагальнення, нерозривно пов'язані з цим об'єктом. Звертатися до них й оперувати ними можна лише тоді, коли об'єкт доступний безпосередньому сприйманню. Дослідниця підкреслює, що мовленнєві форми дії дозволяють відокремити суттєві властивості від зовнішніх предметів і перетворити їх у відносно самостійні об'єкти [279]. Якісно новий рівень узагальнення особливостей власної діяльності є основою для цілеспрямованого перенесення успішних стратегій виконання діяльності в нові умови.

Аналізуючи різноманітні аспекти оцінки досягнень дітей особами з контактного оточення ми прийшли до висновку про доцільність застосування терміну „поцінування”, введеного О.Л. Музикою [103]. Цей термін дозволяє розширити і довізначити семантику концепту „оцінка”, який в російській мові відображається трьома семами: „оценка”, „отметка”, „оценивание”. В понятті „поцінування” з'являється й інший додатковий семантичний нюанс, якого не мають ці три терміни, і який точно відображає отримані нами смислові співвідношення між емпіричними даними – це, насамперед, схвальне соціальне оцінювання певних дій, яке переноситься й на загальну оцінку та визнання особистості.

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

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

Для повноцінного розвитку здібностей молодші школярі мають отримувати належне поцінування досягнень не лише з боку дорослих, але й з боку однолітків. На нашу думку, це зумовлюється щонайменше трьома причинами. По-перше, в онтогенезі інтерес до досягнень є першою формою прояву уваги, яку діти демонструють до своїх однолітків, і яку, відповідно, отримують від них. По-друге, однолітки складають ту контактну групу, в якій переважно перебувають молодші школярі, і в межах якої відбувається

розвиток їх здібностей. Разом з однолітками діти оволодівають новою провідною діяльністю, виступають у цій діяльності один для одного прикладом, змагаються один з одним за першість тощо. По-третє, в плані розвитку здібностей однолітки знаходяться в зоні найближчого розвитку школярів. Вони більшою мірою, ніж дорослі, поділяють інтереси учнів, мають подібні стартові умови, темп оволодіння здібностями, а також схожі труднощі в процесі виконання діяльності й доступні засоби їх подолання. Як показують дослідження В.В. Давидова, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, саме в процесі взаємодії з однолітками учні початкових класів здатні опанувати те, чого не можуть поки що опанувати самотійно [55].

Тенденції в розвитку здібностей молодших школярів значною мірою з умовлені характером оцінювання з боку найближчого соціального оточення. Аналіз відповідей дітей дозволив виокремити дві групи засобів оцінювання – вербальні („молодець”, „розумниця”, „ого, як ти вмієш!”) та невербальні („дивляться, як я роблю”, „посміхаються”, „погладили по голові”, „поцілували в щічку”). Незначна кількість таких засобів та їх узагальнений характер не дозволяють оточуючим надати диференційовану оцінку та належно поцінувати виконання окремих дій і операцій, а самим дітям зорієнтуватися в тому, що та як вони зробили якісно, краще, ніж раніше, краще за інших тощо. Такий стан речей обумовлений нестачею в українській звичаєвості вербальних засобів оцінювання та низьким рівнем культури поцінування.

Залежно від модальності оцінки, існуючі засоби оцінювання можна поділити на засоби поцінування та засоби знецінювання. Засоби поцінування дозволяють підкреслити ефективні складові процесу діяльності, отриманого результату або позитивні характеристики самих школярів, що спонукає їх продовжувати займатися діяльністю й надалі. Засоби знецінювання, навпаки, акцентують увагу на слабких сторонах виконання діяльності та результату, негативних характеристиках дітей, відсутності їх особистісного зростання. У ситуації знецінення досягнень більшість дітей, зазвичай, втрачає бажання займатися діяльністю. Вони починають сумніватися в можливості досягнення успіху в цій діяльності та доцільності докладання зусиль.

Аналіз результатів дослідження показав, що основними вербальними засобами поцінування є висловлювання, які містять таку інформацію:

- школяр є першим у діяльності;
- робота школяра за окремими показниками вирізняється з-поміж робіт оточуючих;
- школяр отримав продукт високої якості;
- отриманий продукт вимагав складних умінь і навичок та значних зусиль;
- школяр досягнув успіху завдяки власним зусиллям;
- хоча школяр є малоуспішним в одній діяльності, зате він успішний в іншій діяльності;
- окремі дії та операції школяр виконав на низькому рівні, зате інші – на високому рівні;
- школяр отримав результат, якого не мав раніше;

- школяр отримав результат значно раніше, ніж від нього очікували;
- отриманий продукт буде корисним або для оточуючих, або для школяра.

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

Вербальними засобами знецінювання є висловлювання, які містять таку інформацію:

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

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

Найдієвішими в плані розвитку здібностей, на нашу думку, є поцінування та знецінювання, які містять елементи порівняння. У цьому випадку школярі мають визначені показники для аналізу досягнень та рефлексії особливостей власної діяльності. Поцінування або знецінення досягнень дітей може відбуватися трьома основними способами:

- порівняння досягнень учня з досягненнями інших осіб (акцент робиться на позитивні/негативні тенденції у змаганні за першість);
- порівняння досягнень учня з його попередніми досягненнями в цій же діяльності (акцент робиться на позитивні/негативні тенденції в розвитку конкретних здібностей);
- порівняння досягнень учня з його власними досягненнями в іншій діяльності (акцент робиться на позитивні/негативні тенденції в розвитку різних видів здібностей).

Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії поцінування досягнень оточуючими (рис. 2.1). Встановлено, що спочатку молодші школярі орієнтуються на *схвалення за наслідування*, згодом усвідомлюють *схвалення за виконання вимог*, включення в діяльність, отримання результату. По мірі розвитку рефлексії учні переорієнтовуються на те, щоб отримати *визнання* з боку референтних осіб за *якість результату*, способи та стратегії його отримання, а на вищому рівні рефлексивно-ціннісної регуляції – *визнання за особистісне зростання*.



Рис. 2.1. Рівні рефлексії поцінування досягнень оточуючими

Виявлено, що схвалення за наслідування спонукає до розвитку здібностей переважно учнів першого класу з низьким та середнім рівнем успішності (10,94% досліджуваних). Більшість молодших школярів орієнтуються на схвалення за виконання вимог (49,48%) та визнання за якість результату (34,89%). Лише у 4,69% учнів початкових класів (зазвичай, тих, хто має високий рівень успішності) важливою складовою регуляції розвитку здібностей є визнання за особистісне зростання (табл. 2.1, табл 2.2).

Таблиця 2.1

Вікова динаміка рефлексії поцінування досягнень оточуючими (n = 192)

Клас	Розподіл молодших школярів за рівнями рефлексії поцінування досягнень оточуючими (%)			
	учні, які орієнтуються на схвалення за наслідування	учні, які орієнтуються на схвалення за виконання вимог	учні, які орієнтуються на визнання за якість результату	учні, які орієнтуються на визнання за особистісне зростання
1 клас	43,75%	56,25%	0,00%	0,0%
2 клас	0,00%	60,42%	35,42%	4,16%
3 клас	0,00%	47,92%	45,83%	6,25%
4 клас	0,00%	33,33%	58,34%	8,33%
Середній показник	<b>10,94%</b>	<b>49,48%</b>	<b>34,89%</b>	<b>4,69%</b>

Таблиця 2.2

Показники рівнів рефлексії поцінування досягнень молодших школярів з різним рівнем успішності (n = 192)

<b>Рівень успішності</b>	<b>Розподіл молодших школярів за рівнями рефлексії поцінування досягнень оточуючими (%)</b>			
	<b>учні, які орієнтуються на схвалення за наслідування</b>	<b>учні, які орієнтуються на схвалення за виконання вимог</b>	<b>учні, які орієнтуються на визнання за якість результату</b>	<b>учні, які орієнтуються на визнання за особистісне зростання</b>
низький	17,19%	79,69%	3,12%	0,00%
середній	15,63%	39,06%	45,31%	0,00%
високий	0,00%	29,69%	56,25%	14,06%
<b>Середній показник</b>	<b>10,94%</b>	<b>49,48%</b>	<b>34,89%</b>	<b>4,69%</b>

На рівні референтного компонента в розвитку здібностей молодших школярів ми виявили ряд тенденцій:

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

***Тенденція до парадоксальної неузгодженості референтних осіб.***

Дослідження референтного компонента здібностей показало невідповідність між особами, на яких орієнтуються молодші школярі в учбовій діяльності, та особами, які поцінують досягнення дітей і, відповідно, задовольняють їх потребу в визнанні. В оволодінні учбовими вміннями зразком для школярів є однокласники, саме з їхніми результатами вони порівнюють свої досягнення, намагаються наслідувати кращих учнів, змагаються з ними за першість.

Водночас до кола осіб, які поцінують ці вміння й тим самим задовольняють потребу в визнанні, найчастіше входять батьки, родичі та друзі. Однокласників і вчителів діти згадують лише в поодиноких випадках.

*Досліджувана Л.Б. (2 клас, високий рівень успішності)* вміє „читати”, „писати”, „мити посуд”, „копати картоплю”, „мити дошку”, „замітати” та „прибирати в своїй кімнаті”. Гарно читати й писати вміють однокласники – Вікторія, Юрій та Онисія. Юрій та Онисія читають швидше за досліджувану, але вона читає виразніше за Юрія, і краще, ніж Онисія, зупиняється там, де потрібно. Вікторія вміє писати на дошці великими літерами, що досліджуваній вдається погано, зате дівчинка краще за Вікторію пише в зошиті, оскільки „не розтягує букви”. До кола осіб, які поцінують згадані в міння школярки, входять мама, тато, дві бабусі, два дідусі, хрещений та хрещена, але не однокласники.

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

**Тенденція до відмови в референтності.** Незважаючи на те, що потреба в визнанні є однією з базових, молодші школярі можуть відмовлятися від поцінування з боку найближчого соціального оточення. На нашу думку, така відмова може свідчити про неприйняття тієї особи, яка демонструє зацікавлене ставлення, та знецінення її думки. Діти не дозволяють одноліткам спостерігати за процесом роботи, не хочуть показувати, який результат отримали. Сама відмова нерідко супроводжується вербальною агресією.

*Досліджуваний П.Н. (3 клас, середній рівень успішності)* зазначає: „Я не знаю, як малює Дмитро. Я в його альбом не дивлюся, бо коли я підхожу до його альбому, він завжди кричить”.

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

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

**Тенденція до уникання відкритого поцінування.** Результати дослідження показали, що в умовах низької культури поцінування (переважання надто загальних, недиференційованих, особистісно знівельованих оцінок навчальних досягнень, ігнорування загального соціального контексту розвитку здібностей, нестачі вербальних відповідників, які б сприяли рефлексії учбових здібностей учнями, дефіциту взаємного поцінування досягнень) учні з низьким та середнім рівнем розвитку учбових здібностей схильні знецінювати досягнення однолітків, занижуючи планку для самооцінки власних досягнень. Учні ж з високим рівнем успішності та розвинутими учбовими здібностями демонструють тенденцію до уникання відкритого поцінування з боку вчителя, аби уникнути заздрості та нормативного тиску більшості.

*Досліджувана Л.О. (2 клас, високий рівень успішності)* вміє „рахувати”. Це поцінують тато, мама та сестричка Оля. Дослідник цікавиться, чи хотіла б учениця, щоб її вміння якось оцінили в школі. Дівчинка заперечує: „Не люблю, коли мене хтось хвалить... Мене можуть похвалити, а когось ні...”.

*Досліджуваний А.Н. (1 клас, високий рівень успішності)* не хоче, щоб однокласники дізналися про те, що він уміє ловити рибу: „Вони, все одно, мені не повірять! От Богдан каже, що я не вмію ловити метеликів, а насправді я вмію!”.

*Досліджуваний Л.М. (2 клас, високий рівень успішності)* вміє „розв'язувати великі задачі”. Хотів би, щоб його за це похвалила мама. Категорично відмовляється від поцінування з боку однокласників: „Так як на

танцях вийде. Я був самий кращий. Мені заздрили, і я більше туди не ходжу”

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

*Досліджувана Р.А. (3 клас, низький рівень успішності)* вміє „читати”. Це поцінують батьки. Хотіла б, щоб її ще похвалили подружки Аліса й Тамара та вчителька, а від однокласників отримати поцінування відмовляється. Дослідник уточнює: „Хіба це погано, коли тебе хвалять інші?” – „Погано! Ті, що не хочуть зі мною дружити, з мене сміються”.

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

*Досліджуваний П.В. (3 клас, середній рівень успішності)* вміє „читати”. Це поцінують батьки, друзі, вчитель та однокласники. Хочє, щоб про його вміння дізналися дідусь і бабуся і сказали: „Я гарно читаю, чи ні”.

*Досліджувана М.О. (2 клас, середній рівень успішності)* вміє „малювати”. Отримує поцінування з боку батьків, вчителя та однокласників. Дослідник запитує, чи хотіла б дівчинка, щоб референтні особи хвалили її більше. Школярка дає негативну відповідь: „Ні... І так мене хвалять. Більше не треба. Якщо зробив гарніше, ніж похвалили, то хочеш, щоб похвалили, але якщо зробив так само, а тебе похвалили... ну, мені це не дуже подобається”.

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

Дослідження рефлексії поцінування досягнень з боку найближчого соціального оточення дітей дозволило визначити основні принципи організації ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці:

- в основу ціннісної підтримки має бути покладена диференційована, особистісно зорієнтована вербальна оцінка досягнень школярів з боку референтних осіб;
- ціннісна підтримка має бути зорієнтована на розширення кола референтних осіб, які могли б належно поцінувати досягнення учнів;
- навчити найближче соціальне оточення конкретним прийомам поцінування досягнень;
- школярі мають отримувати належне поцінування своїх досягнень, у першу чергу, з боку однолітків, що складають ту контактну групу, в межах якої відбувається розвиток їх здібностей;
- навчити самих школярів поцінувати досягнення оточуючих і приймати позитивну оцінку своєї роботи, що, у свою чергу, сприятиме формуванню загальної культури взаємного поцінування.



#### 2.4.2. Порівняльний аналіз рефлексії молодшими школярами учбових і позаучбових умінь

Нова провідна діяльність і нова соціальна ситуація розвитку визначають для молодших школярів нові пріоритетні напрямки задоволення потреби у визнанні. Поряд з ігровою та іншими видами діяльності, діти включаються в навчальну діяльність, що вимагає від них усвідомлення та оцінки рівня розвитку власних учбових здібностей.

Особистісна значимість учбових умінь та особливості їх рефлексії розглядалися в контексті всіх умінь, які могли назвати діти.

У ході аналізу результатів рефлексії здібностей було виокремлено три групи вмінь, які виділяють молодші школярі (табл. 2.3):

- учбові вміння („читати”, „писати”, „рахувати”, „розв’язувати задачі”, „креслити відрізки”, „правильно визначати, де ставити апостроф”);
- побутові вміння („застеляти ліжко”, „прибирати”, „мити посуд”, „мити підлогу”, „втирати пил”, „готувати їсти”);
- ігрові вміння та вміння зі сфери дозвілля („кататися на велосипеді”, „танцювати”, „співати”, „майструвати”, „робити літачки”, „грати в шашки”, „складати конструктор”, „займаюся акробатикою”, „вмію ліпити зі снігу квіточки”, „вмію одягати ляльок”).

Таблиця 2.3

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

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

Встановлено, що учбові вміння переважають у 29,16% молодших школярів, а побутові та ігрові – у 53,12% учнів.

Аналіз відповідей показав ряд відмінностей у розподілі вмінь серед учнів з різним рівнем успішності (табл. 2.4). Молодші школярі з високим і середнім рівнем успішності, зазвичай, називають уміння всіх трьох груп. Серед неуспішних учнів зустрічаються такі, що вказують лише учбові вміння та неадекватно високо оцінюють рівень їх розвитку або, навпаки, взагалі такі вміння не згадують у своїх відповідях.

Таблиця 2.4

Показники виокремлення учбових, побутових та ігрових умінь молодшими школярами з різним рівнем успішності (n = 192)

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

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

Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії вмінь. Було виокремлено *синкретичні, предметоцетровані алгоритмічні, децентровані алгоритмічні й узагальнені вміння* (рис. 2.2).

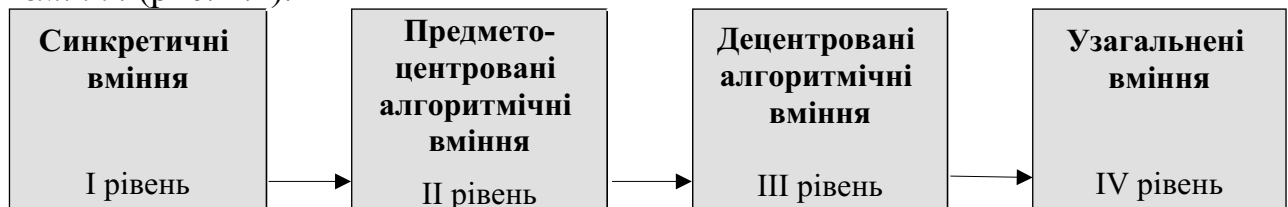


Рис. 2.2. Рівні рефлексії умінь

При визначенні рівнів рефлексії вмінь ми орієнтувалися на 2 основні критерії – *здатність дитини виокремлювати складові вміння й рівень узагальнення дій та операцій*.

Як допоміжні критерії розглядалися ступінь різноманітності складових умінь (виділені у структурі вміння складові належать до одного або різних видів дій та операцій) і рівень складності (складові вміння є елементарними діями та операціями або складаються з множини елементарних дій та операцій).

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

**Предметоцетровані алгоритмічні вміння.** На другому рівні рефлексії умінь молодші школярі здатні виокремлювати складові, але ці складові однотипні. Вони залежать від зовнішньої структури й характеристик того предмета, з яким працюють учні, та пов’язані з алгоритмом виконання діяльності. Наприклад: „Щоб уміти малювати метелика, треба вміти малювати голову, вміти малювати животика, вміти малювати крильця та вміти малювати вусики”. Дії та операції осмислюються через складові предмета, що зображається.

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

**Децентровані алгоритмічні вміння.** Наступний рівень рефлексії вмінь пов'язаний як з окремими технологічними й алгоритмічними операціями, що стосуються якогось одного дуже вузького уміння, так і з діями, які можуть бути застосовані в більш широкому контексті загального вміння. Наприклад, в умінні „малювати автомобіль” учень виділяє дії, прив'язані до предмета ( „вміти малювати кузов”, „вміти малювати колеса”), та узагальнені дії, які виконуються також при малюванні інших предметів („розфарбовувати”, „наводити контури”).

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

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

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

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

Аналіз відповідей дозволив простежити вікову динаміку рівня рефлексії учбових умінь та її зв'язок з рівнем успішності учнів.

У ході дослідження було встановлено, що з віком у молодших школярів кількість синкретичних та предметоцентризованих алгоритмічних умінь зменшується, а децентрованих алгоритмічних й узагальнених умінь – збільшується (табл. 2.5).

Вікова динаміка рефлексії учбових вмінь (n = 192)

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

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

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

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

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

Порівняння особливостей рефлексії учбових умінь досліджуваних з різним рівнем успішності показав, що в школярів з низьким рівнем успішності домінують синкретичні та предметоцентровані алгоритмічні вміння, а в учнів з середнім та високим рівнем – предметоцентровані алгоритмічні та децентровані алгоритмічні вміння (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

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

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

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

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

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

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

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

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

***Тенденція до компенсації в розвитку учбових здібностей.***

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

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

***Залежність рефлексії складових умінь від рівня оволодіння діяльністю.*** Суттєві відмінності між молодшими школярами можна простежити в рефлексії складових умінь. Учні з високим рівнем успішності,

які оволоділи учбовою діяльністю, роблять послідовний і ретельний аналіз складових умінь й виокремлюють більшу кількість дій та операцій (6,7 одиниць), ніж однокласники з середнім та низьким рівнем успішності (4,9 та 3,1 одиниць відповідно). Школярі з високим рівнем успішності виділяють у структурі вмінь складові, які можна віднести до різних видів дій та операцій: практичних, перцептивних, розумових тощо. Виокремлені складові безпосередньо не прив'язані до предмета чи умов діяльності. У названих складових успішні учні можуть виокремити ще дрібніші дії й операції.

*Досліджувана С.А. (4 клас, високий рівень успішності)* в умінні „рахувати” назвала компоненти: „знати цифри”, „знати таблицю додавання, віднімання, множення й ділення”, „навчитися в стовпчик додавати та віднімати двоцифрові та трицифрові приклади”, „знати правила з математики ... наприклад, віднімати та додавати метри й дециметри, тонни й кілограми”.

*Досліджувана З.В. (3 клас, низький рівень успішності)* в умінні „розв'язувати приклади” зазначила складові: „вивчити таблицю множення й ділення”, „рахувати на пальцях”, „вміти віднімати”, „вміти додавати”.

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

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

*Досліджуваний П.Б. (3 клас, середній рівень успішності)* в умінні „мити посуд” виокремлює компоненти: „вміти вмикати колонку”, „мити гарячою водою й спеціальною ганчіркою, щоб не псувався посуд”, „мити кожному тарілочку окремо”, „мити тарілочку під низом”, „перевіряти, чи добре помилося, чи ще треба сполоснути”.

**Усвідомлення освоенних складових умінь.** Завдання виокремити складові вмінь викликало в досліджуваних значно більше складнощів, ніж завдання назвати ті вміння, якими вони володіють. Значні труднощі досліджувані відчували, аналізуючи учбові вміння: для того, щоб вміти малювати, треба „брати аркуш, олівці і малювати”, а для того, щоб вміти гарно читати, треба „читати в школі та вдома”. Однак школярі зуміли виконати завдання після того, як дослідник переформулював запитання: „Що в тебе найкраще виходить у малюванні, читанні, письмі?”, „Що в тебе

виходить не дуже гарно, і ти хотів би навчитися робити це краще?”. При цьому „успішні” і сформовані складові учні виокремлювали самостійно, швидко й у всіх уміннях. Аналіз „неуспішних” складових був значно тривалішим і не завжди результативним.

*Досліджувана Б.К. (1 клас, середній рівень успішності)* в умінні „читати” не може виокремити жодної складової. Після додаткових запитань зазначає, що найкраще в неї виходить „читати по складах”, а найгірше – „читати швидко”.

*Досліджувана Р.К. (3 клас, низький рівень успішності)* вміє „трошки робити задачі”. Називає такі складові вміння: „записувати умову”, „записувати пояснення”, „робити додавання, віднімання, множення та ділення”. Найкраще в дівчинки виходять приклади на віднімання. Учениця намагається пояснити, що в задачах їй не вдається, й чому вона хотіла б навчитися. Школярка пробує навести приклад: „Мама купила 5 кілограм яблук, а тато – невідомо. На скільки кілограмів яблук більше купила мама? І оце мені саме важче... Не знаю, яка перша дія”.

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

Молодші школярі нерідко зазначають, що вони вирізняються з-поміж найближчого соціального оточення не якимись окремими вміннями, а саме особливостями виконання окремих дій та операцій: „Я один у класі вмію сам собі диктувати й писати”, „гарніше за мене розмальовувати вміють усі, а малюнки малюю краще я”. В умовах включення в однакові види діяльності саме відмінності у виконанні таких дій та операцій дозволяють дітям задовольняти потребу в визнанні.

Аналіз результатів дослідження рефлексії вмінь та їх складових дозволив визначити такі принципи організації ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці:

- ціннісна підтримка має бути зорієнтована на створення умов, за яких у школярів виникала б потреба виконувати діяльність на високому рівні, а отже, осмислювати власні дії й перетворювати їх у предмет свідомої регуляції;
- аналіз процесу та результатів діяльності має базуватися на виокремленні й вербалізації умінь та їх складових;
- ціннісна підтримка має вибудовуватися з опорою на успішно засвоєні складові вміння;
- у програмі розвитку здібностей чільне місце має бути відведене ціннісній підтримці розвитку учбових здібностей.

#### 2.4.3. Специфіка рефлексії молодшими школярами особистісних якостей

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

Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії особистісних якостей (рис. 2.3).



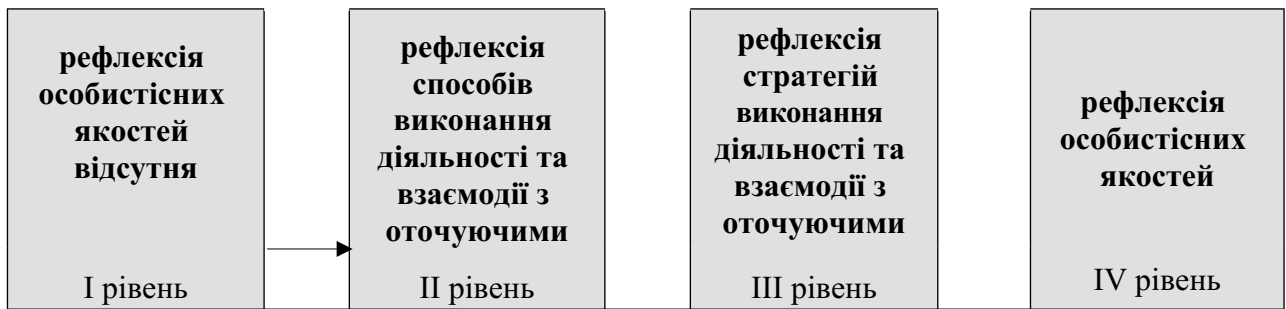


Рис. 2.3. Рівні розвитку рефлексії особистісних якостей

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

Згодом поцінування досягнень з боку найближчого соціального оточення спонукає дітей осмислити особливості власної діяльності та виокремити ті характеристики діяльності, які сприяли досягненню успіху. На цьому рівні особистісні характеристики в свідомості школярів представлені як *способи виконання діяльності та взаємодії з оточуючими*. У відповідях дітей вони, в основному, представлені дієсловами – „стараюся”, „тренуюся”, „працюю”, „ділюся з іншими” тощо. Виокремлені способи поки що є локальними та прив’язані лише до якогось одного виду діяльності чи взаємодії. Хоча діти не переносять ці способи на інші види діяльності чи взаємодії з оточуючими, проте цілеспрямовано та систематично використовують їх у тій діяльності, в якій вони сформувалися

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

Досліджувана М.Д. (2 клас, високий рівень успішності) в ситуації аналізу складових умінь, особистісних якостей та особливостей поцінування з боку найближчого соціального оточення виокремлює стратегію „старатися”. Компонент „треба старатися” входить до складу вміння „писати” й „займатися акробатикою”. Власні успіхи та труднощі однокласників у різних видах діяльності дівчинка пов’язує зі старанням: „Швидко пишуть і не стараються виводити цифри та букви... Я не поспішаю та стараюся виводити”. Серед бажаних особистісних якостей виокремлює лише одну – „бути старанною більше”. Школярка усвідомлює, що така стратегія є перспективною в плані отримання визнання з боку рідних: „Буду старатися, і вони мене

похвалять”.

На четвертому рівні можна простежити рефлексію особистісних якостей. У ціннісній свідомості вони представлені як окремі утворення, які забезпечили певні досягнення в діяльності та взаємодії в минулому й потенційно можуть допомогти досягнути успіху в майбутньому. На відміну від способів і стратегій, якості є характеристиками особистості, а не діяльності чи взаємодії. Вони вербалізуються за допомогою прикметників „старанний”, „наполегливий”, „працьовитий”, „уважний”, „добрий” тощо. Ми припускаємо, що особистісні якості є транситуативними утвореннями, тому, порівняно зі способами і стратегіями, більшою мірою визначають можливості особистості досягати успіху і задовольняти потребу у визнанні.

На рівні особистісно-ціннісного компонента рефлексії здібностей молодших школярів ми виявили такі основні тенденції:

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

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

Підтвердженням цього є те, що по-перше, молодші школярі часто не можуть пояснити значення тієї чи іншої якості або пропонують тлумачення, яке не узгоджується з загальноприйнятим: „Сумний – це те саме, що сердитий”; „Суворий – це такий, що великий хазяїн і дає в хаті порядок”; „Серйозний – це коли ти можеш штовхнути, дати здачі, завжди за себе постояти”. По-друге, діти не диференціюють близькі, але нетотожні якості, пояснючи одну через іншу: „*Старанна* – це означає працьовита, дуже гарно щось робиш, а *працьовита* – це коли ти дуже гарно працюєш, стараєшся і дуже уважна”; „*Добра* людина не б’ється, не робить погані речі, не рве нічого, не пустує, не тягає за хвоста, а *хороша* – це добра, допомагає, не б’ється, не бігає, не пустує”. По-третє, школярі не можуть навести прикладів прояву власних якостей у діяльності чи взаємодії з оточуючими. По-четверте, поряд з якостями особистості („акуратний”, „слухняний”, „щедрий”, „забіякуватий”), молодші школярі називають конструкти, які описують дії („дивлюся за собою”, „слухаюся”, „ділюся”, „б’юся”). При чому діти частіше вживають дієслова для характеристики „я-реального”, ніж для опису „я-бажаного”.

Очевидно, що саме дієслова на початковому етапі розвитку рефлексії особистісних якостей і становлення ціннісної свідомості є засобом номінації й усвідомлення ефективних способів і стратегій діяльності та взаємодії. На нашу думку, вони забезпечують перехід молодших школярів від привласнення соціальних очікувань до формування особистих ціннісних уявлень [193].

***Тенденція до домінування моральнісних ціннісних конструктів.***

Молодші школярі називають значно більше якостей, що позначають моральнісні цінності („добрий”, „чемний”, „лагідний”, „хороший”, „не штовхається”), ніж тих, що позначають діяльнісні цінності („самостійний”, „кмітливий”, „наполегливий”, „допитливий”, „старається”). Згадана тенденція зберігається протягом усього вікового періоду (табл. 2.7).

*Таблиця 2.7*

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

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

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

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

**Тенденція до закріплення деструктивних прийомів діяльності та спілкування.** Незважаючи на те, що рівень рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці в цілому є достатньо низьким, діти здатні виділяти й закріплювати окремі стратегії діяльності та взаємодії: „тренуватися”, „старатися”, „робити іншим приємне”, „ділитися” тощо. Привертає увагу те, що поряд із конструктивними стратегіями набувають значимості деструктивні стратегії: „вміти махлювати”, „битися”, „злитися”, „обзиватися”. Школярі усвідомлюють, що оточуючі не схвалюють їхні дії, але продовжують застосовувати деструктивні стратегії попри будь-який соціальний тиск, оскільки ці стратегії дозволяють вирішити особисто значимі завдання.

*Досліджуваний Р.Д. (3 клас, низький рівень успішності)* вміє „грати в наклейки”. Серед складових уміння називає „треба дивитися, щоб він (партнер по грі) не змахлював”. Школяр зазначає: „Я також іноді махлюю. Коли я махлюю, мені везе. Я сьогодні разів 20 змахлював”. Дістає з кишені кілька десятків наклейок і демонструє досліднику: „Махлювати погано, але це допомагає. Коли хтось махлює, мені це подобається”.

*Досліджуваний Т.В. (3 клас, середній рівень успішності)* виокремлює в себе 4 якості – „уважний”, „слухняний”, „б’юся”, „обзиваюся”. Зазначає, що дві останні якості негативні, але разом з тим вони можуть приносити користь: „Помагає, якщо хтось до тебе лізе битися... Буває, і заважає... Ну, як тоді, коли ми набили Ярослава... Нам усім у щоденник позаписували і вдома насварили”.

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

Усвідомлення різних способів організації діяльності та взаємодії з оточуючими спонукає молодших школярів вербалізувати їх. Оскільки особи з найближчого соціального оточення не помічають цих стратегій, і вони не стають предметом обговорення й поцінування, то діти не можуть співвіднести їх з усталеними прикметниками та вдаються до словотворення: „помагайлик”, „поганість”, „образливий”, „гязнопуля” тощо. Як наслідок, з одного боку, в словниковому запасі дітей є усталені прикметники, які вони не завжди можуть співвіднести з конкретними стратегіями організації діяльності та взаємодії з оточуючими, а з іншого боку, школярі усвідомлюють певні стратегії, але не завжди можуть вербалізувати їх або ж самотійно дають їм назви. В обох випадках складаються передумови для непорозуміння з найближчим соціальним оточенням.

**Тенденція до виокремлення в себе переважно позитивних якостей.**

Аналізуючи я-реальне, молодші школярі, зазвичай, виокремлюють значно більше позитивних якостей, ніж негативних (див. табл. 2.8). Згадана тенденція простежується у всіх чотирьох класах, хоча кількісні показники дещо відрізняються. Першокласники виокремили в себе в 4,2 рази більше позитивних якостей, ніж негативних, другокласники – в 2,4 рази, третьокласники – в 3,1 рази, а учні четвертого класу – в 3,2 рази. Те, що для опису самих себе діти звертаються переважно до позитивних якостей, є ще одним підтвердженням впливу соціальних очікувань на актуальну й бажану самооцінку учнів.

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

Аналізуючи я-ідеальне, учні початкових класів зазначили однакову кількість позитивних якостей, які хотіли б мати, та негативних якостей, яких не хотіли б мати (табл. 2.9). Такі дані свідчать про те, що молодші школярі знайомі як з позитивними, так і з негативними якостями. Якості обох груп для дітей одаково є предметом уваги, але в випадку аналізу я-реального спрацьовує ефект соціальної бажаності й починають діяти захисні механізми. На користь останнього припущення свідчить і той факт, що на етапі виокремлення позитивних якостей труднощі мали 19,27% досліджуваних, а на етапі виокремлення негативних якостей – 50,00% школярів.

*Таблиця 2.8*

Показники позитивних і негативних особистісних якостей, які виокремили молодші школярі при аналіз я-реального (n = 192)

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

*Таблиця 2.9*

Показники позитивних і негативних особистісних якостей, які виокремили молодші школярі при аналіз я-ідеального (n = 192)

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

Аналіз результатів показав, що представленість особистісних конструктів, які можна віднести до учбових здібностей, у самохарактеристиках молодших школярів досить низька. Лише 17,24% отриманих конструктів можуть тлумачитися як особистісні характеристики, що безпосередньо пов'язані з учбовою діяльністю.

Дослідження рефлексії особистісних якостей учнів початкових класів дозволило визначити такі принципи організації ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці:

- ціннісна підтримка має бути зорієнтована на розширення кола конструктивних стратегій виконання діяльності та взаємодії з

- оточуючими, які склали б альтернативу деструктивним стратегіям;
- конструктивні способи виконання діяльності та взаємодії з оточуючими повинні бути включені в діяльність дітей і безпосередньо апробовані ними на практиці; лише за такої умови в ціннісній свідомості молодших школярів будуть представлені власні ціннісні утворення, а не соціальні очікування;
  - при побудові програми розвитку здібностей потрібно звернути особливу увагу на ціннісну підтримку особистісних якостей, які складають основу діяльнісних цінностей.

## **2.5. Результати психосемантичного дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей**

### **2.5.1. Ціннісні основи регуляції розвитку учбових здібностей в умовах взаємного поцінування**

Психосемантичне дослідження дозволило виявити ряд негативних тенденцій у формуванні ціннісної свідомості молодших школярів в умовах низького рівня культури взаємного поцінування:

- *ізольоване існування в ціннісній свідомості діяльнісних і моральнісних цінностей (діяльнісні цінності описують засоби досягнення визнання, а моральнісні – стратегії взаємодії з оточуючими);*

- *конфліктне поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей (засоби досягнення визнання у цьому випадку не узгоджуються зі стратегіями взаємодії з оточуючими);*
- *одночасне підкріплення засобів отримання визнання протилежним стратегіями взаємодії з оточуючими;*
- *закріплення в ціннісній свідомості деструктивних стратегій взаємодії з оточуючими;*
- *усвідомлення регресивних тенденцій у розвитку здібностей та часткове дистанціювання від діяльності, в якій здобуто першість.*

Взаємне підкріплення засобів досягнення визнання та деструктивних стратегій налагодження стосунків з оточуючими, а також закріплення деструктивних стратегій в ціннісній свідомості молодших школярів продемонструємо на прикладі факторної моделі ціннісної свідомості досліджуваної С.А. (рис. 2.4.)

Рис. 2.4. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної С.А.

(4 клас, високий рівень учбової успішності)

За результатами факторного аналізу виокремилися три фактори – один біполярний і два уніполярні (додаток А.1). Перший біполярний фактор пояснює 38,59% дисперсії та об'єднує на позитивному полюсі актуальні особистісні якості „доброта” (0,91), „хорообрість” (0,79), „розуміння” (0,62), „повага” (0,79), а також уміння „писати” (0,78), яким учениця володіє на високому рівні. Негативний полюс фактора утворений конструктами

„боягузлива” (-0,71) та „сердита” (-0,61). На думку досліджуваної, ці якості у неї розвинені на низькому рівні і проявляються епізодично, але надалі вона хотіла б позбутися їх узагалі.

Другий уніполярний фактор охоплює 18,48% дисперсії. Його утворюють актуальне вміння „малювати” (0,71) та бажані вміння „співати” (0,89) й „танцювати” (0,94).

Третій уніполярний фактор пояснює 15,30% дисперсії й об’єднує актуальні учбові вміння „рахувати” (0,75), „читати” (0,62) та негативну особистісну якість „зла” (0,88).

Поєднання конструктів в межах факторів дозволяє умовно визначити перший із них як фактор моральнісних цінностей, а другий і третій як фактори діяльнісних цінностей. У свідомості школярки учбова діяльність і дозвілля представлені як окремі та певною мірою незалежні сфери отримання визнання.

На нашу думку, суб’єктивно більш значимою в плані розвитку здібностей для школярки є сфера учбової діяльності. Доказом чого є те, що саме учбові вміння та особистісні якості навантажують водночас перший і третій фактори та мають тісні кореляційні зв’язки між собою. Взаємно підкріплюючи одне одного, вони надають ціннісній свідомості цілісності. Додаткові підтвердження значимості учбової діяльності ми отримали в ході застосування процедури *biplo*t, яка дозволяє простежити розподіл елементів по відношенню до виокремлених конструктів. З’ясувалося, що елемент „Я” співвідноситься з першим і третім фактором на рівні 0,45 та 0,84. На семантичному полі він найбільше наближений до учбових умінь „читати” та „рахувати”.

Особливу увагу привертає до себе обставина, що учбові вміння досліджуваної „читати” та „рахувати” мають тісний кореляційний зв’язок з якістю „зла” ( $r=0,59$ ;  $r=0,69$ ). Ми припускаємо, що поява останнього конструкта в ціннісній свідомості учениці є наслідком двох процесів – по перше, усвідомлення того, як однокласники сприймають її в ситуації чергового досягнення в читанні та рахунку, а по-друге, рефлексії власного неприязного ставлення у відповідь на неприязне ставлення з боку однолітків.

Експертні оцінки свідчать про те, що досліджувана в розвитку згаданих умінь випереджає ровесників і систематично отримує схвальні відгуки з боку вчителя. Очевидно, дівчинка претендує на першість у зазначених видах діяльності. В умовах конкуренції та низького рівня культури взаємного поцінування це провокує заздрощі та неприязне ставлення з боку інших учнів. Зауважимо, що школярка не має можливості конструктивно перебудувати стосунки з однокласниками в межах згаданих видів діяльності, оскільки в умовах традиційної системи навчання їй складно налагодити справжнє співробітництво та бути цікавою і корисною їм своїми вміннями. Ситуація, у якій опинилася дівчинка, залишає їй чи не єдиний шлях – демонструвати неприязне ставлення у відповідь. Досліджувана усвідомлює, що якість „зла” є негативною, і не хоче, щоб вона існувала надалі, але оскільки це єдиний перевірений спосіб взаємодії, то у факторній моделі ціннісної свідомості конструкт не прив’язується однозначно до негативного полюсу та в



поєднанні з уміннями утворює уніполярний фактор. Як бачимо, високі досягнення не тільки не дозволяють належно задовольнити потребу в визнанні, а й ускладнюють взаємини досліджуваної з оточуючими та сприяють закріпленню деструктивної стратегії взаємодії.

Молодші школярі з високим рівнем рефлексії при оцінці вмінь враховують не лише найвищі свої досягнення, а й характер змін, які відбуваються в процесі розвитку здібностей. Для такої категорії учнів критичною виявляється ситуація усвідомлення відсутності розвитку власних умінь і якостей або усвідомлення регресивних тенденцій у розвитку. Проілюструємо це на прикладі аналізу результатів дослідження першокласника А.Н.

Експертні оцінки вчителя свідчать про те, що досліджуваний має високий рівень розвитку учбових умінь і є одним з найбільш успішних учнів класу. Разом з тим на етапі дослідження рефлексії власних здібностей хлопчик виокремив у себе лише одне учбове вміння – „читати”. Застосування прийому оцінювання з умовним використанням образу сходинок дозволило змодельовати напрямок і характер розвитку зазначеного вміння.

Учень вважає, що на момент дослідження рівень розвитку вміння „читати” відповідає третій сходинці, а раніше був значно вищим: „У мене все навпаки виходить – з 7 по 1 сходинку. Я спочатку краще вчився, а тепер гірше”. На запитання дослідника, чи може хлопчик щось зробити, щоб розвинути здібності до читання, зауважує: „Я уже й так читаю. Я читаю краще за всіх у класі. Просто я читаю на 7 сходинку і мені вже немає куди читати далі”.

Подібна ситуація складається також із умінням „втирати пил”, яке можна віднести до сфери побуту. Досліджуваний вважає, що це вміння в нього розвинене найкраще з-поміж усіх, які він виокремив, і не бачить перспектив його розвитку.

Як бачимо, усвідомлення першості у певному виді діяльності саме по собі не сприяє задоволенню потреби у визнанні повною мірою. Якщо воно поєднується з усвідомленням регресивних тенденцій у розвитку здібності та відсутністю перспективи позитивних змін надалі, то, очевидно, провокує негативні переживання й суб’єктивну втрату здібності як гарантії бути визнаним у майбутньому. Описана тенденція простежується переважно в учнів 3 та 4 класів.

Описані протиріччя в розвитку здібностей знаходять відображення в ціннісній свідомості досліджуваного (див. рис. 2.5).

За результатами факторного аналізу виокремлено чотири фактори – два біполярні та два уніполярні (додаток А.2). Уміння „читати” та „втирати пил” утворюють негативні полюси двох факторів, які в сукупності пояснюють понад 66% дисперсії, та протиставляються умінням зі сфери дозвілля. Ці конструкти не мають тісних кореляційних зв’язків з іншими конструктами й не набувають характеристик суб’єктивних цінностей.

Рис. 2.5. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного А.Н.  
(1 клас, високий рівень учбової успішності)

Застосування процедури biplot показало, що елемент „Я” співвідноситься з першим і другим факторами на рівні 0,62 та 0,93, а, отже, знаходиться на полюсах, протилежних до тих, на яких розміщені вміння „читати” та „витирати пил”. Попри те, що згадані вміння дозволили школяру досягнути першості, він більшою мірою ідентифікує себе з уміннями зі сфери дозвілля.

Психосемантичне дослідження ціннісної свідомості молодших школярів з низьким рівнем учбової успішності дозволило простежити конфлікт між бажанням бути визнаними та існуючими засобами досягнення визнання. Такий тип конфліктів у поєднанні з деструктивними способами їх розв’язання проілюструємо на прикладі факторної моделі ціннісної свідомості досліджуваної Н.Н. (рис. 2.6).

Рис. 2.6. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної Н.Н.  
(2 клас, низький рівень учбової успішності)

За результатами факторного аналізу було виокремлено три фактори (додаток А.3). Перший біполярний фактор пояснює 50,24% дисперсії та об'єднує на позитивному полюсі актуальні вміння „писати” (0,84), „читати” (0,66), а також бажане уміння „займатися природознавством” (0,92). До цього ж полюсу відносяться конструкти „хороша” (0,76) та „розумниця” (0,63). Перерахованим умінням і якостям протиставляється бажане уміння „займатися українською літературою” (-0,92). Цей конструкт утворює негативний полюс фактора.

Другий уніполярний фактор охоплює 27,42% дисперсії. Він об'єднує актуальні вміння та якості „займатися українською мовою” (0,74), „уважна” (0,97), „красива” (0,91) та бажану якість „відмінниця” (0,70).

Третій уніполярний фактор, що пояснює 11,03% дисперсії, утворений лише одним конструктом „займатися фізкультурою” (-0,95).

Поєднання конструктів дозволяє умовно розглядати перший і третій фактори як такі, що об'єднують переважно діяльнісні цінності, а другий фактор – моральнісні цінності.

Конструкти „читати”, „займатися українською мовою”, „займатися природознавством”, „хороша” та „розумниця” навантажують водночас кілька факторів і мають тісні кореляційні зв'язки між собою, але ми не можемо розглядати їх як справжні суб'єктні цінності. По-перше, досліджувана має

низький рівень успішності й отримує схвальні відгуки з боку оточуючих не стільки за результат діяльності, скільки за сам факт включення в діяльність. По-друге, на етапі дослідження рефлексії вмінь зазначені учбові вміння учениця не згадала з-поміж тих, які хотіла б удосконалити надалі. По-третє, перераховані учбові вміння не підкріплюють конструкт „відмінниця”, що відображає бажання досліджуваної бути поцінованою.

Якість „відмінниця” має тісний кореляційний зв'язок лише з умінням „займатися українською літературою” ( $r=0,55$ ), яке на момент дослідження протистоїть усім іншим учбовим умінням школярки. Сподівання бути визнаною дівчинка пов'язує не з розвитком існуючих умінь, а з вивченням нової навчальної дисципліни, що значно відстрочене в часі. У цій ситуації учениця вдається до фантазії як механізму психологічного захисту.

Характерною особливістю ціннісної свідомості досліджуваної є відсутність рефлексії вмінь зі сфери побуту та дозвілля. Як бачимо, школярка не робить спробу знайти інші види діяльності, в яких могла б отримати визнання з боку дорослих та однолітків і компенсувати низький рівень розвитку учбових умінь.

Таким чином, ізольоване існування в ціннісній свідомості досліджуваної бажання бути визнаною й умінь, які могли б стати засобами отримання визнання, зумовлює дві принципово важливі для розвитку здібностей обставини. З одного боку, дівчинка не може належно задовольнити потребу в визнанні, а з іншого – не бачить сенсу розвивати існуючі учбові вміння надалі.

Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної П.В. відображає ще один тип конфліктного поєднання діяльнісних і моральнісних цінностей – одночасне підкріплення засобів досягнення визнання конструктивними та деструктивними стратегіями взаємодії з оточуючими (рис. 2.7).

Рис. 2.7. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної П.В.  
(3 клас, середній рівень учбової успішності)

За результатами факторного аналізу, було виокремлено два уніполярні фактори (додаток А.4). Перший фактор описує 70,07% дисперсії. Його утворюють учбові вміння „задачі розв’язувати” (0,89), „прикладні розв’язувати” (0,68), вміння зі сфери побуту „прибирати в квартирі” (0,92), „мити посуд” (0,81) та вміння зі сфери дозвілля „співати” (0,92), „танцювати” (0,90), „в’язати на шпичках” (0,81), „малювати” (0,80), „займатися волейболом” (0,62). До цього ж фактора відносяться і дві позитивні особистісні якості – „добра” (0,73) та „не груба” (0,69).

Другий фактор охоплює 13,20% дисперсії. Його навантажують якості „зла” (0,93), „ледащо” (0,92), „жадібна” (0,92) та „щедрa” (0,72).

Виділені досліджуваною конструкти дозволяють перший фактор умовно визначити як фактор діяльнісних цінностей, а другий – як фактор моральнісних цінностей.

Більшість умінь і якостей водночас навантажують обидва фактори й мають тісні кореляційні зв’язки між собою. Зазвичай, такі показники є ознакою цілісності та інтегрованості ціннісної свідомості. Однак у цьому випадку зміст діяльнісних та моральнісних цінностей, які взаємно підтримують одне одного, свідчить про високий рівень конфліктності ціннісної свідомості учениці.

Виокремлені досліджуваною якістю утворюють пари, в яких одна зі стратегій діяльності або взаємодії є конструктивною, а інша – протилежною за значенням, деструктивною: „старанна” – „ледаща”, „щедра” – жадібна” „добра” – „зла”, „не груба” – „зла”. Ці протилежні якості підкріплюють одні й ті ж здібності та мають тісні кореляційні зв’язки між собою. Конструктивна стратегія „старанна” пов’язана з учбовим умінням „розв’язувати задачі” на рівні 0,91, з умінням зі сфери побуту „мити посуд” – на рівні 0,84, а з умінням зі сфери дозвілля „в’язати на шпичках” – на рівні 0,89. Протилежна деструктивна стратегія „ледаща” зі згаданими уміннями корелює на рівні 0,61, 0,56 та 0,65 відповідно. Самі ж конструкти „старанна” й „ледаща” мають кореляційний зв’язок на рівні 0,50.

Тлумачення, які школярка дає особистісним якостям, цілком узгоджуються із загальноприйнятим. Учениця пояснює: „Якщо матуся каже позамітати, то я не відмовляюся. А от коли відповідаю „Ой, я не хочу замітати”, то це означає, що ледаща... Я старанна, бо стараюся писати, стараюся читати, стараюся танцювати. Якщо нічого не старатися, то в тебе нічого не буде”. Поєднання в межах одного фактору суперечливих ціннісних конструктів, що мають високий кореляційний зв’язок, свідчить про існування подвійної конфліктності між діяльними та моральними конструктами. Отже, підкріплення умінь протилежними стратегіями взаємодії не пов’язане з недостатнім або деформованим відображенням у свідомості досліджуваної соціальних очікувань чи зі специфічним розумінням дівчинкою виокремлених якостей. На нашу думку, такий стан речей зумовлений суперечливим ставленням різних значимих осіб до досягнень школярки. Очевидно, деякі дорослі та однолітки поцінують здобутки дівчинки та радіють її успіхам. У цих випадках уміння лежать в основі доброзичливих взаємин з оточуючими, а отже, сприяють формуванню та закріпленню конструктивних стратегій взаємодії. Інші особи, з якими конкуренція особливо гостра, знецінюють досягнення досліджуваної, демонструють до неї недоброзичливе ставлення та провокують демонструвати таке ж ставлення у відповідь. У такому випадку розвинені уміння є причиною недоброзичливих взаємин. Створюються сприятливі умови для формування та закріплення деструктивних стратегій.

Підкреслимо, що вміння мають дещо вищий показник кореляції з конструктивними стратегіями діяльності та взаємодії з оточуючими, ніж з деструктивними. Очевидно, учениця усвідомлює, що застосування конструктивних стратегій соціальне оточення схвалює більше. Наше припущення підтверджують два моменти. По-перше, на етапі дослідження рефлексії здібностей дівчинка виокремила у себе позитивні якості та усіяко підкреслювала, що у неї відсутні негативні якості: „Не хочу бути жадібною. Я не є жадібною і не хочу такою бути!”. По-друге, процедура *biplot* показала, що елемент „Я” співвідноситься з першим і другим факторами на рівні 0,90 та 0,29. Отже, досліджувана більшою мірою ідентифікує себе саме з уміннями та позитивними особистісними якостями.

Аналіз результатів дослідження показав, що вже у молодшому шкільному віці діти можуть мати достатньо високий рівень когнітивної складності, структуровану ціннісну свідомість та суб'єктні цінності. Для прикладу розглянемо факторну модель ціннісної свідомості досліджуваного С.К. (рис. 2.8).

Рис.2.8. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного С.К.  
(4 клас, високий рівень успішності)

Перший біполярний фактор пояснює 79% загальної дисперсії (додаток А .5). Позитивний полюс фактора об'єднують уміння „робити домашні завдання самостійно” (0,88), „допомагати мамі” (0,79) та особистісні якості „обережний” (0,80), „делікатний” (0,79), „не балується” (0,71). Негативний полюс утворюють особистісні якості „битва” (-0,90), „неслухняність” (-0,90), „забіяка” (-0,87), „погані вчинки” (-0,86), „поганий” (-0,85), „задавака” (- 0,78).

Другий біполярний фактор описує 5% дисперсії. Його навантажують переважно учбові вміння: „гарно розв'язувати рівняння” (0,81), „гарно розв'язує задачі” (0,76), „читати” (0,79), „писати” (0,67). До цього ж фактора відносяться позитивні особистісні якості „ласкавий” (0,92), та „самостійний” (0,81).

Таке поєднання конструктів є підставою для того, щоб перший фактор розглядати умовно як фактор моральнісних цінностей, а другий – як фактор діяльнісних цінностей.

Варто підкреслити, що 22 із 23 викоремлених школярем конструктів водночас навантажують обидва фактори на рівні вище 0,25 та мають тісні

кореляційні зв'язки між собою, що надає їм статусу суб'єктних цінностей. Конструктивні засоби досягнення визнання та стратегії взаємодії з оточуючими протиставляються деструктивним стратегіям і розміщуються в семантичному просторі одного квадранта, що дозволяє провести паралелі з ціннісною свідомістю обдарованого дорослого. Очевидно, ціннісна свідомість дитини, яку поціновує найближче соціальне оточення, і в якій належно задоволена потреба в визнанні, має характеристики, близькі до характеристик ціннісної свідомості обдарованого дорослого.

Зауважимо, що на етапі дослідження рефлексії здібностей школяр виокремив у себе значну кількість умінь і якостей. Прикметним є те, що досліджуваний зміг виділити в названих уміннях розумові, перцептивні та практичні дії й операції. Виокремлені складові були зумовлені логікою самих умінь і мали високий рівень узагальнення. Досліджуваний дав розгорнуте тлумачення особистісних якостей і навів приклади їх прояву в різних ситуаціях. На нашу думку, такі показники свідчать про високий рівень узагальнення вмінь і якостей. Аналіз факторної моделі ціннісної свідомості школяра в зазначеному контексті дозволяє припустити, що саме високий рівень рефлексії вмінь і якостей узгоджується з високим ступенем диференціації ціннісної свідомості, появою суб'єктних цінностей та зростанням рівня регуляції розвитку здібностей.

Спираючись на результати психосемантичного дослідження ціннісної свідомості молодших школярів, вдалося виявити такі види поєднання моральнісних і діяльнісних конструктів у свідомості учнів: ізольоване, конфліктне, подвійне конфліктне та взаємодоповнююче. Останнє є відображенням суб'єктно-ціннісного рівня регуляції розвитку учбових здібностей. Ми дійшли висновку, що при ціннісній підтримці розвитку здібностей варто враховувати рівень успішності учнів і характер негативних тенденцій у формуванні їх ціннісної свідомості. Очевидно, в різних випадках варто робити акцент на усвідомлення школярами власних здобутків, узгодження потреби бути визнаним із засобами отримання визнання, формування та закріплення конструктивних стратегій діяльності та взаємодії з оточуючими, усвідомлення перспектив розвитку власних здібностей.

### 2.5.2. Особливості рефлексії молодшими школярами рівня розвитку здібностей в умовах соціального порівняння

Теоретичний аналіз робіт К.К. Платонова й узагальнення результатів дослідження рефлексії учбових здібностей показують, що важливою умовою становлення школярів як суб'єктів саморозвитку є здатність до рефлексії проградієнтності здібностей – усвідомлення різного ступеня розвитку одних і тих самих здібностей у різних людей чи окремих здібностей в однієї людини або в самого себе.

Рефлексія розвитку власних здібностей в процесі діяльності та відмінностей у розвитку здібностей різних осіб визначає напрямок і характер регуляції. Універсальним засобом відображення змін (відмінностей) у розвитку будь-чого, в тому числі й здібностей, є системи оцінювання.



У молодшому шкільному віці здатність до рефлексії зумовлена рівнем розвитку когнітивних структур і досвідом оцінювальної діяльності дитини. Аналіз відповідей школярів дозволив виокремити основні етапи розвитку рефлексії проградієнтності здібностей, а також простежити особливості рефлексії молодшими школярами власних умінь і вмінь оточуючих в умовах соціального порівняння.

Ми пропонували учням початкових класів оцінити рівень розвитку власних умінь і міру прояву особистісних якостей, а також проранжувати значимих осіб за виокремленими вміннями та якостями. У роботі було використано прийом пояснення з умовним використанням образу „сходинок” . Дітям демонстрували шкалу, яка має сім позначок (сходинок), пояснювали, які з них співвідносяться з низьким, середнім та високим рівнем розвитку вміння чи прояву якості. Об’єкти (елементи), які необхідно було оцінити або проранжувати, записувалися на картках. Школярі оцінювали рівень розвитку власних умінь і якостей, а також рівень розвитку вмінь і якостей референтних осіб і розміщували картки на сходинок. Така процедура, з одного боку, дозволяла досліднику унаочнити шкалу оцінки й полегшити дітям сам процес оцінювання, а з іншого, – об’єктивувати та прослідкувати характерні особливості оцінювання в молодшому шкільному віці. Описана процедура є подібною до процедури дослідження самооцінки, яку запропонували Т. Дембо та С.Я. Рубінштейн.

З’ясувалося, що в молодшому шкільному віці розвиток рефлексії здібностей йде по шляху від альтернативної („є” чи „нема”) до градієнтної („більше” чи „менше”) оцінки.

На етапі альтернативної рефлексії здібностей усі системи оцінювання досліджувані редукують до найпростішої: „вміє – не вміє читати”, „добре – погано розв’язує приклади”, „хороший – поганий” тощо. Скільки позначок не містила б шкала оцінки (3, 5, 7 чи навіть більше), школярі в процесі оцінювання використовують лише дві. Також зустрічаються випадки, коли діти відмовляються оцінювати окремих осіб, що, очевидно, свідчить про відсутність внутрішніх суб’єктивних шкал або ж про недостатню відрефлексованість певних здібностей.

Аналіз результатів дослідження альтернативної рефлексії здібностей дозволив виокремити 2 типи шкали оцінки – однополюсну та двополюсну. В першому випадку діти використовують для оцінювання останню та передостанню позначки шкали оцінки, в другому – першу й останню.

Очевидно, що в природних умовах шкалу оцінки розвитку здібностей задають ті особи з найближчого соціального оточення, які у визначеній діяльності мають найвагоміші досягнення. Рівень розвитку їх здібностей стає одним із полюсів цієї шкали. Першим кроком у розвитку рефлексії здібностей є протиставлення людей, які володіють діяльністю на високому та низькому рівні, тим, які цією діяльністю не володіють.

Досліджуваний Б.О. (1 клас, середній рівень успішності) ранжує референтних осіб (маму, тата, дідуся, бабусю, брата Олександра та брата Дмитра), а також себе за рівнем розвитку вміння „писати” в межах

семибальної системи оцінювання. Використовує лише дві найвищі сходинки – шосту та сьому. Дослідник пропонує додатково проранжувати однокласників. На цей раз школяр використовує найнижчі сходинки – першу та другу. Згадана тенденція зберігається й тоді, коли хлопчик ранжує значимих осіб за рівнем розвитку інших умінь та рівнем прояву особистісних якостей.

Найчастіше альтернативною системою оцінювання послуговуються першокласники. Учні 2 та 3 класів використовують таку систему оцінювання, переважно, при ранжуванні референтних осіб за тими вміннями, якими вони самі розпочали оволодівати. На нашу думку, здійснити складне диференційоване оцінювання школярам заважають брак досвіду та відсутність критеріїв оцінки досягнень у новому виді діяльності. Якщо дітям складно розрізнити відмінності в рівні розвитку здібностей референтних осіб, то, очевидно, вони не можуть належно оцінити й власні здібності.

Наступним кроком у розвитку рефлексії здібностей є диференціація осіб, які мають різний рівень досягнень у діяльності. Школярі переходять до проградієнтної рефлексії здібностей. При однополюсній системі оцінювання діти використовують три останні позначки заданої з зовні шкали оцінки. Двополюсна система оцінювання передбачає використання крайніх позначок шкали та ще однієї, найближчої до одного із полюсів.

На нашу думку, показником рівня розвитку рефлексії проградієнтності здібностей може бути максимальна кількість градацій шкали оцінки, які діти застосують для оцінювання.

У процесі розвитку рефлексії проградієнтності здібностей молодших школярів суб'єктивні оцінювальні шкали видозмінюються від дво- до поліградаційних. Число градацій в оцінці, як правило, збільшується від полюсів до центра („добре – погано” ⇒ „добре – не дуже добре – не дуже погано – погано”).

На нашу думку, ускладнення системи оцінювання зумовлене необхідністю диференціації осіб, які є успішними в певному виді діяльності. Для школярів важливо володіти інформацією про те, кого і в чому треба наслідувати, щоб оволодіти діяльністю й бути визнаним, в яких діяльностях і з ким варто конкурувати.

У ході дослідження також було виявлено, що деякі молодші школярі з низьким рівнем успішності демонстрували, на перший погляд, значно вищий ступінь диференційованості оцінювання, ніж їхні однокласники з середнім і високим рівнем успішності. Бесіда з дітьми та додатковий аналіз отриманих результатів дозволили виявити явище псевдодиференційованого оцінювання. На вимогу дослідника школярі з низьким рівнем успішності оцінювали рівень розвитку вмінь референтних осіб. Для розміщення карток з іменами референтних осіб вони застосовували всі сім сходинок, а самі картки розміщували достатньо рівномірно, наприклад, так, щоб на кожній сходинці знаходилися дві референтні особи. Діти не добавляли додаткових сходинок і не відмовлялися оцінювати окремі об'єкти (елементи). У ситуації, коли дослідник цікавився, чому одну особу оцінили вище, а іншу нижче, школярі

не могли обґрунтувати свій вибір, а саме запитання сприймали як зауваження або вказівку на неточності в роботі та відразу ж міняли картки місцями.

Ця категорія школярів значно спрощує завдання здійснити оцінювання з опорою на унаочнену шкалу оцінки (сходинки) та змінює на інше – розмістити картки на сходинках. Для таких учнів сходинки не виконують функцію позначок певного рівня розвитку вмінь чи якостей. Діти розкладають картки, але оцінювання як таке відсутнє.

На початковому етапі розвитку рефлексії проградієнтності здібностей молодші школярі, зазвичай, розпочинають процедуру оцінювання з пошуку особи, яка найкраще володіє вмінням. Вони розміщують картку з її іменем на найвищій сходинці й таким чином позначають верхню межу шкали оцінки. Інших осіб учні оцінюють, уже орієнтуючись більшою мірою на цю особу, а не на градації шкали. Отже, основою для здійснення оцінювання є не стільки градації шкали, скільки самі об'єкти, що оцінюються.

На високому рівні розвитку рефлексії проградієнтності здібностей для школярів не має суттєвого значення те, з якого об'єкта розпочинати процедуру оцінювання. Якщо раніше діти для оцінювання чітко визначеного кола об'єктів обов'язково використовували позначку шкали, що свідчить про найвищий рівень розвитку вміння чи прояву якості, то на цьому етапі та позначка може бути й не використана. Очевидно, що школярі здійснюють аналіз здібностей референтних осіб у значно ширшому контексті оцінювання. Ми припускаємо, що вони зважають на те, що існують особи, які безпосередню не включені в ситуацію оцінювання, але мають значно вищий рівень розвитку вміння чи прояву якості, ніж ті особи, яких потрібно оцінити. В такому випадку полюс шкали буде задавати особа, що є деякою мірою віртуальною для конкретної ситуації оцінювання. Учні можуть також враховувати перспективи розвитку власних здібностей. У цьому випадку полюс шкали будуть задавати потенційні можливості дітей, що є ознакою усвідомлення ними перспективи розвитку власних здібностей.

Досліджувана Л.С. (2 клас, високий рівень успішності) з усіх навчальних предметів має значно вищі досягнення, ніж інші учні в класі. Рівень розвитку власних учбових умінь „вчитися”, „писати”, „рахувати множення”, „рахувати ділення” оцінює вище, ніж рівень розвитку учбових умінь однокласників, але жодного разу не розміщує себе на 7 сходинці.

Досліджувана М.Н. (2 клас, середній рівень успішност.) ранжує референтних осіб за рівнем розвитку вміння „плести з бісеру”. Чітко виокремлює дві референтні групи. Тих осіб, які не вміють плести з бісеру або перебувають на початковому етапі оволодіння вмінням, школярка розміщує на 1, 2 та 3 сходинках, тих, які володіють умінням краще, – на 5 та 6 сходинці. Себе та ще трьох однокласниць ставить на 6 сходинку. У ході бесіди ми з'ясували, що на 7 сходинці можна розмістити вчительку з бісероплетіння, але вона не включена до кола осіб, уміння яких оцінює школярка.

Зі зростанням рефлексії проградієнтності здібностей діти стають в оцінюванні менш категоричними та частіше використовують для оцінки середні градації шкали.

Досліджувана Л.В. (2 клас, високий рівень успішності) для оцінки рівня розвитку вміння „любить учитися в школі” використовує 4, 5 та 6 позначки шкали, а для оцінки рівня розвитку вмінь „рахувати” та „малювати” – 3, 4, 5, та 6 позначки.

Ми припускаємо, що на початкових етапах розвитку рефлексії здібностей школярі краще усвідомлюють ту частину шкали оцінки, яка знаходиться ближче до полюсів, особливо ту, що співвідноситься з найвищим рівнем розвитку здібностей та рівнем розвитку позитивних якостей. Середні градації шкали оцінки діти навчаються застосовувати згодом. У зв'язку з цим при введенні оцінювання в початкових класах вчителям варто звернути особливу увагу на ознайомлення школярів з тими оцінками, які свідчать про посередні досягнення в учбовій діяльності.

У процесі дослідження виявилися особливості, що ілюструють динаміку рефлексії й оцінки молодшими школярами вираженості окремих компонентів здібностей у референтних осіб:

- 1). діти відмовляються оцінювати окремих осіб, що свідчить про відсутність внутрішніх суб'єктивних шкал або ж про недостатню відрефлексованість певних здібностей;
- 2). зменшують або збільшують кількість сходинок, на які розставляються референтні особи, що відображає внутрішню активність, спрямовану на суб'єктивну адаптацію заданої із зовні шкали;
- 3). розміщують елементи між сходинками, що висвічує проблеми з релятивністю оцінки і її прив'язаністю до конкретних об'єктів;
- 4). об'єднують в одну групу людей, відмінності у розвитку здібностей яких усвідомлюються, але задана з зовні шкала не має достатньо градацій, щоб їх оцінити;
- 5). тонко оцінюють здібності референтних осіб і безпомилково розставляють їх на сходинках, що свідчить про наявність сформованих суб'єктивних ціннісних критеріїв та оцінювальних шкал.

Аналіз результатів дослідження дозволив виявити кілька тенденцій в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень та досягнень оточуючих:

- тенденцію до більш диференційованого оцінювання вмінь у порівнянні з якостями;
- тенденцію до вищого оцінювання власних досягнень в умовах соціального порівняння;
- тенденцію до знецінювання досягнень оточуючих.

Тенденція до більш диференційованого оцінювання вмінь у порівнянні з якостями. Для оцінки рівня розвитку вмінь молодші школярі, зазвичай, використовують більшу кількість позначок шкали, ніж для оцінки рівня розвитку якостей. У межах нашого дослідження середній показник ступеня диференціації референтних осіб за рівнем розвитку вмінь у цілому за вибіркою склав 4,35 одиниці з 7 можливих, а за рівнем розвитку якостей – 3, 61 одиниці. Вищий ступінь диференціації референтних осіб за рівнем розвитку вмінь у порівнянні зі ступенем диференціації за рівнем розвитку

якостей продемонстрували 73,96% школярів, а протилежне явище можна було простежити у 23,44% учнів. У 2,60% досліджуваних суттєвих відмінностей в оцінюванні рівня розвитку вмінь і якостей ми не виявили. Тенденція до більш диференційованого оцінювання вмінь у порівнянні з якостями простежується в школярів з різним рівнем успішності всіх чотирьох класів (див. табл. 2.10, табл. 2.11).

Таблиця 2.10

Диференціація референтних осіб  
за рівнем розвитку вмінь і якостей учнями 1, 2, 3 та 4 класів (n = 192)

Клас	Ступінь диференціації референтних осіб за рівнем розвитку вмінь	Ступінь диференціації референтних осіб за рівнем розвитку якостей
1 клас	4,75	4,06
2 клас	3,52	2,97
3 клас	4,28	3,53
4 клас	4,86	3,89
Середній показник	4,35	3,61

Таблиця 2.11

Диференціація референтних осіб за рівнем розвитку  
вмінь і якостей учнями з різним рівнем успішності (n = 192)

Рівень успішності школярів	Ступінь диференціації референтних осіб за рівнем розвитку вмінь	Ступінь диференціації референтних осіб за рівнем розвитку якостей
низький рівень	4,16	3,45
середній рівень	4,32	3,68
високий рівень	4,58	3,71
Середній показник	4,35	3,61

Тенденція до вищого оцінювання власних досягнень в умовах соціального порівняння. В процесі дослідження рефлексії здібностей молодші школярі здійснювали оцінку власних умінь і якостей двічі. На етапі виокремлення власних умінь і якостей вони зіставляли ті уміння і якості, якими вже добре володіють, з тими, якими лише розпочали оволодівати. На етапі дослідження ціннісної свідомості діти ранжували референтних осіб та себе за виокремленими конструктами, а отже, порівнювали рівень розвитку власних умінь та якостей з рівнем розвитку вмінь і якостей оточуючих. Ми розглянули 2176 ситуацій оцінювання та вилучили з подальшого аналізу ті, в яких школярі максимально високо оцінювали власні вміння та якості як в умовах соціального порівняння, так і поза такими умовами. Подальший аналіз 1234 ситуацій оцінювання показав, що при порівнянні з оточуючими у 68% випадків діти оцінюють себе вище, у 14% випадків нижче, і лише у 18% випадків суттєвих змін в оцінюванні не відбувається. З'ясувалося, що в межах нашого дослідження в умовах соціального порівняння майже всі школярі (97,39%) принаймні один раз оцінили себе вище, ніж поза такими умовами, і лише близько половини школярів (48,43%) оцінили себе нижче.

Додатково ми здійснили аналіз тих випадків, коли діти максимально високо оцінювали рівень розвитку вмінь і якостей. Було встановлено, що в

ситуаціях оцінювання без порівняння з оточуючими досліджувані оцінили свої уміння і якості максимально високо у 48% випадків, а в ситуації порівняння з оточуючими – у 68% випадків. Поза ситуацією соціального порівняння найвищу оцінку для характеристики власних умінь і якостей хоча б один раз використали 85,93% школярів, а в ситуації соціального порівняння – 91,14%. Загалом, простежується така закономірність: чим менший вік школярів і чим нижчий рівень успішності вони мають, тим більше вони схильні використовувати максимально високі оцінки для оцінювання власних умінь і якостей в умовах соціального порівняння (табл. 2.12, табл. 2.13).

*Таблиця 2.12*

Показники використання найвищих оцінок для характеристики власних умінь і якостей учнями 1, 2, 3 та 4 класів у ситуації соціального порівняння та поза такою ситуацією (n = 192)

Клас	Відсоток випадків, у яких школярі для оцінювання власних умінь і якостей використали найвищі оцінки	
	поза умовами соціального порівняння	в умовах соціального порівняння
1 клас	64,58%	87,50%
2 клас	27,08%	45,83%
3 клас	47,91%	64,58%
4 клас	31,25%	45,83%

Показники використання найвищих оцінок для характеристики власних умінь і якостей учнями з різним рівнем успішності в ситуації соціального порівняння та поза такою ситуацією (n = 192)

Рівень успішності школярів	Відсоток випадків, у яких школярі для оцінювання власних умінь і якостей використали найвищі оцінки	
	поза умовами соціального порівняння	в умовах соціального порівняння
низький рівень	50,00%	65,62%
середній рівень	53,12%	64,06%
високий рівень	40,62%	57,81%

Ми припускаємо, що в середовищі, де культура ціннісної підтримки не сформована належним чином, соціальне порівняння зумовлює в школярів захисні механізми та провокує соціально бажані відповіді. Мабуть, на початкових етапах формування в учнів уміння поцінувати досягнення один одного варто спиратися на аналіз досягнень дітей у порівнянні з їхніми попередніми досягненнями в тій самій діяльності або досягненнями в інших видах діяльності, і лише згодом переходити до поцінування досягнень у порівнянні з досягненнями оточуючих.

Тенденція до знецінювання досягнень оточуючих. На характер оцінювання впливають симпатії та антипатії молодших школярів. Діти схильні оцінювати значно вище референтних осіб, які поцінують їхні досягнення та задовольняють потребу в визнанні, і яким вони більше симпатизують. В окремих випадках такі референтні особи отримують максимальні оцінки рівня розвитку всіх умінь і міри прояву всіх позитивних особистісних якостей. Молодші школярі дають найнижчі оцінки, а то й знецінюють уміння та позитивні особистісні якості тих референтних осіб, які, на їх думку, несправедливо оцінюють їхні досягнення.

Досліджувана Б.Н. (1 клас, середній рівень успішності). Дослідник пропонує школярці проранжувати референтних осіб за рівнем розвитку виокремлених умінь.

Ю: Наша вчителька взагалі не вміє писати!

Д: А хто ж пише на дошці на уроці письма?

Ю: Вихователька! Приходить на урок і пише на дошці!

Порівняння власних досягнень із досягненнями оточуючих спонукає учнів з високим рівнем успішності більш критично оцінювати рівень розвитку власних умінь і міру прояву особистісних якостей, що є основою для конструктивної перебудови діяльності та міжособистісних стосунків. У школярів із низьким рівнем успішності соціальне порівняння може зумовити психологічний захист, який проявляється в зниженні диференційованості оцінки різних умінь і якостей, у неадекватно високій оцінці власних досягнень та заниженні оцінки рівня розвитку умінь і міри прояву



особистісних якостей найближчого соціального оточення, у відмові оцінювати власні досягнення та досягнення референтних осіб.

Досліджувана Р.О. (3 клас, низький рівень успішності) виокремила лише учбові вміння: „розв’язувати рівняння”, „розв’язувати приклади” та „робити задачі”. Рівень розвитку власних умінь оцінює неадекватно високо – 5-7 сходинок. Серед однокласників, які володіють згаданими вміннями так, як вона, називає школярів з високим і середнім рівнем успішності, та зазначає, що всіма вміннями володіє краще за них. Досягнення учнів з низьким рівнем успішності знецінює: „Настя по англійській мові двієчниця! А Ярослав взагалі не може читати, і замість [л] каже [р]. У мене виходить добре читати, а в нього погано. Він читає на 1 – 7 балів, а я – на 8 – 12...”. Лише в одному випадку школярка визнає, що Мар’яна (відмінниця), має вищий рівень розвитку окремих умінь, але не зазначає, яких саме.

Явище знецінювання, на нашу думку, зумовлене низьким рівнем культури взаємного поцінування та відсутністю досвіду ціннісного обміну в молодших школярів. В умовах конкуренції знецінювання досягнень оточуючих є однією з головних стратегій, яка дозволяє учням зберегти відносну першість.

Досліджуваний П.С. (3 клас, середній рівень успішності) уважно спостерігає, як однокласник малює ракету. Через якийсь час скептично посміхається й коментує: „Легкотня! Я таке теж вмію!”. Зауважимо, що на відміну від досліджуваного, школяр, за роботою якого спостерігали, відвідує художню школу та має значно вищі досягнення у малюванні.

Дослідження особливостей рефлексії рівня розвитку здібностей дозволило визначити такі основні принципи організації ціннісної підтримки у молодшому шкільному віці:

- ціннісна підтримка має бути зорієнтована на підвищення загального рівня культури взаємного поцінування школярів;
- на початкових етапах формування в учнів уміння поцінувати досягнення один одного варто спиратися на аналіз досягнень дітей у порівнянні з їхніми попередніми досягненнями в тій же діяльності або досягненнями в інших видах діяльності й лише згодом переходити до поцінування досягнень у порівнянні з досягненнями оточуючих.

### 2.5.3. Відмінності в рефлексивно-ціннісній регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів різного віку та різного рівня успішності

Дослідження особливостей рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів вимагає пошуку критеріїв, на основі яких можна було б діагностувати рівень рефлексивно-ціннісної регуляції кожної дитини та прослідкувати відмінності в такій регуляції учнів різного віку та різного рівня шкільної успішності.

При розробці теоретичної моделі рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей ми припустили, що молодші школярі, які перебувають на різних рівнях такої регуляції, в першу чергу, відрізняються рівнем рефлексії референтного, діяльнісно-операційного та особистісно-ціннісного компонентів здібностей.

Для кожного рівня рефлексивно-ціннісної регуляції ми описали особливості рефлексії молодшими школярами поцінування досягнень оточуючими, рефлексії учбових умінь, рефлексії особистісних якостей та особливості ціннісної свідомості (наявність моральнісних, діяльнісних і суб'єктних цінностей).

Аналіз теоретичної моделі рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей „по вертикалі” дозволяє простежити динаміку рефлексії окремих компонентів здібностей. Аналіз теоретичної моделі „по горизонталі” дозволяє відтворити загальний механізм розвитку здібностей суб'єкта наслідування, суб'єкта виконання вимог оточуючих, суб'єкта діяльності та суб'єкта саморозвитку.

Таким чином, розроблена теоретична модель імпліцитно містить чотири основні критерії виокремлення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів:

- рівень рефлексії поцінування досягнень з боку оточуючих;
- рівень рефлексії учбових умінь;
- рівень рефлексії особистісних якостей;
- наявність і зміст моральнісних, діяльнісних та суб'єктних цінностей.

У процесі дослідження було отримано ряд результатів, що в цілому підтвердили розроблену нами теоретичну модель. Встановлено динаміку рефлексії кожного компоненту здібностей і виявлено зв'язки між цими компонентами. Отже, виокремлені критерії можуть слугувати для діагностики рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції

розвитку учбових здібностей молодших школярів.

Було побудовано таблицю, до якої внесено дані про домінуючий рівень рефлексії кожного компоненту здібностей досліджуваних, і визначено на їх основі рівні рефлексивно-ціннісної регуляції молодших школярів (додаток Б). Узагальнені результати дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей учнів 1-4 класів представлені в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Динаміка рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці (n = 192)

Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції	Розподіл школярів за рівнями розвитку рефлексивно-ціннісної регуляції (%)			
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Суб'єктно-ціннісний	–	4,16%	6,25%	8,33%
Діяльнісно-нормативний	–	35,42%	45,83%	58,34%
Соціально-експектаційний	56,25%	60,42%	47,92%	33,33%
Дорефлексивний	43,75%	–	–	–

В ході дослідження встановлено, що учні першого класу, які лише розпочали навчання у школі, перебувають на дорефлексивному (43,75%) та соціально-експектаційному (56,25%) рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції учбових здібностей. Отже, першокласники є суб'єктами наслідування та суб'єктами виконання вимог оточуючих.

Розподіл молодших школярів за рівнями рефлексивно-ціннісної регуляції у 2-4 класах, у порівнянні з 1 класом, суттєво змінюється. Відсутні школярі, які перебувають на дорефлексивному рівні, та з'являються учні, які перейшли на діяльнісно-нормативний та суб'єктно-ціннісний рівні рефлексивно-ціннісної регуляції. Простежується така тенденція: чим старшими стають школярі, тим вищий рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей вони демонструють.

Більшість другокласників перебувають на соціально-експектаційному рівні рефлексивно-ціннісної регуляції (60,42%) і є суб'єктами виконання вимог оточуючих. У третьому класі кількість учнів, які залишилися на соціально-експектаційному та перейшли на діяльнісно-нормативний рівень регуляції, майже вирівнюється (47,92% та 45,83%). У четвертому класі більшість школярів перебувають на діяльнісно-нормативному рівні регуляції (58,34%), отже, вони є суб'єктами діяльності. Привертає увагу той факт, що дуже мало дітей до кінця молодшого шкільного віку досягають суб'єктно-ціннісного рівня рефлексивно-ціннісної регуляції та стають суб'єктами саморозвитку (8,33% у 4 класі).

Дослідження показало, що більшість молодших школярів з низьким рівнем успішності перебувають на дорефлексивному (17,19%) та соціально-експектаційному (79,69%) рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей (див. табл. 2.15). Лише окремі досліджувані цієї групи досягають діяльнісно-нормативного рівня (3,12%). Учні з середнім рівнем успішності перебувають, в основному, на соціально-експектаційному (39,06%) та діяльнісно-нормативному (45,31%) рівнях регуляції. Більшість школярів з високим рівнем успішності перебуває на діяльнісно-нормативному рівні (56,25%). Саме досліджувані цієї групи досягають суб'єктно-ціннісного рівня рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей і стають суб'єктами саморозвитку (14,06%).

Таблиця 2.15

Показники рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів з різним рівнем успішності (n = 192)

Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції	Розподіл школярів за рівнями розвитку рефлексивно-ціннісної регуляції (%)		
	низький рівень успішності	середній рівень успішності	високий рівень успішності
Суб'єктно-ціннісний	–	–	14,06%
Діяльнісно-нормативний	3,12%	45,31%	56,25%
Соціально-експектаційний	79,69%	39,06%	29,69%
Дорефлексивний	17,19%	15,63%	–

Підкреслимо, що найнижчий (дорефлексивний) рівень регуляції розвитку учбових здібностей був виявлений лише в школярів з низьким і середнім рівнем успішності, а найвищий (суб'єктно-ціннісний) – в учнів з високим рівнем успішності. Такі показники є підставою для припущення про те, що збагачення засобів рефлексивно-ціннісної регуляції має позитивно вплинути на розвиток учбових здібностей молодших школярів. На нашу думку, динаміка рефлексивно-ціннісної регуляції у молодшому шкільному віці може бути поліпшена шляхом застосування формувальних впливів, спрямованих на розвиток рефлексії та ціннісної свідомості учнів.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі описано методи дослідження; представлено загальні схеми розвитку рефлексії вмінь та особистісних якостей у молодшому шкільному віці; здійснено аналіз впливу референтних осіб на розвиток здібностей учнів початкових класів; висвітлено особливості оцінювання молодшими школярами власних досягнень і досягнень інших людей; представлено результати вивчення ціннісної сфери дітей у контексті розвитку їх здібностей.

1. Вирішальне значення для розвитку здібностей молодших школярів має поцінування їхніх досягнень найближчим соціальним оточенням. Як показали результати дослідження, лише глибока, диференційована, діяльнісно чи особистісно спрямована оцінка сприяє розвитку здібностей дітей. Однак в умовах низького рівня культури взаємного поцінування учні схильні знецінювати досягнення однолітків і відмовлятися від оцінки власних досягнень.

2. Виявлено невідповідність кола осіб, на яких орієнтуються молодші школярі в учбовій діяльності, та кола осіб, які поцінують їхні досягнення. В оволодінні учбовими вміннями зразком для дітей є однокласники. Школярі намагаються наслідувати успішних учнів, порівнюють власні здобутки з їхніми результатами, змагаються з ними за першість. Поцінування та диференційовану оцінку учбових досягнень діти отримують переважно від батьків (їх назвали 71,35% досліджуваних) та родичів (64,06%). Незважаючи на усталені погляди, вчитель початкових класів є референтною особою лише для частини молодших школярів (60,93%).

3. Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів розвитку рефлексії поцінування досягнень оточуючими у молодшому шкільному віці. Встановлено, що спочатку діти орієнтуються на схвалення за наслідування, згодом усвідомлюють схвалення за виконання вимог, включення в діяльність, отримання результату. По мірі розвитку рефлексії молодші школярі переорієнтовуються на те, щоб отримати визнання з боку референтних осіб за якість результату, способи та стратегії його отримання, а на вищому рівні рефлексивно-ціннісної регуляції – визнання за особистісне зростання. Виявлено, що схвалення за наслідування спонукає до розвитку здібностей переважно учнів першого класу з низьким та середнім рівнем успішності (10,94% досліджуваних). Більшість молодших школярів орієнтуються на схвалення за виконання вимог (49,48%) та визнання за якість результату (34,89%). Лише у 4,69% учнів початкових класів (зазвичай, тих, хто має високий рівень успішності) важливою складовою регуляції розвитку здібностей є визнання за особистісне зростання.

4. Аналіз результатів дослідження показав, що до основних умінь молодших школярів відносяться учбові вміння („читати”, „писати”, „розв’язувати задачі”), вміння зі сфери побуту („застеляти ліжко”, „підмітати”, „мити посуд”) та ігрові вміння („їздити на велосипеді”, „складати конструктор”, „одягати ляльок”). Встановлено, що учбові вміння

домінують у 29,16% учнів, а ігрові вміння та уміння зі сфери побуту – в 53,12% школярів. Це співвідношення відображає компенсаційні пошуки дітей, спрямовані на ті соціальні групи й діяльності, які дають більше можливостей для особистісного розвитку, ніж учбова діяльність.

5. Отримані результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів розвитку рефлексії учбових умінь у молодшому шкільному віці. Учні з низьким рівнем рефлексії сприймають власні вміння цілісно й не можуть виділити в них окремі дії та операції. Вміння у свідомості дітей постають як неподільні синкретичні утворення, і внаслідок цього їх можливості бути включеними у процес регуляції розвитку здібностей вкрай обмежені. Подальший розвиток рефлексії вмінь невідривний від предметів, на які спрямована діяльність, що є підставою означити їх як предметоцентровані алгоритмічні вміння. Наступний рівень рефлексивного сприймання власних умінь пов'язаний водночас як з окремими технологічними чи алгоритмічними операціями, які стосуються лише якогось одного дуже вузького вміння (наприклад, уміння малювати автомобіль), так і з діями, що можуть бути застосовані в більш широкому контексті загального вміння, наприклад, уміння малювати (розфарбовувати, наводити контури тощо). Йдеться про децентровані алгоритмічні вміння. На вищому рівні розвитку рефлексії учні виокремлюють загальні складові вміння, які базуються не лише на предметному чи образному мисленні, а й на узагальнених розумових діях, і можуть бути перенесені на вирішення інших задач. Це – узагальнені вміння. Встановлено, що в школярів із низьким рівнем успішності домінують синкретичні та предметоцентровані алгоритмічні вміння, а в учнів з середнім та високим рівнем – предметоцентровані алгоритмічні та децентровані алгоритмічні вміння. Загалом, з віком кількість синкретичних та предметоцентрованих алгоритмічних умінь у молодших школярів зменшується (з 42,93% та 57,07% у 1 класі до 0,00% та 31,45% у 4 класі), а децентрованих алгоритмічних та узагальнених умінь збільшується (з 0,00% у 1 класі до 58,29% та 10,26% у 4 класі).

6. Результати дослідження підтвердили також наші припущення про існування кількох рівнів розвитку рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці. На першому рівні діти або наслідують оточуючих, або діють випадково та в цілому мало усвідомлюють вплив особистісних характеристик на результативність діяльності чи взаємодії. На другому рівні досягнення спонукають школярів осмислити особливості власної діяльності та виокремити ті складові, які сприяють досягненню успіху. Таким чином, учні вчать виділяти ті особистісні характеристики, які є також способами організації конкретного виду діяльності та взаємодії з оточуючими. Цілеспрямоване застосування перевірених способів діяльності в нових умовах сприяє їх узагальненню, і на наступному рівні рефлексії вони закріплюються як стратегії організації діяльності та взаємодії. На останньому, четвертому рівні, спостерігаються сформовані особистісні якості. В ціннісній свідомості школярів вони представлені не як окремі способи організації діяльності чи взаємодії, а як властивості особистості.

7. Виявлено, що особистісні якості, які виокремлюють у себе учні, є не стільки їхніми власними ціннісними утвореннями, що сформувалися в процесі діяльності та взаємодії з оточуючими, скільки відображенням соціальних очікувань. Більшість якостей (81,15%), які називають діти, належать до групи моральнісних цінностей і здійснюють регулятивну функцію в міжособистісній взаємодії. Проте в молодшому шкільному віці засвоюється переважно практична, предметна сторона діяльності, тому, в першу чергу, мають формуватися якості, котрі є засобами досягнення успіху в сфері діяльності та належать до групи діяльнісних цінностей.

8. Психосемантичне дослідження показало, що для ціннісної свідомості молодших школярів характерні ізольоване існування й конфліктне поєднання засобів досягнення визнання (діяльнісних цінностей) та стратегій взаємодії з оточуючими (моральнісних цінностей), що спричинює тенденції до закріплення деструктивних стратегій. У тих випадках, коли школярі (переважно учні 3 та 4 класів) не бачать перспектив розвитку власних учбових здібностей, вони перестають розглядати їх як надійні засоби отримання визнання і переорієнтовуються на інші види діяльності, де шанси досягти успіху, на їх думку, вищі.

9. Важливою умовою становлення школярів як суб'єктів саморозвитку є здатність до рефлексії проградієнтності здібностей – усвідомлення різного ступеня розвитку одних і тих самих здібностей у різних людей чи окремих здібностей в однієї людини або в самого себе. З'ясувалося, що в молодшому шкільному віці розвиток рефлексії здібностей йде по шляху від альтернативної („є” чи „нема”) до градієнтної („більше” чи „менше”) оцінки. Суб'єктивні оцінювальні шкали при цьому видозмінюються з двох- до поліградаційних. Число градацій в оцінці, як правило, збільшується від полюсів до центра („добре – погано”  $\Rightarrow$  „добре – не дуже добре – не дуже погано – погано”).

10. Основними критеріями визначення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів є рівень рефлексії поцінування досягнень з боку оточуючих, рівень рефлексії учбових умінь, рівень рефлексії особистісних якостей, наявність і зміст моральнісних, діяльнісних та суб'єктних цінностей. В результаті дослідження встановлено, що учні першого класу перебувають на дорефлексивному (43,75%) та соціально-експектаційному (56,25%) рівнях рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей, а більшість другокласників – на соціально-експектаційному (60,42%) та частково на діяльнісно-нормативному (35,42%) рівнях. У третьому класі кількість учнів, які залишилися на соціально-експектаційному та перейшли на діяльнісно-нормативний рівень регуляції, майже вирівнюється (47,92% та 45,83%). Більшість четвертокласників перебувають на діяльнісно-нормативному рівні регуляції (58,34%). Встановлено, що чим вищий рівень успішності мають молодші школярі, тим вищий рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей вони демонструють. Разом з тим, суб'єктно-ціннісного рівня регуляції розвитку учбових здібностей до кінця молодшого шкільного віку досягає

незначна кількість дітей (8,33% у 4 класі).



## РОЗДІЛ 3

### ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 3.1. Програма ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

##### 3.5.1. Структура та зміст програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей

Теоретичний аналіз проблеми регуляції розвитку здібностей та емпіричне дослідження особливостей рефлексії здібностей учнів початкових класів дозволили намітити основні напрямки та шляхи ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці.

Попередньо ми здійснили аналіз двох груп програм розвитку. Першу групу склали програми, спрямовані на розвиток особистості засобами усної народної творчості. До другої групи ввійшли програми, метою яких є власне розвиток здібностей дітей.

Аналіз наукової літератури показав, що усну народну творчість у розвивальних програмах використовують переважно як засіб освоєння соціокультурного простору (Л.Я. Гадасіна, О.Г. Івановська, С.Ф. Савченко) [225], як засіб розвитку національної рефлексії та формування ментальності (Н. О. Видолуб, О.Є. Смолінська, М.А. Шугай) [43; 262; 321], ціннісних орієнтацій (Р.Р. Накохова) [185], морального розвитку (С.Ю. Бакуліна, О.Г. Івановська, Л.Х. Салімова, Л.О. Сидорова, О.Г. Максимова) [14; 225; 246; 256], як дидактичний засіб розвитку мовлення та засіб навчання елементам математики (Н.Я. Большунова, О.Г. Івановська, Ю.А. Руденко) [25; 225; 244], засіб виховання почуття гумору (Н.В. Старовойтенко) [266] тощо [35; 67; 170]. Зауважимо, що в науковій практиці немає досліджень, в межах яких усна народна творчість застосовувалася б як основний засіб розвитку учбових здібностей дітей.

На сьогодні дослідники виокремлюють чотири основні підходи до побудови змісту програм розвитку здібностей – пришвидшення навчання, поглиблення, збагачення та проблематизація [148; 198; 199; 233]. Програми розвитку здібностей орієнтуються переважно на розширення інтересів та сфер діяльності дитини, пришвидшення темпу оволодіння інформацією, тренування окремих розумових та практичних дій та операцій тощо. Соціальні аспекти розвитку здібностей у таких програмах враховуються мало, а подекуди й взагалі не потрапляють у поле уваги дослідників.

Виняток складає програма ціннісної підтримки розвитку здібностей „Три кроки”, запропонована О.Л. Музикою. Програма передбачає формування соціального середовища, здатного належно поцінувати здобутки дитини, створення умов, за яких вона досягає першості в якомусь виді діяльності, та забезпечення досвіду отримання такої першості в різних видах діяльності за роки навчання в загальноосвітній школі [103].

На думку О.Л. Музики, в молодшому шкільному віці вікові особливості розвитку домінують над індивідуальними, тому ціннісну підтримку розвитку

здібностей варто здійснювати в межах провідної діяльності дітей. Дослідник вважає, що діяльнісний компонент здібностей потребує ціннісної підтримки найбільше. Дорослі мають максимально наблизити учбову діяльність до тих діяльностей, якими школярі оволоділи на попередньому віковому етапі. В першу чергу, необхідно забезпечити можливість вільного вибору в діяльності та належне поцінування досягнень дітей. Труднощі пов'язані з тим, що учбова діяльність є соціально регламентованою, і діти не можуть від неї відмовитися узагалі чи хоча б тимчасово. З іншого боку, школярі претендують на поцінування в групі, де стандарти визнання ще не склалися. Єдиним засобом поцінування є шкільна оцінка, а оцінювання здійснює вчитель. Автор вважає, що в такій ситуації ефективним є привнесення стандартів визнання з зовні, і зазначає: „для цього віку видається доцільним вводити ці стандарти за допомогою усної народної творчості, сугестивний вплив якої може компенсувати на перших порах брак особистого досвіду та низький рівень розвитку мислення дітей, які необхідні для свідомого сприймання й рефлексії соціальних очікувань” [181, с. 173].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що в суспільній свідомості вже існують готові поведінкові паттерни, застосовуючи які для вирішення проблемних ситуацій, будь-яка людина уникає зайвих помилок, маючи при цьому достатній рівень варіативності власних дій для збереження суб'єктності. Усна народна творчість у вигляді прислів'їв і приказок акумулює та зберігає вербалізовані, соціально валідизовані, але при цьому дуже варіаційні сугестивні формули, які відображають інтелектуальні, мотиваційно-вольові, ціннісно-сміслові, соціально-психологічні, рефлексивно-регуляційні механізми розвитку будь-яких здібностей, у тому числі й учбових [222; 223; 224].

Здатність приказок і прислів'їв фіксувати нормативні аспекти світобачення, діяльності, спілкування відзначалася в роботах М.Ф.

Алефіренка, Є.М. Верещагіна, О.А. Дмитрієвої, Л.Г. Золотих, В.І. Карасика, В.Г. Костомарова, О.О. Селіванової та інших авторів [5; 42; 64; 65; 113; 250]. Ряд дослідників звертають увагу на те, що приказкам і прислів'ям властива пропозитивна номінація і вони, на відміну від слів, постають знаками ситуацій та відношень між речами [10; 64; 208]. На думку В.І. Карасика, в прислів'ях зафіксовані нормативні комплекси або аксіоми поведінки: аксіома взаємодії, життєзабезпечення, відповідальності, управління, реалізму, безпеки та розсудливості. Дослідник зазначає, що ситуація дотримання норми передбачає своєрідний діалог „повчання-відповідь”. Автор розрізняє прислів'я, які дозволяють критикувати, повчати, та настановляти оточуючих, а також прислів'я, які містять виправдання [113; 114]. Є.М. Верещагін, О.А. Дмитрієва, В.М. Костомаров, розглядають прислів'я та приказки як узуально-поведінкові тексти, в яких норми мови тісно пов'язані з нормами поведінки [42; 64]. Такі норми є обов'язковими для визначеної мовної ситуації та складають систему цінностей [64].

Опис механізму побудови й закріплення в прислів'ях і приказках певної нормативної системи знаходимо в О.О. Селіванової. Вслід за А. Бергсоном,

авторка пояснює психологічне підґрунття фразеологічної стереотипізації прагненням людини „вилучити з наявної ситуації усе, що в ній є корисного, і відкласти про запас у вигляді рухливої звички вироблену в такому випадку реакцію, щоб використати її в ситуаціях того самого типу” [250, с. 11]. О.О. Селіванова вважає, що фразеологізми (прислів'я та приказки) є „продуктом культурно-гносеологічної здатності етносу фіксувати як стереотипне власне антропометричне відношення до об'єктивного світу, що з часом перетворюється на прототипове в етносвідомості” [250, с. 11].

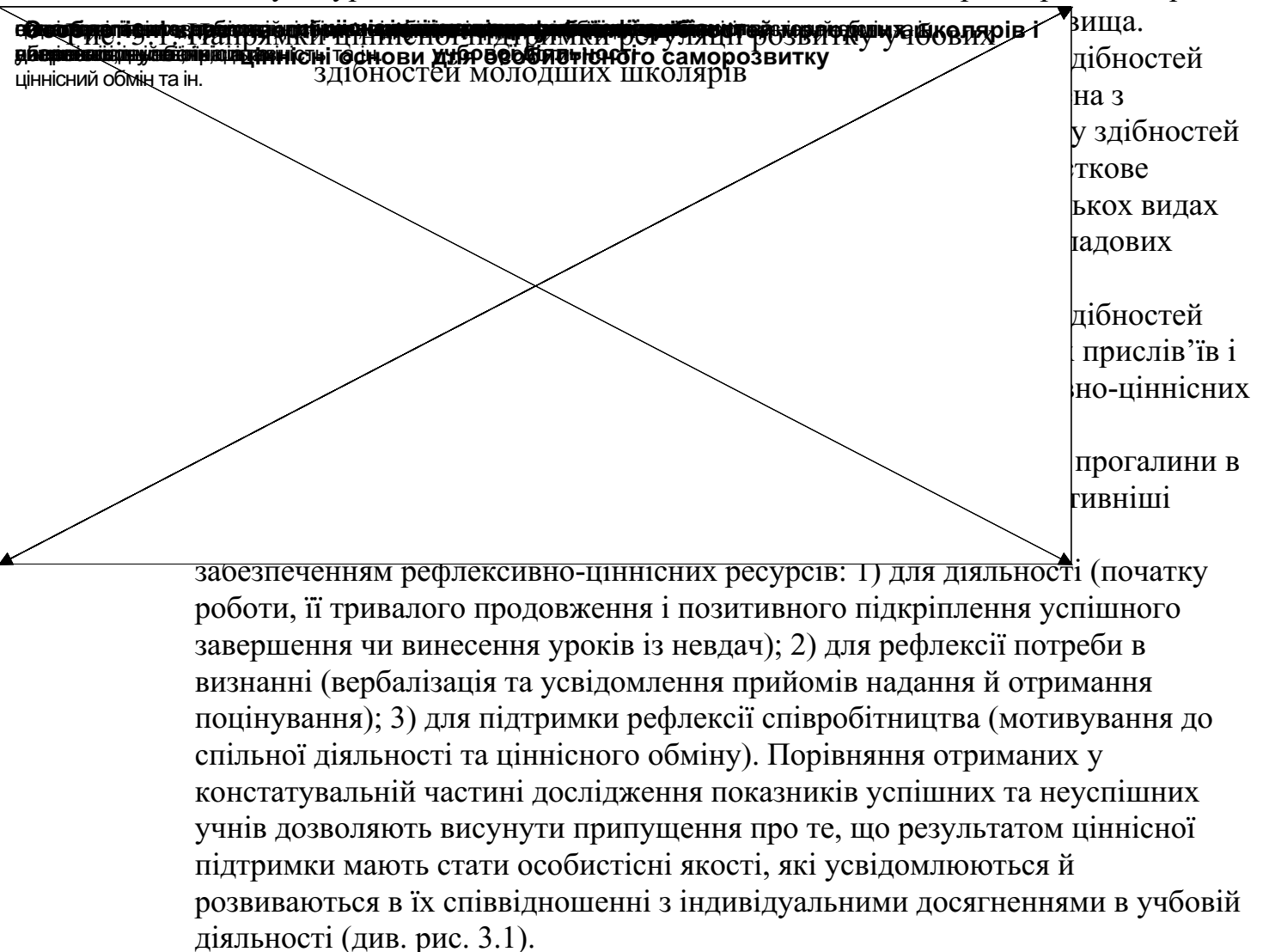
Дослідники А. Дандіс та А.А. Крикманн описують властивість приказок і прислів'їв спонукати людину до дій [59; 130]. А. Дандіс зазначає, що у більшості функціональних визначень прислів'їв є вказівки на здатність рекомендувати певні дії [59]. А.А. Крикманн пропонує розглядати функції прислів'їв і приказок в межах функціональної шкали „ствердження – оцінка – припис”. Дослідник вважає, що оціночний аспект у змісті прислів'їв є визначальним, оскільки від нього безпосередньо залежить прескриптивний вихід. На думку автора, з прислів'їв можна вивести вісім різних прескриптивних рішень: „зберегти певну ситуацію”, „ліквідувати”, „досягнути”, „уникнути” та їх пасивні відповідники [130]. О.О. Потебня застерігає від спрощеного розуміння безпосереднього впливу усної народної творчості на волю чи дію людини. Дослідник вважає, що з творами усної народної творчості, в першу чергу, пов'язаний акт самосвідомості [221].

При побудові програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів ми врахували основні положення концепції етнофункціонального психічного дизонтогенезу, розробленої О.В. Сухаревим, і використали лише українські прислів'я та приказки [222; 223; 224]. О.В. Сухарєв та його послідовники вважають, що для нормального психічного розвитку особистості важливим є етнофункціональне узгодження елементів психіки з етносередовищем народження та проживання, а також послідовне формування цілісного ставлення до етносередовища на казково-міфологічній, релігійно-етичній та технотронно-сцієнтистській стадіях [275; 276; 277; 278]. Експериментально було доведено, що систематичне залучення дітей до цілісної рідної культури сприяє зниженню невротизації, узгодженню афективної та когнітивної сторін психічної адаптації, зростанню показників творчого інтелекту, а також підвищенню рівня пізнавальних інтересів і якості спілкування. Знайомство досліджуваних з цілісною чужою етнічною культурою зменшує невротизацію, але водночас обумовлює зниження потреби в спілкуванні. Мозаїчна та еkleктична TV-культура здійснює на дітей переважно патогенний вплив – обумовлює розузгодження афективної та когнітивної сфер, обмежує розвиток творчого мислення [275; 277; 278]. Дослідження О.В. Сухарєва, В.В. Тимохіна, А.А. Шапоревої показують, що застосування етнофункціональної терапії, основу якої складає робота з рідним фольклорним матеріалом, дозволяє надати суттєву психологічну допомогу дітям з онкологічними захворюваннями [276; 317].

Про важливість залучення дітей до рідної етнічної культури свідчать і результати експериментальних досліджень Н.І. Стреляніної [271]. Авторка

виявила, що при ознайомленні молодших школярів з усною народною творчістю різних етнічних груп виникає феномен інтерференції когнітивної діяльності. Відбувається накладання протилежних уявлень про ті чи інші персонажі, внаслідок чого традиційний образ починає здійснювати гальмівну дію. Інтерференція в візуальному плані простежується в тому, що при збереженні традиційного вигляду казкові персонажі набувають нового змістового наповнення. В малюнках досліджуваних простежується аглютинація „старого” і „нового” образу, з’являється нова гама кольорів. Інтерференція смислового плану пов’язана з дезорганізацією оціночного ставлення дітей до героїв казок (багато молодших школярів відмовляються малювати казкових персонажів).

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



Для **ціннісної підтримки рефлексії учбової діяльності** застосовуються прийоми ціннісної підтримки початку, процесу та завершення роботи. Особлива увага надавалася підтримці мотиваційно-вольових зусиль, пов'язаних з початком роботи („Добрий початок – половина діла”, „Добре начало – половину діла вкачало”), її продовженням, коли проміжні результати є низькими („Аби руки і охота, буде зроблена робота”, „Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає”, „Доки не впрієш, доти не вмієш”), та завершенням („Кінець діло хвалить”, „Роби добре всюди – похвалять тебе люди”, „Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив”). Таким чином, ми наголошуємо на вагомості включення учнів у діяльність і дозволяємо їм почувати себе комфортно незалежно від того, яких результатів вони досягли. Ціннісна підтримка власне учбової діяльності сприяє зниженню рівня тривожності молодших школярів, попереджає включення захисних механізмів, втечу від діяльності тощо.

**Ціннісна підтримка рефлексії визнання** спрямовується на надання та отримання поцінування та вироблення адекватної оцінки чужих і самооцінки власних досягнень. Вживання прислів'їв та приказок дозволяє школярам звернутися один до одного з проханням поцінувати досягнення чи, навпаки, отримати поцінування („Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже”, „Про добру роботу добре й говорити”, „Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо”), а також використовуються як засіб поцінування („І коваль, і швець, і на дуді грець”, „Працьовитий, як бджілка”, „Робить, як мурашка”, „Зробив чисто і гладко, комар носа не підточить”, „В умілого й долото рибу ловить”). Варто підкреслити, що застосування паремій дозволяє поцінувати незначні або часткові досягнення, а також роботу низької якості та зорієнтувати дітей на ситуацію успіху в майбутньому („Хоч не гладко, аби міцно”, „Хоч не скоро, зате здорово”, „Раз не зовсім гаразд, а другий раз краще”). Прислів'я та приказки визначають і загальні правила процедури поцінування досягнень оточуючих та презентації власних досягнень („Не штука ганьбити, штука ліпше зробити”, „Шануй людей, то й тебе пошанують”, „Хвали чуже, своє і без похвалок добре”, „Хвалися не словами, а ділами”). Ціннісна підтримка рефлексії визнання сприяє закріпленню в свідомості молодших школярів ефективних способів діяльності та взаємодії з оточуючими, формуванню ціннісного ставлення до власних досягнень і досягнень оточуючих.

Для **ціннісної підтримки рефлексії співробітництва** використовувалися прийоми мотивування спільної діяльності та взаємодопомоги. Прислів'я та приказки ми використовували як засіб демонстрації школярам переваг об'єднання спільних зусиль („В гурті і комар сила”, „В гурті робити як з гори бігти”, „Гуртом можна й море загатити”), схвалення стратегії звернення за допомогою („Хто не знає, нехай людей попитає”), підкреслення впливу характеру взаємовідносин на ефективність діяльності („Як дружні сороки, то й гуску з'їдять”, „Дружні сороки орла заклюють”, „Берись дружно – не буде сутужно”). Використання паремій також дозволяє налагодити ситуацію надання та отримання допомоги („Добра порада дорожча від золота”, „Добрий друг завжди pomoже”, „Для доброго друга випряжу коня з плуга”). Ціннісна

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

### 3.5.2. Особливості впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці

Програма ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості була впроваджена в навчально-виховний процес Житомирського міського колегіуму та ЗОШ I–III ступенів № 35 м. Житомира. Формувальний експеримент тривав упродовж 2007-2008 н.р.

Участь у дослідженні взяли 192 молодші школярі (по 96 осіб в контрольній та експериментальній групах). Кожна група формувалася таким чином, щоб кількість учнів 1, 2, 3, 4 класів, кількість хлопчиків і дівчаток, а також кількість школярів з високим, середнім і низьким рівнем успішності була однаковою (додаток Б).

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

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

експериментальний план

, де

експериментальна група;

контрольна група;

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

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

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

Для ціннісної підтримки рефлексії учбової діяльності застосовувалися фронтальні й індивідуальні методи роботи. На різних етапах уроку вчитель ознайомлював школярів з приказками та прислів'ями, які мотивували їх включитися в роботу, пропонували конструктивні способи її виконання та

схвалювали завершення роботи. Школярі самостійно обирали для себе ту паремію, яка найбільше привернула увагу, запам'яталася чи, на їхню думку, могла допомогти виконати діяльність.

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

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

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

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

Варіант І. Ініціатором поцінування є учень 2, який бачить, що учень 1 має досягнення та заслуговує схвальної оцінки. Учень 2 пропонує оцінити роботу учня 1. Учень 1, у свою чергу, або погоджується отримати поцінування (+), або відмовляється від нього (-). Якщо учень 1 погодився отримати поцінування, то учень 2 зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить приказку для поцінування його досягнень (рис. 3.2, табл.3.1).

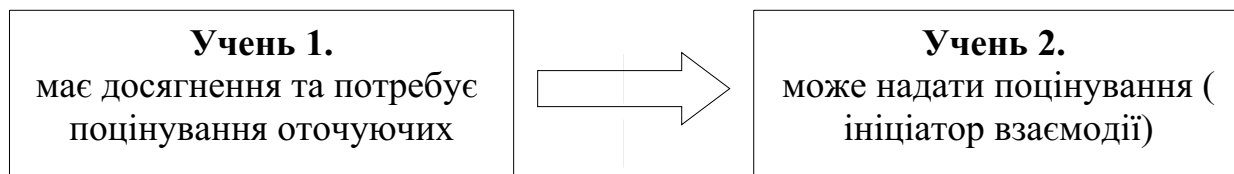


Рис. 3.2. Варіант І побудови молодшими школярами ситуації поцінування досягнень

Таблиця 3.1

Вербальні формули  
для побудови ситуації поцінування досягнень оточуючих

Пропозиція оцінити роботу однокласника	„Хвалить – не радій, гудять – не сумуй. Оленко, можна я скажу, як ти виконала завдання (конкретизувати: прочитала текст,
--	---

	зробила аплікацію тощо)”
Згода отримати поцінування	„Добрий друг добре й скаже”
Відмова отримати поцінування	„Дякую, робота сама за себе скаже”

Варіант II. Ініціатором побудови ситуації поцінування є учень 1, який має досягнення. Він звертається до учня 2, який може їх оцінити. Учень 2, в свою чергу, або погоджується надати поцінування (+), або відмовляється (-). Якщо учень 2 погодився надати поцінування, то він зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить приказку для поцінування його досягнень (див. рис. 3.3, табл. 3.2).





Рис. 3.3. Варіант II побудови молодшими школярами

ситуації поцінування досягнень

Таблиця 3.2

Вербальні формули  
для побудови ситуації поцінування власних досягнень

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

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

Аналіз наукової літератури дозволив окреслити вимоги до організації ціннісної підтримки розвитку учбових здібностей молодших школярів.

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

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

На нашу думку, вербальне оформлення етапних моментів учіння (початку, процесу та завершення роботи, поцінування досягнень, взаємодопомоги тощо) надає їй характеристик ритуалу. Така ситуація відразу ж виокремлюється в потоці діяльності дітей і перетворюється в подію. На думку Б.Д. Ельконіна, ритуал є формою позначення межі будь-якої діяльності, через яку потрібно переступити, щоб розпочати цю діяльність. Ритуалізовані дії не мають суттєвого відношення до змісту діяльності, вони лише відмежовують цей зміст від будь-якого іншого й тим самим виокремлюють його. Автор вважає, що така початкова форма прояву змісту діяльності як окремого та особливого і є формою подієвості [323]. Б.М.

Путілов звертає увагу на те, що вербальна формула надає дії сакральноміагічного характеру, інституціоналізує саму її в її справжньому значенні [232].

На доцільність введення ритуалізованих форм для засвоєння дітьми соціальних норм вказує О.Л. Музика, коли зазначає: „У дошкільному і молодшому шкільному віці ритуали могли б виконувати нормотворчу функцію щодо закріплення форм індивідуального і групового поцінування досягнень дітей, визнання їх особистісних якостей, визнання творчих проявів як інтрагрупової цінності” [180].

З огляду на притаманні молодшому шкільному вікові особливості пізнавальних процесів (зокрема, значення наочно-дійового мислення), було вирішено надавати ціннісну підтримку безпосередньо при виникненні проблемних ситуацій у процесі виконання учбових завдань. Ціннісна підтримка за допомогою прислів'їв і приказок надавалася в відповідності з тезою О.О. Потєбні про логічну й просторово-часову прив'язаність паремій до конкретних колізій, які виникають у процесі взаємодії людей [221]. На думку дослідника, твори усної народної творчості можуть впливати на долю окремих людей та цілих спільнот, але поза життєвою ситуацією та живим мовленням вони втрачають свою цінність. Автор зазначає: „Відчужена від реального життя байка може виявитися повним марнослів'ям” [221, с. 39].

На думку О.О. Потєбні, процес пізнання – це, в першу чергу, процес порівняння. Побудувати розуміння певної ситуації, спираючись на твори усної народної творчості, людина може лише за умови, якщо вона має відповідний досвід. Тоді їй є що співвідносити (різні аспекти діяльності, взаємодії, особистісні переживання тощо) зі змістом байки, прислів'я, приказки. До тих пір, поки людина не знаходить застосування останнім в життєвих ситуаціях, вони залишаються для неї загадкою [221].

З іншого боку, людина повинна знати якомога більше творів усної народної творчості, щоб при нагоді мати засоби для порівняння. О.О.

Потєбня зазначає: „З'явиться в житті така ситуація, що байка може стати в нагоді, але вона нам не відома. Це є підставою для педагогічного правила, що потрібно робити запас таких узагальнених образів, які ми можемо дійсно застосовувати” [221, с. 84]. Дослідник вважає, що поетичні твори забезпечують процес згущення думки. Відносно невеликі розумові величини заміщують масу думок, з яких вони виникли, і які навколо них групувалися. Автор наголошує: „Людина, яка свідомо використовує значну кількість поетичних образів, і використовує їх так, що вони самі спадають їй на думку, має в розпорядженні величезні мисленнєві маси” [221, с. 91].

Ціннісна підтримка регуляції розвитку здібностей молодших школярів здійснювалася в кількох планах. По-перше, прислів'я та приказки виконували функцію номінації ситуацій, які склалися в процесі навчання. Вони також описували способи організації діяльності та міжособистісної взаємодії й закріплювали їх, що, з одного боку, сприяло розвитку рефлексії, а з іншого, – збагаченню досвіду дітей. Підтвердження нашим поглядам знаходимо у роботі О.Г. Рихальської. Авторка спирається на думку І.Г.

Батраченка та розглядає паремії в контексті проблеми життєтворчої антиципації особистості. Прислів'я та приказки як гіперконструкти є складним утворенням, що містить конструкти кількох типів: вхідний

конструкт (відносно якого оцінюється об'єкт), вихідний (відносно якого робиться антиципаційна категоризація) та ймовірнісний (за допомогою якого в досвіді суб'єкта фіксується зв'язок між вхідним і вихідним конструктами). Якщо на вхід гіперконструкта подати певну передпрогностичну інформацію, то на виході ми зможемо отримати інформацію прогностичну [239]. Таким чином, прислів'я та приказки дозволяли спрогнозувати, який спосіб діяльності може бути ефективним. Діти перевіряли це практично в процесі діяльності, переконувалися в ефективності зазначеного способу та привласнювали його. Якщо описаний спосіб діяльності виправдовував себе в кількох випадках, то поступово він набував для школярів цінності. Підкреслимо, що сукупний вплив паремій на розвиток ціннісної свідомості учнів якісно відмінний, глибший за просту суму тих смислів, які закладено в кожному з них.

По-друге, прислів'я та приказки типізували ситуації, які склалися в процесі учбової діяльності, допомагали учням вибудувувати заздалегідь соціально валідизовані стратегії діяльності й взаємодії з оточенням або ставали основою для копінг-стратегій у критичних ситуаціях. Паремії були смисловою основою для розвитку рефлексії й ампліфікації (збагачення ціннісного досвіду за О.В.Запорожцем) [89]. Це все попереджало включення захисних механізмів. Зауважимо, що до програми ціннісної підтримки були включені тільки ті прислів'я та приказки, в яких закріплені конструктивні способи діяльності й міжособистісної взаємодії або ефективні та неефективні способи водночас у їх логічній протилежності. Такий вибір прислів'їв і приказок був зумовлений тим, що усвідомлення складових, які допомагають школярам досягнути успіху, передують усвідомленню складових, які цьому перешкоджають. Рівень розвитку рефлексії ще не дозволяє дітям вибудувати продуктивні способи діяльності та взаємодії, відштовхуючись від заданих із зовні непродуктивних способів. Очевидно, застосування приказок і прислів'їв, які зосереджують увагу лише на неуспішних сторонах діяльності та взаємодії, в молодшому шкільному віці недоцільне, оскільки гальмує розвиток рефлексії та провокує психологічний захист.

По-третє, розвитку рефлексії здібностей молодших школярів сприяли ситуації, в яких вони мали здійснювати аналіз та оцінку проблемних моментів діяльності, ефективності тих чи інших дій, якості отриманих результатів. Прислів'я та приказки в таких випадках виконували функцію засобів оцінювання. Дослідження О.А. Дмитрієвої і В.І. Карасика свідчать про те, що паремії містять у собі можливість побудови цілісних оціночних діалогів. З одного боку, прислів'я та приказки самі є засобом оцінювання, а з іншого, – при потребі дозволяють спростувати будь-яке попереднє оціночне судження [65; 113]. На нашу думку, адекватний вибір паремії є найпростішою формою побудови оціночного діалогу. Прислів'я та приказки стають відповіддю школяра на ситуацію, що склалася.

По-четверте, розвиток здібностей молодших школярів здійснювався в контексті становлення їх суб'єктності. Це відбувалося завдяки застосуванню приказок і прислів'їв відповідного змісту, можливості вільного вибору та

ціннісного ставлення дітей до власних досягнень і досягнень оточуючих.

Дослідження В.А. Крайчинської показали, що більшість українських приказок і прислів'їв містять суб'єктні настановлення щодо самого себе та оточуючих [128]. Такі настановлення існують поряд з об'єктними у співвідношенні 2 до 1. У межах суб'єктної та об'єктної груп паремій авторка додатково вирізняє підгрупи висловлювань з позитивною та негативною оцінкою суб'єктності й об'єктності. На думку авторки, в суб'єктних висловлюваннях позитивно оцінюються загальна суб'єктна позиція стосовно свого життя; активність усупереч життєвим обставинам; відповідальність за власні дії; високий рівень домагань; реалізація суб'єктності в різних сферах життя та можливість розвитку. Як суб'єктні самонастановлення В.А.

Крайчинська розглядає прислів'я та приказки, в яких підкреслюються важливість власних бажань, почуттів, цілей, планів, думок, рішень, дій; залежність можливості отримання результату від докладених зусиль; залежність якості результату від якості зусиль. Суб'єктними настановленнями щодо інших є прислів'я та приказки, в яких стверджується право іншої людини на суб'єктність, унікальність і відмінність від оточуючих, визнається спорідненість їй, а також стверджується її рівноцінність. Зауважимо, що до програми ціннісної підтримки розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості увійшли прислів'я та приказки, які містять саме суб'єктні настановлення.

Запропонована нами програма забезпечувала можливість вільного вибору на кількох рівнях. Школярі могли бути ініціаторами налагодження ситуації поцінування та допомоги й обирати партнерів для взаємодії. Вони самостійно визначалися, бажають чи не бажають презентувати власні досягнення, поціновувати здобутки інших, надавати та отримувати допомогу. Діти також самостійно обирали засоби ціннісної підтримки з-поміж тих, які пропонував учитель, або використовували ті, з якими працювали раніше і запам'ятали. Можливість вільного вибору зменшувала регламентованість учбової діяльності й робила її для молодших школярів суб'єктивно більш привабливою.

По-п'яте, ціннісне ставлення до власних досягнень і досягнень оточуючих формувалося завдяки позитивній увазі школярів до робіт один одного, пошуку та вербалізації успішних складових діяльності, схвальній оцінці здобутків, можливості бути корисним своїми вміннями один одному в ситуації спільної діяльності та допомоги. С.Ф. Савченко вважає, що ціннісне ставлення до самого себе лежить в основі ціннісного ставлення до іншого як особистості. Коли людина сприймає іншого як цінність, то вона, в першу чергу, звертає увагу на його позитивні характеристики. У такому випадку вона налаштована доброзичливо, демонструє щире зацікавлення, цінує здібності та здобутки іншого, поважає його й довіряє йому, шукає компроміси в ситуаціях непорозуміння й прагне підтримувати стосунки. Дослідниця зазначає, що на визнанні цінності власного „Я” ґрунтується успіх процесу індивідуалізації, а усвідомлення цінності особистості іншої людини сприяє успіху соціалізації [225]. На думку І.В. Вачкова, надання суб'єктної цінності собі та іншому і

прийняття іншого є двома з шести основних ознак полісуб'єкта. Згадані характеристики складають афективний бік полісуб'єктності та є обов'язковою умовою для саморозвитку кожної особистості зокрема і розвитку спільноти в цілому [37]. О.Л. Музика підкреслює, що лише та людина, яка щось знає і вміє, може належно поцінувати досягнення іншої людини [103].

Перевірка ефективності програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості здійснювалася шляхом порівняння результатів досліджень рефлексії здібностей та особливостей ціннісної свідомості молодших школярів, які проводилися до й після впровадження програми.

### 3.2. Результати впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості

#### 3.2.1. Розвиток рефлексії учбових здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

Порівняння результатів дослідження учнів до та після впровадження програми ціннісної підтримки свідчить про ефективність обраного засобу розвитку рефлексивно-ціннісної регуляції. Узагальнені результати, що показують зростання кількості учнів з вищими рівнями рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей і засвідчують ефективність програми ціннісної підтримки, представлені в таблиці 3.3 (додатки Д, Ж).

Таблиця 3.3

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

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

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

незначимі відмінності.

Після надання ціннісної підтримки ми простежили ряд змін у розвитку рефлексії референтного, діяльнісно-операційного й особистісно-ціннісного компонентів здібностей:

- досліджувані експериментальної групи виокремили в себе більшу кількість учбових умінь;
- у рефлексії вмінь та їх складових відбулися зрушення від алгоритмічних складових учбової діяльності до особистісних;
- розширилося коло референтних осіб за рахунок включення до нього вчителя та однокласників;
- збільшилася кількість ситуацій, у яких відбувається ціннісний обмін
- поліпилася релевантність рефлексії;
- зріс рівень критичності в оцінці особистісних якостей;
- зріс рівень критичного ставлення до оцінок референтних осіб;
- зріс рівень усвідомлення розвитку власних здібностей.

**Збільшення кількості учбових умінь.** Порівняльний аналіз результатів дослідження рефлексії здібностей показав, що в школярів, як експериментальної, так і контрольної груп, коло вмінь стало ширшим. У досліджуваних експериментальної групи його поповнили переважно учбові вміння („переказувати”, „підкреслювати звуковий аналіз слів”, „рахувати множення та ділення”, „визначати периметр”), а в досліджуваних контрольної групи воно стало ширшим за рахунок умінь зі сфери побуту („підмітати”, „ходити самому в магазин”, „умикати газ”).

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

В 50,00% досліджуваних контрольної групи кількість учбових умінь зменшилася, що свідчить про наростання компенсаційних механізмів. Учні продовжували перебувати в умовах конкуренції та низького рівня культури поцінування, що спонукало їх шукати альтернативні сфери й шляхи задоволення потреби у визнанні. Найбільш придатною для цього виявилася сфера побуту. Оволодіння соціально-значимими та схвалюваними видами діяльності („прибирати в своїй кімнаті”, „мити посуд”, „дивитися за дитиною”) дозволило учням частково компенсувати низький рівень розвитку учбових здібностей і зберегти самооцінку. Більшу кількість умінь зі сфери побуту на II етапі дослідження виокремили 33,33% школярів контрольної групи та 20,83% учнів експериментальної групи.

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

У досліджуваних експериментальної групи **в рефлексії умінь та їх складових відбулися зрушення з алгоритмічних складових учбової діяльності до особистісних**. Молодші школярі однією зі складових досягнення успіху в учбовій діяльності вважають бажання виконувати цю діяльність. Така тенденція з'явилася в результаті впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей.

*Досліджуваний П.Є.* (3 клас, середній рівень успішності) вміє „грати в футбол”. В умінні виокремив 8 розумових і практичних дій та операцій. На етапі аналізу особистісних якостей, які дозволяють досягнути успіху в діяльності, зазначає, що хоче бути „розумним”, „сильним”, а також, „щоб була охота грати в футбол... щоб мені хотілося грати”.

*Досліджувана С.А.* (4 клас, високий рівень успішності) поряд з якостями „щедрість”, „хорообрість”, „доброта”, називає „охоту до роботи” і коментує: „Якщо дуже хочеш працювати, то тобі й подобається працювати... Якщо людина матиме охоту до праці, то їй не буде страшна ніяка робота”.

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

**Узгодження в колі референтних осіб.** Формування в межах класного колективу соціального середовища, здатного надавати ціннісну підтримку, позитивно вплинуло на зміни в колі референтних осіб досліджуваних експериментальної групи.

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

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

**Ціннісний обмін.** У школярів експериментальної групи відбулися якісні зміни в характері задоволення потреби в визнанні. Учні стали свідомо шукати визнання в ціннісному обміні та співробітництві в ситуаціях спільної учбової діяльності.

*Досліджувана О.В. (3 клас, високий рівень успішності)* вміє „розв’язувати приклади”. Вміння поцінують мама, бабуся та однокласники. Школярка зазначає: „Ми разом з Аллою в групі продовженого дня робимо уроки. Алла каже: „Дивись, у мене не так приклад вийшов”. Тоді ми разом перераховуємо, і якщо виходить те число, що в мене, то вона перекреслює в себе та пише те, що в мене”.

У школярів контрольної групи з низьким рівнем успішності, які на I етапі дослідження неадекватно високо оцінювали власні досягнення, психологічний захист посилювався, а в школярів експериментальної групи захисні механізми частково знялися. Ціннісна підтримка в умовах зростання рівня рефлексії зумовила в останніх формування конструктивних стратегій адаптації до діяльності, в якій вони не завжди можуть досягнути успіху та бути належно поцінованими. Замість того, щоб заздрити одноліткам і знецінювати їхні досягнення, вони почали звертатися до них за допомогою.

*Досліджувана Р.З. (3 клас, низький рівень успішності)* вміє „трошки розв’язувати задачі”. Коментує: „Коли я не знаю, яка буде перша дія, то однокласники мені пояснюють... Я в них прошу допомоги: „Добрий друг завжди pomoже”, а вони мені кажуть: „Для доброго друга випряжу коня з плуга” і пояснюють”.

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

**Поліпшення релевантності рефлексії.** Після впровадження програми ціннісної підтримки молодші школярі стали виокремлювати більше особистісних характеристик, які безпосередньо відносяться до учбової діяльності. Кількість особистісних якостей, що пов’язані з учінням, у самохарактеристиках дітей зросла з 17,24% до 32,46%.

### ***Зростання рівня критичності в оцінці особистісних якостей.***

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



здібностей, та 33,33% учнів, які склали контрольну групу.

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

***Зростання рівня критичного ставлення до оцінок референтних осіб.***

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

*Досліджувана С.В. (4 клас, високий рівень успішності)* розповідає: „Мама перевіряє в мене домашнє завдання й каже: „Дивись, задача розв'язано неправильно”. А я кажу: „Мамо, ти помиляєшся, вона розв'язана правильно. Це нова задача. Я навчилася її виконувати. Я її розв'язала правильно”.

***Усвідомлення позитивної динаміки розвитку власних здібностей.***

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

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

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

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

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

### 3.2.2. Вплив усної народної творчості на формування ціннісної свідомості молодших школярів

Ціннісна підтримка регуляції розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості зумовила ряд позитивних змін в ціннісній свідомості молодших школярів:

*—учбові вміння виокремилися з-поміж умінь зі сфери побуту та дозволя й набули статусу суб'єктних цінностей;*

*—сформувався конструктивні стратегії діяльності й взаємодії з оточуючими та закріпилися в ціннісній свідомості як суб'єктні цінності;*

*—відбулося узгодження засобів досягнення визнання та стратегій взаємодії з оточуючими.*

Тенденцію до появи та закріплення в ціннісній свідомості молодших школярів учбових умінь проілюструємо на прикладі порівняльного аналізу факторних моделей ціннісної свідомості досліджуваного О.К., отриманих до та після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей (див. рис. 3.4 та рис. 3.5).

У результаті факторного аналізу на етапі первинного дослідження було виокремлено два фактори (додаток А.6). Перший біполярний фактор пояснює 33,15% дисперсії. На його позитивному полюсі об'єднані вміння „займатися фізкультурою” (0,88), „грати в футбол” (0,88), „робити мостик” (0,85). Негативний полюс фактора утворений якостями „щедрий” (-0,59) та „ввічливий” (-0,41).

Другий уніполярний фактор описує 23,31% дисперсії. Його об'єднують вміння „доглядати за дітьми” (0,89), „допомагати прибирати” (0,85) та якості „розігрує інших” (0,63), „добрий” (0,59).

Відсутність учбових умінь у ціннісній свідомості школяра з високим рівнем успішності ми пояснюємо конкуренцією в сфері учбової діяльності та недоброзичливим ставленням однолітків. Такі обставини спонукають досліджуваного шукати альтернативні варіанти задоволення потреби в визнанні. Очевидно, більш надійними в плані отримання поцінування школяр вважає досягнення в спортивній діяльності та допомогу близьким у сфері побуту.

Рис. 3.4. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного О.К. до впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей (3 клас, високий рівень успішності)

Лише два конструкти мають характеристики суб'єктивних цінностей – уміння „займатися фізкультурою” та якість „добрий”. Вони є значимими за обома факторами та мають тісні кореляційні зв'язки з деякими з конструктів. Загалом, говорити про цілісність ціннісної свідомості школяра достатньо складно, оскільки взаємне підкріплення діяльнісних і моральнісних цінностей простежується слабо.

Факторне моделювання ціннісної свідомості дозволило виявити розміщення в ціннісній свідомості та зв'язки тих конструктів, які є відображенням соціальних очікувань. Як бачимо, якості „щедрий” і „ввічливий” на факторній моделі протиставлені актуальним умінням та мають обернені кореляційні зв'язки з якістю „добрий”. Окрім того, досліджуваний зазначив, що хотів би ці якості мати, оскільки вони позитивні. Разом з тим, хлопчик відчував значні труднощі при поясненні того, що вони означають, і запропонував тлумачення, відмінне від загальноприйнятого: „Ввічливий – це коли ти не лазиш по чужих речах. А щедрий... Я вже забувся... Ми колись про це в книжці читали... Ну це такий, що переводить старенького дідуся або бабусю через дорогу”.

Аналіз результатів дослідження дозволив простежити зміни, які відбулися в ціннісній свідомості школяра після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей (рис. 3.5).

Рис. 3.5. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного О.К. після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей (3 клас, високий рівень успішності)

У результаті факторного аналізу було виокремлено два уніполярні фактори (додаток М.1). Перший фактор пояснює 36,63% дисперсії. Його утворюють уміння „грати в футбол” (0,85), „займатися фізкультурою” (0,75), „вміти кататися та стрибати на скейті” (0,62) та якості „неуважний” (0,80), „має гарну зовнішність” (0,74).

Другий фактор охоплює 20,52% дисперсії. Його навантажують уміння „вирішувати приклади” (0,88), „вирішувати задачі” (0,77), „читати книжки” (0,65). До цього фактора також відносяться якості „вихованість” (0,73) та „хоробрий” (0,70).

Систематичне поцінування оточуючими учбових досягнень школяра посприяло тому, що в його ціннісній свідомості з’явилися й утворили окремий фактор учбові уміння. Тепер найбільш вагомими в плані отримання визнання для досліджуваного є сфери учбової та спортивної діяльності.

Учбові вміння „вирішувати приклади” та „вирішувати задачі” поки що навантажують лише один фактор, і не набули характеристик суб’єктних цінностей повною мірою. Разом з тим, вони мають тісні кореляційні зв’язки з якостями „вихованість” та „хоробрий”, взаємно підтримують один одного та деякою мірою надають ціннісній свідомості цілісності. Така обставина дозволяє припустити, що зазначені конструкти мають високі потенційні

можливості найближчим часом стати власне суб'єктивними цінностями. Подібна ситуація простежується і з уміннями „грати в футбол”, „вміти кататися та стрибати на скейті” та якістю „має гарну зовнішність”.

Конструкти „займатися фізкультурою”, „читати книжки” та „вихованість”, на нашу думку, вже набули статусу суб'єктивних цінностей. Доказом є те, що вони навантажують водночас обидва фактори та мають тісні кореляційні зв'язки з іншими вміннями та якостями.

Одночасне зникнення фактора допомоги оточуючим у сфері побуту та поява фактора учбових умінь, дозволяє припустити, що на попередньому етапі дослідження школяр вдавався до компенсації учбових здібностей. У сприятливих умовах для задоволення потреби в визнанні в сфері учбової діяльності необхідність у компенсації учбових здібностей зникла, і тому актуальність умінь „доглядати за дітьми” та „допомагати прибирати” знизилася. При повторному дослідженні хлопчик не згадує їх з-поміж тих умінь, які в нього розвинені найкраще та є найбільш вагомими в плані отримання визнання.

Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваного відображає особливості унікального індивідуального досвіду формування окремих стратегій. Особистісна якість „неуважний” водночас має обернені кореляційні зв'язки з уміннями „вирішувати задачі” (-0,34), „читати книжки” (-0,25), „вирішувати приклади” (-0,22) та прямі кореляційні зв'язки з уміннями „грати в футбол” (0,74), „вміти кататися та стрибати на скейті” (0,45), „займатися фізкультурою” (0,31). З'ясувалося, що згадану якість школяр виокремив у процесі навчання. Вчитель підкреслював, що хлопчик на низькому рівні виконував окремі учбові завдання, бо був неуважним, а саме – відволікався та займався іншими справами. Підкреслимо: іншими, разом з тим, суб'єктивно важливими й цікавими! Тому в ціннісній свідомості учня ця стратегія закріплюється як така, що не сприяє розвитку учбових здібностей, але є важливою для розвитку здібностей в інших видах діяльності, зокрема в сфері дозвілля.

Суб'єктивне тлумачення якості „неуважний” може бути підставою для непорозумінь досліджуваного з оточуючими. Разом з тим, поява такого конструкта свідчить про прогресивні тенденції в формуванні ціннісної свідомості школяра. Ця якість є справжньою стратегією, що сформувалася в процесі діяльності та взаємодії учня з оточуючими, а не деформованим відображенням соціальних очікувань, як було в ситуації первинного дослідження з якостями „ввічливий” та „щедрий”.

Зауважимо, що ці останні якості також зазнали змін. Конструкт „щедрість” взагалі зник, а конструкт „ввічливість” отримав тлумачення, близьке до загальноприйнятого. Він набув прямих кореляційних зв'язків з позитивними якостями „хоробрий” (0,43) і „вихований” (0,24) та оберненого кореляційного зв'язку з негативною якістю „крадіжка” (-0,31). Ці зв'язки ще достатньо слабкі, але вже позбавлені конфліктності.

Тенденцію до узгодження засобів досягнення визнання та стратегій взаємодії з оточуючими продемонструємо на прикладі аналізу результатів

повторного дослідження учениці четвертого класу С.А. Факторна модель ціннісної свідомості школярки відображає взаємодоповнююче поєднання учбових досягнень і можливості налагодження доброзичливих взаємостосунків з однолітками (рис. 3.6).

Рис. 3.6. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної С.А. після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей (4 клас, високий рівень успішності)

У результаті факторного аналізу було виокремлено один біполярний та два уніполярні фактори (додаток М.2). Перший біполярний фактор пояснює 47,74% дисперсії. На позитивному полюсі його об'єднують актуальні вміння та якості „читати” (0,93), „рахувати” (0,92), „розв'язувати приклади” (0,90), „розв'язувати задачі” (0,80), „писати” (0,80), „охота до роботи” (0,59), „охайність” (0,48) та бажана якість „доброзичлива” (0,84). Негативний полюс фактора утворений особистісною якістю „жадібна” (-0,39).

Другий уніполярний фактор описує 15,56% дисперсії. Його навантажують актуальні вміння та якості: „англійську мову писати на гарні оцінки” (0,82), „малювати” (0,72), „хорообрість” (0,81), „доброта” (0,77) та „щедрість” (0,71).

Третій уніполярний фактор пояснює 10,04% дисперсії. Він утворений бажаним умінням „танцювати” (0,64) та негативною особистісною якістю

„лінь” (0,76).

Найбільш суб’єктивно значимою в плані отримання визнання для досліджуваної залишилася сфера учбової діяльності. Кількість і перелік учбових умінь, які виокремила школярка, суттєво не змінилися, але ці вміння набули тісних кореляційних зв’язків із конструктивними стратегіями діяльності та взаємодії, що значно розширило можливості дівчинки задовольнити потребу в визнанні.

Взаємне поцінування школярами досягнень один одного та надання допомоги в процесі учбової діяльності посприяли формуванню в досліджуваної нової конструктивної стратегії „доброзичлива”. Підкреслимо, що згадана особистісна якість має значимі кореляційні зв’язки з учбовими вміннями „розв’язувати приклади” ( $p=0,81$ ), „читати” ( $p=0,78$ ), „рахувати” ( $p=0,75$ ), „писати” ( $p=0,63$ ) та розв’язувати задачі” ( $p=0,59$ ). Отже, вона є не декларованою, а власною цінністю школярки, що формується в процесі діяльності та взаємодії з оточуючими. Конструкт „доброзичлива” навантажує лише один фактор і ще не набув характеристик суб’єктивної цінності повною мірою. Разом з тим, зазначена стратегія вже підкріплена діяльнісними засобами та складає альтернативу деструктивній стратегії „зла”, яку школярка виокремила на етапі первинного дослідження (див. рис. 2.3).

Підкріплення моральнісних цінностей діяльнісними можемо простежити також на прикладі якості „доброта”. На етапі первинного дослідження школярка вважала доброю таку людину, яка демонструє приязне ставлення до оточуючих, але не використовує для цього особливих діяльнісних засобів: „Коли погана людина штовхнула когось, то добра людина допоможе піднятися”. На етапі повторного дослідження дівчинка виокремлює й описує згадувану якість у контексті застосуванням власних умінь: „Погана людина – вона жадібна, нікому нічого не дає і не допомагає, а добра дає, не жаліє. Якщо комусь треба допомогти, то я можу це зробити. Коли ми робили маски, то Володимир П. не міг приклеїти дощик, і я допомогла”.

Після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей у школярки зросла готовність до ціннісного обміну. Про це свідчать тлумачення особистісних якостей „доброзичлива”, „доброта”, „щедрість” і спонтанні коментарі в процесі роботи: „якщо ти комусь допоміг, то й тобі хтось допоможе...”, „ти комусь позичив річ, то й тобі можуть позичити...”, „якщо мене про щось попросять, а я відмовлю, то потім і мені відмовлять. Є таке прислів’я: „Зроби добро, добро і повернеться”.

На нашу думку, такі відповіді свідчать про те, що школярка використовує конструктивні стратегії взаємодії переважно з метою налагодження доброзичливих взаємин з оточуючими, а не в відповідь на попереднє приязне ставлення з їхнього боку. Дівчинка займає активну позицію щодо налагодження ситуацій ціннісної підтримки, і це значно розширює її можливості впливати на характер взаємин з оточуючими.

Варто підкреслити й те, що досліджувана для підкріплення власної позиції в ситуації обґрунтування конструктивних стратегій взаємодії використала приказку, що не входила до переліку 165 паремій програми

ціннісної підтримки. На нашу думку, це свідчить про дві позитивні тенденції. По-перше, школярка свідомо використовує засоби усної народної творчості для саморегуляції. По-друге, систематичне застосування приказок і прислів'їв у навчально-виховному процесі зробило дівчинку чутливою до таких засобів. Вона навчилася самостійно виокремлювати їх у мовленні оточуючих (поза експериментальною ситуацією) й використовувати у відповідних (релевантних) ситуаціях.

Поряд із конструктивними стратегіями взаємодії в ціннісній свідомості школярки з'явилися нові конструктивні стратегії діяльності: „охайність” та „охота до роботи”. Зазначені якості навантажують обидва фактори на рівні 0,47-0,59 та мають тісні кореляційні зв'язки з іншими конструктами. Це надає їм характеристик суб'єктних цінностей. В умовах взаємного підкріплення якостей та умінь ціннісна свідомість досліджуваної набуває цілісності та інтегрованості.

Первинне дослідження показало, що рівень рефлексії особистісних якостей (особливо тих, що відображають діяльнісні аспекти розвитку здібностей) у молодшому шкільному віці значно нижчий, ніж рівень рефлексії вмінь. З огляду на це, поява й закріплення в ціннісній свідомості учениці стратегій діяльності є особливо вагомим здобутком, який є доказом того, що впровадження програми ціннісної підтримки дійсно дозволило створити середовище, сприятливе для формування й закріплення конструктивних стратегій організації діяльності.

Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної відображає також ситуативні аспекти розвитку здібностей. Можна помітити, що уміння чи якості набувають характеристик деструктивної або конструктивної стратегії лише в поєднанні з іншими вміннями та якостями. Конструкт „танцювати” має тісний кореляційний зв'язок з якістю „лінь”. Дівчинка усвідомлює, що заняття танцями часом бувають втечею від складніших або менш привабливих діяльностей, а отже в цілому негативно впливають на поцінування з боку оточуючих: „Коли я не хочу робити уроки, то я дивлюся телевизор або танцюю... це погано, бо якщо не зробиш домашні завдання, то можеш отримати двійку”. З іншого боку, конструкт „танцювати” пов'язаний з вміннями „малювати”, „писати англійську на гарні оцінки” та якостями „хоробрість” і „охота до роботи”. Очевидно, зазначена діяльність у ціннісній свідомості дівчинки представлена також як альтернативний варіант розвитку здібностей поза сферою учбової діяльності.

Впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей посприяло зниженню конфліктності ціннісної свідомості, зумовленої одночасним підкріпленням засобів визнання конструктивними та деструктивними стратегіями взаємодії з оточуючими. Продемонструємо це на прикладі факторної моделі ціннісної свідомості третьокласниці П.В., отриманої при повторному дослідженні (рис. 3.7).



Рис. 3.7. Факторна модель ціннісної свідомості досліджуваної П.В. після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей (3 клас, середній рівень успішності)

У результаті факторного аналізу було виокремлено два біполярні фактори (додаток М.3). Перший фактор пояснює 76,96% дисперсії. На позитивному полюсі його об'єднують учбові вміння „читати” (0,95), „вірші вчити” (0,93), „розв'язувати приклади” (0,90), „розв'язувати задачі” (0,88), „писати” (0,78), уміння зі сфери дозвілля „вишивати” (0,91), „співати” (0,72) й „малювати” (0,66) та особистісна якість „погана”. Негативний полюс фактора утворений особистісною якістю „жадібна”.

Другий фактор описує 9,80% дисперсії. На позитивному полюсі його навантажують уміння зі сфери дозвілля „виступати”, „грати в гру „Лототрон” та особистісні якості „щедра”, „ввічлива”, „добра”, „приємна”. Негативний полюс фактора утворений особистісною якістю „обзиватися”. Отже, перший фактор можна розглядати як фактор діяльнісних цінностей, а другий – моральнісних цінностей. Більшість конструктів навантажують обидва фактори та мають тісні кореляційні зв'язки між собою, що надає їм статусу суб'єктних цінностей.

Як і на попередньому етапі дослідження, дівчинка виокремила особистісні якості, що утворюють пари протилежних стратегій взаємодії: „добра” – „обзивається”, „ввічлива” – „обзивається”, „приємна” –

обзивається”, „щедра” – „жадібна”, „приємна” – „погана”. Але на цей раз ми можемо простежити кардинально інші зв’язки згаданих конструктів з засобами отримання визнання. Усі позитивні особистісні якості набули прямих кореляційних зв’язків з уміннями, а більшість негативних якостей – обернених. Наприклад, якість „ввічлива” з учбовими вміннями „читати”, „писати”, „розв’язувати приклади” має кореляційні зв’язки на рівні 0,68 – 0,85, а з уміннями зі сфери дозвілля „виступати”, „малювати”, „вишивати” – на рівні 0,60 – 0,92. Протилежна якість „обзиватися” зі згаданими вміннями корелює, відповідно, на рівні -0,77– -0,59 та -0,84 – -0,58. Самі ж конструкти „ввічлива” й „обзиватися” мають кореляційний зв’язок на рівні -0,91.

При повторному дослідженні конфліктні зв’язки з засобами отримання визнання утворює лише конструкт „погана”, а при первинному дослідженні таких конструктів було три – „жадібна” „ледаща”, „зла” (див. рис. 2.6). Зауважимо, що останні дві якості після впровадження програми ціннісної підтримки зникли, а конструкт „жадібна” набув обернених кореляційних зв’язків з усіма вміннями та позитивними особистісними якостями.

Отже, ціннісна підтримка регуляції розвитку здібностей посприяла розвитку рефлексії школярки, дозволила їй краще диференціювати ефективність застосування різних стратегій і закріпити переважно ті з них, які дійсно є конструктивними. Зміни, які відбулися в здібностях та стосунках дівчинки з оточуючими, знайшли відображення у її ціннісній свідомості.

Повторне психосемантичне дослідження загалом показало, що в результаті ціннісної підтримки кількість високозначущих діяльнісних та моральнісних характеристик у молодших школярів зростає і, як правило, вони стають основними фактороутворюючими конструктами. Високий рівень представленості у факторах і високі показники інтеркореляцій між діяльнісними й моральнісними ціннісними конструктами дають підстави розглядати такі поєднання як суб’єктні цінності – регуляційні утворення вищого рівня, в основі яких лежить взаємодія внутрішніх критеріїв визнання і засобів його досягнення.

### 3.2.3. Прогресивні тенденції в оцінюванні молодшими школярами рівня розвитку здібностей

Впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості зумовило ряд якісних змін в оцінюванні молодшими школярами власних досягнень і досягнень оточуючих:

- зріс рівень диференціації вмінь і якостей;
- зріс рівень адекватності та критичності оцінювання;
- зросла здатність цілісно оцінювати рівень розвитку вмінь і якостей;
- зріс рівень гнучкості та доброзичливості оцінювання;
- при оцінюванні власних досягнень відбулася переорієнтація на однієї з близьким рівнем розвитку здібностей

**Зростання рівня диференціації вмінь і якостей.** Поцінування молодшими школярами досягнень однолітків, з одного боку, й отримання схвальних відгуків про власні досягнення, з іншого, створили умови для порівняльного аналізу особливостей виконання діяльності різними особами та поглибленої рефлексії тих складових діяльності, що дозволили досягнути успіху кожному. Це зумовило зростання здатності школярів диференціювати референтних осіб за рівнем розвитку здібностей.

*Досліджувана Б.В. (1 клас, середній рівень успішності)* на I етапі дослідження школярка 16 разів ранжувала себе та референтних осіб за рівнем розвитку вмінь та якостей. Для оцінки дівчинка використовувала двох-, трьох-, чотирьох-, п'яти-, шести- та семиелементну системи оцінювання. На II етапі дослідження школярка здійснювала ранжування 18 разів та скористалася трьома найбільш диференційованими системами оцінювання – п'яти-, шести- та семиелементною. До впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей показник диференціації умінь школярки складав 4,4 одиниці, а показник диференціації якостей – 5,54. Після впровадження програми обидва показники зросли та склали 6,25 і 6,2 одиниці відповідно.

**Про зростання рівня адекватності та критичності оцінювання** досліджуваних експериментальної групи свідчить цілий комплекс показників. По-перше, при визначенні рівня розвитку вмінь і якостей молодші школярі почали застосовувати мовні конструкції, які містять видільно-обмежувальні частки „лише”, „поки що”: „вмію грати у баскетбол... навчився лише на 4 сходинку”, „вмію на гарні оцінки писати англійську мову... поки що я на 6 сходинці”. Такі відповіді свідчать про два моменти. Школярі бачать, що їхні досягнення ще посередні й вони не можуть претендувати на першість. Водночас діти усвідомлюють, що вже досягли певного рівня та мають перспективи розвитку здібностей і надалі.

По-друге, учні оцінили нижче, ніж на першому етапі дослідження, ті вміння, які в них лише формуються, і водночас вище ті, якими вони вже оволоділи. Відбувся перехід умінь з кола актуальних до кола бажаних і навпаки. На нашу думку, це свідчить не лише про зростання рівня критичності, й про формування ціннісного ставлення до власних здібностей.

*Досліджуваний Р.Г. (3 клас, низький рівень успішності)* на I етапі дослідження назвав уміння: „читати” (6 сходинка), „робити українську мову” (6 сходинка), „займатися фізкультурою” (6 сходинка), „робити математику” (5 сходинка). Хотів би ще навчитися „робити працю, бо погано все виходить”. На II етапі зазначив, що вміє „читати” (7 сходинка), „малювати” (6 сходинка), „займатися працею” (5 сходинка). Вміння „робити математику” перемістив до кола бажаних. Коментує: „Мене за читання весь клас хвалить! У мене одні дванадцятки! А вчителька сказала, що я читаю, як поет! ... А от з математикою в мене погано...”.

Для порівняння власних учбових здібностей **школярі почали орієнтуватися на однолітків з близьким рівнем здібностей**, тобто тих, які, за термінологією Л.С. Виготського, формують „зону найближчого розвитку”.

Така тенденція свідчить про те, що в процесі формувального експерименту нам вдалося створити соціальне середовище, сприятливе для розвитку здібностей. Оскільки школярі систематично отримували доброзичливу позитивну оцінку з боку найближчого соціального оточення, то в них зменшилася потреба упереджено оцінювати власні та чужі досягнення. Більшість дітей відмовилися від стратегії завищення власних досягнень та знецінення досягнень оточуючих аби завоювати чи зберегти відносну першість.

*Досліджуваний Р.Є. (3 клас, низький рівень успішності)* після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей більш диференційовано оцінює вміння інших дітей. Одного й того ж однокласника школяр розглядає успішнішим за себе в одній діяльності, але водночас менш успішним у іншій, або зазначає, що рівень розвитку вміння в них однаковий. Наприклад, Оля, так само, як і він, вміє читати й переказувати, гірше за нього розказує правила, але краще за нього пише та робить звуковий аналіз слів, а на попередньому етапі досліджуваний зазначав, що дівчинка все робить гірше від нього.

*Досліджуваний П.А. (3 клас, середній рівень успішності)* вміє „сам рахувати дуже тяжкі приклади”. Вважає, що це може зацікавити однокласників: Руслана (середній рівень успішності) та Тетяну (низький рівень успішності), оскільки в них такі приклади виходять ще погано.

**Зростання здатності цілісно оцінювати рівень розвитку вмінь і якостей.** Порівняльний аналіз результатів дослідження до і після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей дозволив вибудувати загальну схему розвитку рефлексії й формування ціннісного ставлення до компонентів учбових здібностей (рис. 3.8).



Рис. 3.8. Загальна схема розвитку рефлексії й формування ціннісного ставлення до компонентів учбових здібностей

На етапі **квазізагальненої оцінки** при оцінюванні власних умінь і якостей молодші школярі ігнорують невдачі та враховують лише найвищі свої досягнення. При виборі відповідної позначки шкали діти, зазвичай, не вагаються. У зв'язку з цим їхні оцінки є достатньо високими та категоричними, і тому розцінюються як не зовсім адекватні.

**Ситуаційна дихотомічна оцінка** здібностей виникає в результаті відокремленої, незв'язаної рефлексії успіхів та невдач. Школярі здійснюють аналіз найбільших своїх невдач і досягнень, але їм ще не вдається оцінити їх цілісно. Діти не можуть врахувати, що високі та низькі досягнення взаємно компенсують одне одного, й оцінюють їх незалежно.

Внаслідок чого, уміння та якості отримують подвійну оцінку.

*Досліджуваний П.Т. (3 клас, середній рівень успішності)* оцінює рівень розвитку вміння писати, вказуючи на 5 і 7 сходинки. Учень зауважує: „Коли хочу, то пишу гарно, а коли не хочу – погано. Домашні завдання виходять на 7 сходинку, а класні – ні”.

*Досліджуваний П.М. (3 клас, середній рівень успішності)* виокремлює в себе негативну якість „битва”. Коментує: „Це той, хто б’ється. Я маю цю рису. Брат робить всяке погане, і мені так хочеться йому дати, так дати! 5 і 7 сходинки, бо я можу побити дуже сильно, а якщо пробачу, то менше”.

На етапі **оцінки діапазону здібностей** діти ще не можуть цілісно оцінити власні успіхи, проте вони вже позначають той проміжок шкали оцінки, в межах якого знаходяться останні. Учні усвідомлюють, що їхні досягнення відрізняються в різних ситуаціях, але їхній рівень не нижчий і водночас не вищий за деякі позначки шкали оцінки.

*Досліджуваний П.Г. (3 клас, середній рівень успішності)* оцінює рівень розвитку якостей „самостійний” та „ввічливий” на 4-5 сходинки, а рівень розвитку вміння „уважний” на 4-5-6 сходинки. Коментує: „Треба бути дуже уважним, а я часто гублю гроші”.

*Досліджуваний П.О. (3 клас, середній рівень успішності)* в умінні „грати в баскетбол” виокремлює 4 складові. „Попадати в кільце” та „викидати штрафні” школяр уміє на 7 сходинку, „здаєку попадати в кільце” – на 6 сходинку, а от „обводити м’ячем” досліджуваному вдається лише на 4-5 сходинку. В умінні „читати” виокремлює складові „читати кожний день” та „читати швидко”. Рівень розвитку першої складової оцінює на 4-5 сходинки, а другої – на 3-4 сходинки.

На етапі **узагальненої оцінки** школярі повною мірою оволодівають здатністю здійснювати цілісний аналіз невдач та успіхів. Узагальнені оцінки дещо нижчі, ніж квазіузагальнені, і зазвичай, знаходяться між полюсами шкали оцінки.

*Досліджуваний Н.О. (2 клас, низький рівень успішності)* ранжує референтних осіб за рівнем розвитку якості „добро”. Картки з іменами розміщує на двох сходинках – 4 і 7. Коментує: „Вони (ті, хто знаходиться на 4 сходинці) бувають хороші, а бувають погані, а тато, Марина Вікторівна і дідусь найдобріші!”. Оцінює в себе рівень розвитку якості „битися”. Вказує на 3 сходинку та зазначає: „Я іноді б’юся, а іноді ні... якщо мене хтось стукнув, то я його доганяю”.

*Досліджуваний М.С. (2 клас, середній рівень успішності)* оцінює рівень розвитку негативної якості „штовхатися”: „Я на першій сходинці”. Деякий час думає і додає: „Ні! На другій чи навіть на третій сходинці!”.

Зауважимо, що ситуаційна дихотомічна оцінка та оцінка діапазону досягнень мають певні відмінності на рівні вербального формулювання. Ситуаційну дихотомічну оцінку школярі надають двома основними шляхами – або використовуючи відповідні сполучники („і”, „та”, „або”, „але”), або застосовуючи специфічні синтаксичні конструкції, що вказують на прояв протилежних явищ чи перебіг протилежних процесів (буває так, буває інакше

; іноді так, а іноді по-іншому). Якщо ж учні застосовують оцінку діапазону, то найчастіше послідовно перераховують позначки проміжку шкали оцінки, а між самими позначками не роблять інтонаційних пауз. До того ж, у випадку ситуативної дихотомічної оцінки досліджувані використовують позначки шкали, які знаходяться на певній відстані, а в ситуації оцінки діапазону досягнень, зазвичай, називають позначки, що знаходяться поряд.

Висловлювання, які містять квазіузагальнену та узагальнену оцінки на рівні вербального формулювання суттєвих відмінностей не мають. Для розрізнення цих оцінок варто звернути увагу на те, чи враховують школярі при обґрунтуванні оцінки і досягнення, і невдачі, а також на те, наскільки диференційовано вони оцінюють окремі складові уміння.

Після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей у молодших школярів зросла кількість оцінок діапазону досягнень. Очевидно, ті оцінки, які вони давали своїм умінням до впровадження програми, і які ми розглядали як узагальнені, насправді мали характеристики квазіузагальнених оцінок. При оцінюванні діти значною мірою ігнорували свої невдачі, але, на нашу думку, це було зумовлене не стільки низьким рівнем розвитку здатності робити узагальнені оцінки, скільки низьким рівнем культури взаємного поцінування. Акцент на успіхах при аналізі власних умінь, з одного боку, та знецінювання досягнень оточуючих, з іншого боку, були основними механізмами, що дозволяли школярам підтримувати самоповагу в умовах конкуренції. Впровадження програми ціннісної підтримки посприяло формуванню доброзичливого соціального оточення, яке здатне належно поцінувати здобутки школярів. У дітей зникла необхідність упереджено оцінювати досягнення власні та оточуючих.

На нашу думку, високий рівень рефлексії є умовою для вироблення узагальненої оцінки здібностей, в якій враховуються порівняльні характеристики здібностей власних й інших людей, диференційованість та градієнтність оцінки здібностей, уявлення про можливість їх розвитку та накопичений у цій сфері ціннісний досвід.

***Зростання рівня гнучкості та доброзичливості оцінювання.*** Аналіз результатів дослідження дозволив виявити якісні відмінності в оцінюванні досягнень референтних осіб молодшими школярами з високим та низьким рівнем розвитку рефлексії здібностей. Перша категорія досліджуваних при оцінюванні здібностей оточуючих бере до уваги ***відносність отриманих результатів і потенційну здатність до розвитку***. Школярі зважають на ряд моментів:

- враховують попередні досягнення особистості, навіть якщо вона на момент дослідження не включена в діяльність і не демонструє високі успіхи („Бабуся зараз старенька, але колись танцювала гарно”);
- враховують досягнення в суміжних видах діяльності („Микита не вмів ловити бабок, але він метеликів ловив”);
- враховують здатність досягати успіхів у віддалених видах діяльності („Хрещений добре запам’ятовує, але не вірші, а інше”; „Тато вмів

- гратися на комп'ютері... він учився на це... тільки він не грається, а працює”);
- враховують успішність у діяльностях, які опосередковано свідчать про розвиток умінь („Директор уміє писати, бо він уже вчить дітей”; „Вчителька вміє гратися на комп'ютері, бо вона нам на комп'ютері вірші набирає”; „Мабуть, вчителька вміє робити експерименти... ну вона ж у школі вже вчилася, може там щось таке було”);
  - враховують загальну здатність зростати, розвивати здібності та досягати успіху в діяльності („Я не знаю, чи вміє Дмитро моделювати кораблі, але він може зробити, він такий”);
  - враховують те, що людина є успішною в значній кількості діяльностей („Дідусь усе вміє! Він що хоч ловив! Він і павука може зловити!”);
  - враховують сумірність потенційних можливостей особистості та отриманих результатів („Він такий маленький, а так малює! Я у його віці так не малював!”).

Учні з низьким рівнем рефлексії в оцінюванні досягнень оточуючих менш гнучкі. Вони переважно враховують той стан речей, який є на момент дослідження, ігнорують успіхи людини в віддаленому минулому та її здатність розвиватися в майбутньому („бабуся не вміє читати, бо вона погано бачить”, „вчителька не вміє гратися, бо вона зі мною не грається, а сестра хоч і вміє гратися, але не грається, бо уже велика, і до неї хлопці ходять”). Досліджувані цієї категорії, зазвичай, не враховують досягнення референтних осіб в інших, близьких видах діяльності, орієнтуються на зовнішні поверхові показники, які об'єктивно не свідчать про рівень розвитку здібностей („моя тьотя не вміє мити посуд, бо в неї нігті нафарбовані”). Загалом, їхні оцінки достатньо категоричні, тому часто розцінюються як не зовсім доброзичливі.

Таким чином, чим вищий рівень розвитку рефлексії здібностей мають школярі, тим більше вони мають потенційних можливостей поцінувати досягнення оточуючих, а отже включитися в ціннісний обмін й отримати поцінування власних досягнень. До того ж, у порівнянні з однокласниками з низьким рівнем рефлексії, вони здатні помічати та диференційовано оцінювати найменші здобутки. Відгуки таких учнів зацікавлюють оточуючих, а їхня думка з часом стає значимою. Високий рівень рефлексії здібностей є основою для формування високого рівня культури ціннісного обміну.

Після впровадження програми ціннісної підтримки досліджувані експериментальної групи стали менш категоричними та більш гнучкими і доброзичливими при поцінуванні умінь і якостей референтних осіб. Для оцінювання умінь, які в оточуючих розвинені на низькому рівні, діти почали використовувати, переважно, середні позначки шкали оцінки. У тих випадках, коли учні констатували низький рівень розвитку умінь референтних осіб, вони підкреслювали, що ці особи мають високий рівень розвитку інших умінь („Дмитро погано розв'язує приклади й задачі, але він гарно читає”).

Описані якісні зміни в рефлексії здібностей і позитивні тенденції в формуванні ціннісної свідомості молодших школярів свідчать про те, що розроблена програма ціннісної підтримки є ефективною, а усна народна творчість може використовуватися як засіб рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей.



### ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У третьому розділі представлено програму ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів; здійснено аналіз результатів впливу усної народної творчості на розвиток рефлексії здібностей та становлення ціннісної свідомості учнів початкових класів; описано зміни, які відбулися в оцінюванні дітьми власних здібностей та здібностей оточуючих.

1. На основі теоретичної моделі та результатів дослідження побудовано програму ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів. Програма спрямована на ціннісну підтримку рефлексії учбової діяльності, визнання та співробітництва. Як основний засіб рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей було використано усну народну творчість, яка акумулює і зберігає вербалізовані, соціально валідизовані, але при цьому дуже варіаційні сугестивні формули, які відображають інтелектуальні, мотиваційно-вольові, ціннісно-сміслові, соціально-психологічні, рефлексивно-регуляційні механізми розвитку будь-яких здібностей, у тому числі й учбових. Ціннісна підтримка надавалася школярам безпосередньо при виникненні проблемних ситуацій у процесі виконання учбових завдань.

2. Результати дослідження показали, що під впливом ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей засобами усної народної творчості в 66, 70% досліджуваних експериментальної групи коло учбових умінь стало ширшим. Учні демонстрували усвідомлення того, що результати учіння значною мірою залежать від докладених зусиль, а не від випадкових чинників, що свідчить про розвиток їх суб'єктності. Для порівняння власних учбових здібностей школярі почали орієнтуватися на однолітків з близьким рівнем здібностей, тобто тих, чий досягнення знаходяться в зоні найближчого розвитку.

3. Налагоджене співробітництво школярів з однолітками та вчителями сприяло тому, що останні ввійшли до кола референтних осіб, яке раніше складалося переважно з батьків та родичів. До впровадження програми вчителя визнавали референтною особою 60,93% досліджуваних, а однокласників – 54, 16%. Після впровадження програми кількість таких дітей склала 75,00% та 79, 16%. Школярі з експериментальної групи стали свідомо шукати визнання в ціннісному обміні та співробітництві в ситуаціях спільної учбової діяльності.

4. Встановлено, що зміни в діяльності та взаємодії з оточуючими, які відбулися під впливом ціннісної підтримки, знайшли відображення в ціннісній свідомості молодших школярів. Уміння та якості, що дозволили досягнути успіху та бути визнаними в сфері учбової діяльності, стали власними цінностями учнів. За рахунок взаємної підтримки моральнісних і діяльнісних цінностей та формування суб'єктних цінностей як регуляційних утворень вищого рівня, в основі яких лежить взаємодія внутрішніх критеріїв визнання й засобів його досягнення, ціннісна свідомість дітей набула ознак цілісності та інтегрованості.

5. Порівняльний аналіз результатів дослідження до і після впровадження програми ціннісної підтримки регуляції розвитку здібностей дозволив вибудувати загальну схему розвитку рефлексії і формування ціннісного

ставлення молодших школярів до компонентів учбових здібностей. Спочатку результатом рефлексії дітей стає квазіузагальнена оцінка здібностей, в якій відображаються найвищі досягнення, але ігноруються невдачі. Ситуаційна дихотомічна оцінка здібностей виникає в результаті відокремленої, незв'язаної рефлексії учнями успіхів і невдач. Подальший розвиток рефлексії відкриває школярам можливість виокремлювати той проміжок шкали, в межах якого зазвичай знаходяться їхні здобутки. Йдеться про оцінку діапазону власних здібностей. Високий рівень рефлексії є умовою для вироблення узагальненої оцінки здібностей, в якій враховуються порівняльні характеристики власних здібностей і здібностей інших людей, диференційованість та градієнтність здібностей, уявлення про можливість їх розвитку та накопичений у цій сфері ціннісний досвід.

6. Отримані результати свідчать про те, що розроблена програма ціннісної підтримки є ефективною, а усна народна творчість може використовуватися як засіб рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичний аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці, вивчено ефективність ціннісної підтримки регуляції розвитку учбових здібностей учнів початкових класів засобами усної народної творчості.

1. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці має рівневий характер. На *дорефлексивному* рівні поряд з пізнавальною потребою, основним потребовим чинником розвитку учбових здібностей є схвалення наслідувальної діяльності школярів референтними особами. На *соціально-експектаційному* рівні розвиток рефлексії дозволяє молодшим школярам вибудовувати ефективніші регуляційні схеми, які включають диференційовані критерії схвалення референтними особами (схвалення за включення у діяльність, виконання вимог, за результат), виокремлення в окремих уміннях дій та операцій, усвідомлення учбової діяльності як ресурсу для налагодження міжособистісних стосунків, вибірково орієнтацію на експектації референтних осіб, що сприяє формуванню моральнісних цінностей. На *діяльнісно-нормативному* рівні основним потребовим чинником розвитку учбових здібностей стає більш повне усвідомлення критеріїв визнання референтних осіб (за результат та способи й зусилля для його отримання), а діяльнісно-операційний та особистісно-ціннісний компоненти здібностей представлені у свідомості окремими узагальненими вміннями, діями й операціями, стратегіями виконання учбових завдань та діяльнісними цінностями, які відображають індивідуальні особливості розвитку учбових здібностей. *Суб'єктно-ціннісний* рівень рефлексивно-ціннісної регуляції характеризується як високим рівнем розвитку рефлексії, так і високим рівнем розвитку учбових здібностей. Критерієм визнання референтних осіб стає особистісне зростання школярів. Учбові вміння індивідуалізуються, виходять за межі учбових задач і стають діяльнісною основою формування особистісних якостей, підтримання самооцінки й самоідентичності.

2. Зв'язок між навчальною успішністю й рівнем рефлексії учбових здібностей більшою мірою визначається індивідуальними, ніж віковими особливостями. Ціннісну основу регуляції учбових здібностей складають експектації референтних осіб, серед яких в успішних учнів більше однолітків і вчителів. Динаміка рефлексії вмінь у молодших школярів представлена чотирма рівнями. На синкретичному рівні діти сприймають свої вміння цілісно й не можуть виділити в них окремі складові. На предметоцентрованому алгоритмічному рівні рефлексії учні навчаються виокремлювати в уміннях дії та операції з опорою на предмет і алгоритм виконання діяльності. На децентрованому алгоритмічному рівні школярі поряд зі складовими, які потрібні для виконання вузької задачі, виділяють окремі узагальнені дії та операції. На узагальненому рівні розвитку рефлексії учні виокремлюють складові вміння, які базуються на узагальнених розумових діях і можуть бути використані для вирішення широкого кола задач. Інтеграція компонентів здібностей у структуру особистості

відбувається за схемою: спосіб дії  $\Rightarrow$  стратегія діяльності  $\Rightarrow$  особистісна якість.

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

4. Програма ціннісної підтримки, яка базується на використанні прислів'їв і приказок для вирішення проблемних ситуацій у процесі учіння, в цілому актуалізує регуляційні механізми вищих рівнів, що зумовлює збільшення в молодших школярів кількості учбових умінь та розширення кола референтних осіб (особливо вчителів та однокласників), які прямо пов'язуються з учбовою діяльністю. Відрефлексовані вміння та якості, завдяки яким досягався успіх і визнання в сфері учбової діяльності, стають суб'єктними цінностями – внутрішніми регуляторами розвитку учбових здібностей учнів.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної та багатопланової проблеми регуляції розвитку учбових здібностей. Перспективи дослідження вбачаються у подальшому ґрунтовному аналізі механізмів переходу школярів на вищі рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку здібностей, а також у розширенні програми ціннісної підтримки регуляції розвитку здібностей дітей іншими засобами усної народної творчості, зокрема байками, загадками, казками.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОСЕМАНТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДІБНОСТЕЙ

#### А.1 РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ С.А. (4 КЛАС, ВИСОКИЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)

Таблиця А.1.1

#### Внесок факторів у загальну дисперсію

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	5,017269	38,59438	5,017269	38,59438
Фактор 2	2,403447	18,48806	7,420717	57,08243
Фактор 3	1,989620	15,30477	9,410337	72,38720

Таблиця А.1.2

#### Факторні навантаження

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)			
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2	Factor 3
малювати	-0,060734	0,715158	0,267225
писати	0,786354	0,332791	0,226336
читати	0,533085	0,375663	0,626898
рахувати	0,255783	-0,000040	0,758300
танцювати	0,162531	0,941585	-0,152595
співати	0,130844	0,895713	-0,164115
доброта	0,918309	0,089667	0,108003
хорообрість	0,790063	-0,037423	0,340676
розуміння	0,620061	0,063399	0,146256
повага	0,790147	0,214942	0,026725
зла	0,146223	-0,127948	0,887519
боязлива	-0,714664	0,123801	0,007181
сердита	-0,618402	-0,012199	0,618178

Таблиця А.1.3

#### Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами

Correlations, Casewise deletion of MD, N=14													
Виділені конструкти	м а л ю в а т и	п и с а т и	ч и т а т и	р а х у в а т и	т а н ц ю в а т и	с п і в а т и	д о б р о т а	х о р о б р і с т ь	р о з у м і н я	п о в а г а	з л и й	б о з л и в и й	с е р д и т и й
малювати	1,00	0,22	0,22	0,08	0,56	0,45	0,16	0,10	0,32	-0,10	0,10	0,06	0,22
писати	0,22	1,00	0,78	0,18	0,39	0,26	0,76	0,78	0,48	0,70	0,25	-0,31	-0,30
читати	0,22	0,78	1,00	0,60	0,38	0,32	0,54	0,62	0,20	0,54	0,59	-0,28	0,00
рахувати	0,08	0,18	0,60	1,00	-0,04	0,06	0,29	0,30	0,26	0,21	0,69	-0,36	0,17
танцювати	0,56	0,39	0,38	-0,04	1,00	0,89	0,22	0,00	0,03	0,31	-0,17	-0,04	-0,28
співати	0,45	0,26	0,32	0,06	0,89	1,00	0,13	-0,06	0,05	0,37	-0,24	-0,10	-0,19
доброта	0,16	0,76	0,54	0,29	0,22	0,13	1,00	0,72	0,58	0,63	0,24	-0,73	-0,50

хоробрість	0,10	0,78	0,62	0,30	0,00	-0,06	0,72	1,00	0,57	0,61	0,30	-0,45	-0,14
розуміння	0,32	0,48	0,20	0,26	0,03	0,05	0,58	0,57	1,00	0,56	0,13	-0,23	-0,22
повага	-0,10	0,70	0,54	0,21	0,31	0,37	0,63	0,61	0,56	1,00	0,11	-0,37	-0,35
злий	0,10	0,25	0,59	0,69	-0,17	-0,24	0,24	0,30	0,13	0,11	1,00	-0,18	0,35
боягузливий	0,06	-0,31	-0,28	-0,36	-0,04	-0,10	-0,73	-0,45	-0,23	-0,37	-0,18	1,00	0,52
сердитий	0,22	-0,30	0,00	0,17	-0,28	-0,19	-0,50	-0,14	-0,22	-0,35	0,35	0,52	1,00

**РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО А.Н. (1 КЛАС, ВИСОКИЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)**

Таблиця А.2.1

## Внесок факторів у загальну дисперсію

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	4,926823	41,05686	4,92682	41,05686
Фактор 2	3,000848	25,00707	7,92767	66,06393
Фактор 3	1,656113	13,80094	9,58378	79,86487
Фактор 4	1,412192	11,76827	10,99598	91,63314

Таблиця А.2.2

## Факторні навантаження

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)				
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
читати	-0,034002	-0,641906	-0,199914	0,410857
малювати	0,288742	0,625887	0,572357	0,102060
збирати гриби	0,855850	0,146586	0,386289	0,138139
витирати пил	-0,743154	0,293114	-0,461256	0,320465
пилососити	-0,147963	-0,240833	-0,096414	0,915594
ловити бабок	0,366681	0,732498	0,250700	0,494877
ловити рибу	0,894969	-0,011738	0,425062	-0,048065
швидкий	-0,009632	0,964283	0,015223	-0,196300
здоровий	0,321898	0,276520	0,862900	-0,106154
сильний	0,063579	-0,038800	0,977128	-0,062882
неуважний	0,899927	0,122769	-0,376684	-0,132943
балуваний	-0,114918	0,957165	-0,077805	-0,075890

Таблиця А.2.3

## Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами

Correlations, Casewise deletion of MD, N=8												
Виділені конструкти	читати	малювати	збирати гриби	витирати пил	пилососити	ловити бабок	ловити рибу	швидкий	здоровий	сильний	неуважний	балуваний
читати	1,00	-0,31	-0,14	0,06	0,40	-0,38	-0,10	-0,60	-0,54	-0,12	-0,11	-0,54
малювати	-0,31	1,00	0,49	-0,33	-0,21	0,75	0,49	0,66	0,66	0,54	0,10	0,49
збирати гриби	-0,14	0,49	1,00	-0,67	-0,08	0,57	0,93	0,09	0,65	0,46	0,62	0,06
витирати пил	0,06	-0,33	-0,67	1,00	0,37	-0,02	-0,87	0,20	-0,58	-0,50	-0,51	0,42
пилососити	0,40	-0,21	-0,08	0,37	1,00	0,21	-0,24	-0,45	-0,23	-0,18	-0,23	-0,31
ловити бабок	-0,38	0,75	0,57	-0,02	0,21	1,00	0,41	0,60	0,49	0,19	0,25	0,58
ловити рибу	-0,10	0,49	0,93	-0,87	-0,24	0,41	1,00	0,00	0,64	0,48	0,63	-0,14
швидкий	-0,60	0,66	0,09	0,20	-0,45	0,60	0,00	1,00	0,26	0,00	0,13	0,95
здоровий	-0,54	0,66	0,65	-0,58	-0,23	0,49	0,64	0,26	1,00	0,84	0,03	0,16
сильний	-0,12	0,54	0,46	-0,50	-0,18	0,19	0,48	0,00	0,84	1,00	-0,31	-0,07
неуважний	-0,11	0,10	0,62	-0,51	-0,23	0,25	0,63	0,13	0,03	-0,31	1,00	0,05
балуваний	-0,54	0,49	0,06	0,42	-0,31	0,58	-0,14	0,95	0,16	-0,07	0,05	1,00





					с т в о м	л і т е р а т у р о ю						
писати	1,00	0,36	-0,05	0,45	0,71	-0,71	0,00	0,21	0,74	0,42	-0,28	
читати	0,36	1,00	-0,53	0,80	0,73	-0,73	0,23	0,53	0,81	0,82	-0,07	
займатися фізкультурою	-0,05	-0,53	1,00	-0,29	-0,40	0,40	0,11	-0,05	-0,30	-0,43	-0,25	
займатися укр. мовою	0,45	0,80	-0,29	1,00	0,40	-0,40	0,50	0,80	0,90	0,66	0,32	
займатися природознавством	0,71	0,73	-0,40	0,40	1,00	-1,00	-0,16	0,07	0,65	0,60	-0,55	
займатися української літературою	-0,71	-0,73	0,40	-0,40	-1,00	1,00	0,16	-0,07	-0,65	-0,60	0,55	
красива	0,00	0,23	0,11	0,50	-0,16	0,16	1,00	0,92	0,33	0,19	0,63	
уважна	0,21	0,53	-0,05	0,80	0,07	-0,07	0,92	1,00	0,64	0,43	0,58	
хороша	0,74	0,81	-0,30	0,90	0,65	-0,65	0,33	0,64	1,00	0,81	0,05	
розумниця	0,42	0,82	-0,43	0,66	0,60	-0,60	0,19	0,43	0,81	1,00	-0,06	
відмінниця	-0,28	-0,07	-0,25	0,32	-0,55	0,55	0,63	0,58	0,05	-0,06	1,00	
<b>A.4</b>												

РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ П.В. (З КЛАС, СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)

Таблиця А.4.1

### Внесок факторів у загальну дисперсію

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	11,21261	70,07883	11,21261	70,07883
Фактор 2	2,11340	13,20873	13,32601	83,28756

Таблиця А.4.2

### Факторні навантаження

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)		
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2
малювати	0,806687	0,303623
займатися волейболом	0,628193	-0,414813
в'язати на спицях	0,815202	0,499295
танцювати	0,906951	0,323652
прибирати в квартирі	0,920885	0,265910
співати	0,927003	0,246298
задачі розв'язувати	0,895331	0,391834
прикладні розв'язувати	0,681262	0,278067
мити посуд	0,811450	0,371184
добра	0,736480	0,342190
старанна	0,868287	0,366664
зла	0,280910	0,935466
негруба	0,697258	0,594449
ледащо	0,240093	0,926640
жадна	0,324219	0,921533
щедра	0,547252	0,729473

Таблиця А.4.3

## Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами

Correlations, Casewise deletion of MD, N=16																
Виділені конструкти	малювати	займатися волейболом	в'язати на шпичках	танцювати	прибирати в квартирі	співати	задачі розв'язувати	приклад розв'язувати	мити посуд	добра	старанна	зла	негруба	ледащо	жадна	щедра
малювати	1,00	0,39	0,82	0,90	0,87	0,88	0,83	0,44	0,69	0,62	0,73	0,53	0,65	0,52	0,58	0,62
займатися волейболом	0,39	1,00	0,18	0,38	0,43	0,42	0,40	0,30	0,34	0,20	0,35	-0,09	0,20	-0,10	-0,07	0,06
в'язати на шпичках	0,82	0,18	1,00	0,94	0,93	0,92	0,95	0,65	0,86	0,72	0,89	0,67	0,82	0,65	0,71	0,75
танцювати	0,90	0,38	0,94	1,00	0,98	0,98	0,93	0,59	0,81	0,74	0,87	0,56	0,79	0,53	0,60	0,69
прибирати в квартирі	0,87	0,43	0,93	0,98	1,00	0,98	0,92	0,54	0,77	0,78	0,85	0,51	0,78	0,47	0,54	0,69
співати	0,88	0,42	0,92	0,98	0,98	1,00	0,91	0,57	0,78	0,75	0,88	0,49	0,74	0,46	0,53	0,65
задачі розв'язувати	0,83	0,40	0,95	0,93	0,92	0,91	1,00	0,76	0,92	0,72	0,92	0,63	0,82	0,61	0,66	0,72
приклад розв'язувати	0,44	0,30	0,65	0,59	0,54	0,57	0,76	1,00	0,92	0,55	0,77	0,43	0,66	0,40	0,46	0,55
мити посуд	0,69	0,34	0,86	0,81	0,77	0,78	0,92	0,92	1,00	0,61	0,84	0,56	0,73	0,56	0,60	0,66
добра	0,62	0,20	0,72	0,74	0,78	0,75	0,72	0,55	0,61	1,00	0,80	0,46	0,86	0,37	0,47	0,84
старанна	0,73	0,35	0,89	0,87	0,85	0,88	0,92	0,77	0,84	0,80	1,00	0,57	0,87	0,50	0,61	0,74
зла	0,53	-0,09	0,67	0,56	0,51	0,49	0,63	0,43	0,56	0,46	0,57	1,00	0,73	0,99	0,99	0,80
негруба	0,65	0,20	0,82	0,79	0,78	0,74	0,82	0,66	0,73	0,86	0,87	0,73	1,00	0,64	0,75	0,91
ледащо	0,52	-0,10	0,65	0,53	0,47	0,46	0,61	0,40	0,56	0,37	0,50	0,99	0,64	1,00	0,98	0,75
жадна	0,58	-0,07	0,71	0,60	0,54	0,53	0,66	0,46	0,60	0,47	0,61	0,99	0,75	0,98	1,00	0,81
щедра	0,62	0,06	0,75	0,69	0,69	0,65	0,72	0,55	0,66	0,84	0,74	0,80	0,91	0,75	0,81	1,00

**A.5 РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ С.К. (4 КЛАС, ВИСОКИЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)**

Таблиця А.5.1

**Внесок факторів у загальну дисперсію**

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	18,22128	79,22295	18,22128	79,22295
Фактор 2	1,24300	5,40436	19,46428	84,62732

Таблиця А.5.2

**Факторні навантаження**

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)		
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2
малювати	0,52701	0,457727
допомагати мамі	0,79729	0,444599
мити посуд	0,45309	0,584313
робити дом. завд. самостійно	0,88476	0,288427
гарно розв'язувати приклади	0,68938	0,573566
гарно розв'язувати задачі	0,61277	0,769708
гарно розв'язувати рівняння	0,52102	0,818451
читати	0,35102	0,795047
писати	0,49958	0,670801
самостійний	0,52377	0,811591
уважний	0,68940	0,639675
ввічливий	0,65409	0,638118
битва	-0,90073	-0,382925
неслухняність	-0,90017	-0,394912
погані вчинки	-0,86011	-0,442084
делікатний	0,79487	0,535521
обережний	0,80542	0,481916
ласкавий	0,20987	0,922667
гарний	0,69241	0,530388
не балується	0,71373	0,580207
поганий	-0,85172	-0,498150
забіяка	-0,87398	-0,399274
задавака	-0,78076	-0,492499

## Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами

Correlations, Casewise deletion of MD, N=16																							
Виділені конструкти	малювати	допомогати мамі	мити посуд	робити домашн. завдан. самостійно	гарно розв'язувати приклади	гарно розв'язувати задачі	гарно розв'язувати рівняння	читати	писати	самостійний	уважний	ввічливий	битва	неслухняність	погані вчинки	делікатний	обережний	ласкавий	гарний	не балується	поганий	забіяка	заважає
малювати	1,00	0,71	0,50	0,42	0,57	0,58	0,61	0,50	0,54	0,60	0,69	0,72	-0,70	-0,63	-0,58	0,69	0,55	0,54	0,61	0,56	-0,68	-0,67	-0,70
допомогати мамі	0,71	1,00	0,76	0,82	0,81	0,82	0,76	0,60	0,69	0,77	0,76	0,79	-0,94	-0,92	-0,88	0,95	0,83	0,62	0,70	0,72	-0,89	-0,82	-0,77
мити посуд	0,50	0,76	1,00	0,58	0,75	0,73	0,71	0,47	0,49	0,76	0,57	0,59	-0,64	-0,68	-0,64	0,75	0,71	0,65	0,61	0,60	-0,66	-0,51	-0,44
робити д/з самостійно	0,42	0,82	0,58	1,00	0,83	0,81	0,68	0,61	0,67	0,68	0,81	0,74	-0,90	-0,93	-0,93	0,88	0,87	0,47	0,65	0,79	-0,86	-0,84	-0,79
гарно розв'яз. прикл.	0,57	0,81	0,75	0,83	1,00	0,89	0,87	0,63	0,66	0,88	0,91	0,84	-0,86	-0,84	-0,81	0,85	0,76	0,61	0,78	0,82	-0,83	-0,79	-0,70
гарно розв'яз. задачі	0,58	0,82	0,73	0,81	0,89	1,00	0,95	0,86	0,84	0,95	0,91	0,87	-0,85	-0,87	-0,89	0,90	0,87	0,82	0,81	0,86	-0,90	-0,83	-0,83
гарно розв'яз. рівняння	0,61	0,76	0,71	0,68	0,87	0,95	1,00	0,77	0,77	0,99	0,88	0,83	-0,78	-0,78	-0,81	0,83	0,80	0,84	0,87	0,87	-0,86	-0,80	-0,79
читати	0,50	0,60	0,47	0,61	0,63	0,86	0,77	1,00	0,70	0,74	0,79	0,75	-0,64	-0,67	-0,70	0,68	0,65	0,84	0,56	0,68	-0,69	-0,67	-0,71
писати	0,54	0,69	0,49	0,67	0,66	0,84	0,77	0,70	1,00	0,80	0,77	0,80	-0,69	-0,67	-0,77	0,83	0,74	0,67	0,61	0,68	-0,75	-0,65	-0,80
самостійний	0,60	0,77	0,76	0,68	0,88	0,95	0,99	0,74	0,80	1,00	0,87	0,84	-0,78	-0,78	-0,80	0,84	0,80	0,81	0,87	0,85	-0,86	-0,77	-0,77
уважний	0,69	0,76	0,57	0,81	0,91	0,91	0,88	0,79	0,77	0,87	1,00	0,94	-0,87	-0,85	-0,83	0,85	0,80	0,68	0,83	0,90	-0,88	-0,89	-0,89
ввічливий	0,72	0,79	0,59	0,74	0,84	0,87	0,83	0,75	0,80	0,84	0,94	1,00	-0,86	-0,80	-0,77	0,87	0,76	0,66	0,78	0,83	-0,84	-0,83	-0,87
битва	-0,70	-0,94	-0,64	-0,90	-0,86	-0,85	-0,78	-0,64	-0,69	-0,78	-0,87	-0,86	1,00	0,97	0,93	-0,94	-0,86	-0,54	-0,79	-0,82	0,94	0,93	0,86
неслухняність	-0,63	-0,92	-0,68	-0,93	-0,84	-0,87	-0,78	-0,67	-0,67	-0,78	-0,85	-0,80	0,97	1,00	0,97	-0,93	-0,92	-0,59	-0,80	-0,85	0,96	0,94	0,87
погані вчинки	-0,58	-0,88	-0,64	-0,93	-0,81	-0,89	-0,81	-0,70	-0,77	-0,80	-0,83	-0,77	0,93	0,97	1,00	-0,93	-0,94	-0,62	-0,79	-0,84	0,97	0,92	0,88
делікатний	0,69	0,95	0,75	0,88	0,85	0,90	0,83	0,68	0,83	0,84	0,85	0,87	-0,94	-0,93	-0,93	1,00	0,89	0,67	0,74	0,80	-0,93	-0,85	-0,85
обережний	0,55	0,83	0,71	0,87	0,76	0,87	0,80	0,65	0,74	0,80	0,80	0,76	-0,86	-0,92	-0,94	0,89	1,00	0,66	0,83	0,91	-0,95	-0,88	-0,89
ласкавий	0,54	0,62	0,65	0,47	0,61	0,82	0,84	0,84	0,67	0,81	0,68	0,66	-0,54	-0,59	-0,62	0,67	0,66	1,00	0,58	0,71	-0,65	-0,56	-0,63

гарний	0,61	0,70	0,61	0,65	0,78	0,81	0,87	0,56	0,61	0,87	0,83	0,78	-0,79	-0,80	-0,79	0,74	0,83	0,58	1,00	0,91	-0,90	-0,89	-0,83	<b>П о к а з н и к и  і н т е р к о р е л я ц ї м і ж в и д і л е н и м и к о н с т р у к т а м и</b>	<i>Та бл и ц я А.5 .3</i>
не балується	0,56	0,72	0,60	0,79	0,82	0,86	0,87	0,68	0,68	0,85	0,90	0,83	-0,82	-0,85	-0,84	0,80	0,91	0,71	0,91	1,00	-0,91	-0,91	-0,90		
поганий	-0,68	-0,89	-0,66	-0,86	-0,83	-0,90	-0,86	-0,69	-0,75	-0,86	-0,88	-0,84	0,94	0,96	0,97	-0,93	-0,95	-0,65	-0,90	-0,91	1,00	0,97	0,93		
забіяка	-0,67	-0,82	-0,51	-0,84	-0,79	-0,83	-0,80	-0,67	-0,65	-0,77	-0,89	-0,83	0,93	0,94	0,92	-0,85	-0,88	-0,56	-0,89	-0,91	0,97	1,00	0,94		
задавака	-0,70	-0,77	-0,44	-0,79	-0,70	-0,83	-0,79	-0,71	-0,80	-0,77	-0,89	-0,87	0,86	0,87	0,88	-0,85	-0,89	-0,63	-0,83	-0,90	0,93	0,94	1,00		



## A.6 РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО О.К. (З КЛАС, ВИСОКИЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)

Таблиця А.6.1

### Внесок факторів у загальну дисперсію

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	3,315588	33,15588	3,315588	33,15588
Фактор 2	2,331493	23,31493	5,647081	56,47081

Таблиця А.6.2

### Факторні навантаження

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)		
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2
допомагати прибирати	-0,177298	0,851685
доглядати за дітьми	-0,205723	0,895163
займатися на фізкультурі	0,889599	0,282953
грати в футбол	0,887399	-0,082165
робити мостик	0,855754	0,217896
щедрий	-0,591540	0,170619
розігрує інших	0,242885	0,637845
добрий	0,293504	0,506027
ввічливий	-0,412129	-0,189890
крадун	0,236311	0,390309

Таблиця А.6.3

### Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами

Correlations, Casewise deletion of MD, N=10										
Виділені конструкти	допомагати прибирати	доглядати за дітьми	займатися на фізкультурі	грати в футбол	робити мостик	щедрий	розігрує інших	добрий	ввічливий	крадун
допомагати прибирати	1,00	0,71	0,00	-0,15	0,05	0,22	0,36	0,22	-0,22	0,43
доглядати за дітьми	0,71	1,00	0,07	-0,33	0,11	0,24	0,39	0,54	-0,12	0,08
займатися на фізкультурі	0,00	0,07	1,00	0,82	0,85	-0,31	0,51	0,31	-0,12	0,41
грати в футбол	-0,15	-0,33	0,82	1,00	0,74	-0,26	0,29	-0,04	-0,26	0,25
робити мостик	0,05	0,11	0,85	0,74	1,00	-0,32	0,13	0,48	-0,32	0,07
щедрий	0,22	0,24	-0,31	-0,26	-0,32	1,00	0,10	-0,25	0,50	-0,22
розігрує інших	0,36	0,39	0,51	0,29	0,13	0,10	1,00	0,10	0,00	0,53
добрий	0,22	0,54	0,31	-0,04	0,48	-0,25	0,10	1,00	-0,50	-0,22
ввічливий	-0,22	-0,12	-0,12	-0,26	-0,32	0,50	0,00	-0,50	1,00	0,22
крадун	0,43	0,08	0,41	0,25	0,07	-0,22	0,53	-0,22	0,22	1,00



**Додаток Б**  
**РЕЗУЛЬТАТИ ВИВЧЕННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ**  
**РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ**  
**ВІЦІ**

**Б.1**

## КРИТЕРІЇ ВИОКРЕМЛЕННЯ РІВНІВ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Таблиця Б.1

### Критерії виокремлення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей

Критерії виокремлення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей				Варіанти поєднання показників	Рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей
рівень рефлексії поцінування з боку найближчого соціального оточення	рівень рефлексії учбових умінь	рівень рефлексії особистісних якостей	наявність моральних, діяльнських та суб'єктних цінностей		
<b>(ВЗ)</b> визнання за особистісне зростання	<b>(УВ)</b> узагальнене вміння <i>(усвідомлення узагальнених дій і операцій, розвитку власних здібностей)</i>	<b>(ОЯ)</b> особистісні якості	<b>(ЦС)</b> суб'єктні цінності	ВЗ+УВ+ОЯ+ЦС ВЗ+УВ+СТ+ЦС	<b>(СЦ)</b> Суб'єктно-ціннісний
<b>(ВР)</b> визнання за якість результату, способи та стратегії його отримання	<b>(ДАВ)</b> децентроване алгоритмічне вміння <i>(усвідомлення окремих узагальнених дій і операцій)</i>	<b>(СТ)</b> стратегії виконання діяльності та взаємодії з оточуючими	<b>(ДЦ)</b> діяльнісні цінності	ВР+ДАВ+СТ+ЦС ВР+ДАВ+СТ+ДЦ ВР+ДАВ+СП+ДЦ	<b>(ДН)</b> Діяльнісно-нормативний
<b>(СВВ)</b> схвалення за включення в діяльність, виконання вимог, за результат	<b>(ПАВ)</b> предметоцентроване алгоритмічне вміння <i>(усвідомлення окремих дій та операцій)</i>	<b>(СП)</b> способи виконання діяльності та взаємодії з оточуючими	<b>(МЦ)</b> відображення референтних очікувань, моральнісні цінності	СВВ+ПАВ+СП+МЦ СВВ+ПАВ+СП+СО	<b>(СЕ)</b> Соціально-експектаційний
<b>(СН)</b> схвалення за наслідування	<b>(СВ)</b> синкретичне вміння <i>(рефлексія дій і операцій відсутня)</i>	<b>(РВ)</b> рефлексія особистісних якостей відсутня	<b>(СО)</b> відображення соціальних очікувань	СН+СВ+РВ+СО	<b>(ДР)</b> Дорефлексивний

<b>Б.2</b>	<b>ПОКАЗНИКИ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</b>
------------	--

Таблиця Б.2.1

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей учнів 1 класу**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Критерії виокремлення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей				Рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей
			домінуючий рівень рефлексії поцінування досягнень оточуючим	домінуючий рівень рефлексії учбових умінь	домінуючий рівень рефлексії особистісних якостей	наявність моральних, діяльнісних та суб'єктивних цінностей	
1.	А.А.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
2.	А.Б.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
3.	А.В.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
4.	А.Г.	в	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
5.	А.Д.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
6.	А.Є.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
7.	А.З.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
8.	А.К.	в	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
9.	А.Л.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
10.	А.М.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
11.	А.Н.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
12.	А.О.	в	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
13.	А.П.	в	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
14.	А.Р.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
15.	А.С.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
16.	А.Т.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
17.	Б.А.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
18.	Б.Б.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
19.	Б.В.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
20.	Б.Г.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
21.	Б.Д.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
22.	Б.Є.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
23.	Б.З.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
24.	Б.К.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
25.	Б.Л.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
26.	Б.М.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
27.	Б.Н.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
28.	Б.О.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
29.	Б.П.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
30.	Б.Р.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
31.	Б.С.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
32.	Б.Т.	с	СН	СВ	РВ	СО	ДР
33.	В.А.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
34.	В.Б.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
35.	В.В.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
36.	В.Г.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
37.	В.Д.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
38.	В.Є.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
39.	В.З.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
40.	В.К.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
41.	В.Л.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
42.	В.М.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
43.	В.Н.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
44.	В.О.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР

45.	В.П.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР
46.	В.Р.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
47.	В.С.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
48.	В.Т.	н	СН	СВ	РВ	СО	ДР

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку  
учбових здібностей  
учнів 2 класу**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Критерії виокремлення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей				Рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей
			домінуючий рівень рефлексії поцінування досягнень оточуючими	домінуючий рівень рефлексії учбових умінь	домінуючий рівень рефлексії особистісних якостей	наявність моральних, діяльнісних та суб'єктних цінностей	
1.	Л.А.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
2.	Л.Б.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
3.	Л.В.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
4.	Л.Г.	в	ВЗ	УВ	СТ	ЦС	СЦ
5.	Л.Д.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
6.	Л.Є.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
7.	Л.З.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
8.	Л.К.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
9.	Л.Л.	в	ВЗ	УВ	СТ	ЦС	СЦ
10.	Л.М.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
11.	Л.Н.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
12.	Л.О.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
13.	Л.П.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
14.	Л.Р.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
15.	Л.С.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
16.	Л.Т.	в	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
17.	М.А.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
18.	М.Б.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
19.	М.В.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
20.	М.Г.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
21.	М.Д.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
22.	М.Є.	с	ВР	ДАВ	СП	ДЦ	ДН
23.	М.З.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
24.	М.К.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
25.	М.Л.	с	ВР	ДАВ	СП	ДЦ	ДН
26.	М.М.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
27.	М.Н.	с	ВР	ДАВ	СП	ДЦ	ДН
28.	М.О.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
	М.П.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ

29.							
30.	М.Р.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
31.	М.С.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
32.	М.Т.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
33.	Н.А.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
34.	Н.Б.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
35.	Н.В.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
36.	Н.Г.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
37.	Н.Д.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
38.	Н.Е.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
39.	Н.З.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
40.	Н.К.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
41.	Н.Л.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
42.	Н.М.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
43.	Н.Н.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
44.	Н.О.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
45.	Н.П.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
46.	Н.Р.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
47.	Н.С.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
48.	Н.Т.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей учнів 3 класу**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Критерії виокремлення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей				Рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей
			домінуючий рівень рефлексії поцінування досягнень оточуючими	домінуючий рівень рефлексії учбових умінь	домінуючий рівень рефлексії особистісних якостей	наявність моральних, діяльнісних та суб'єктних цінностей	
1.	О.А.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
2.	О.Б.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
3.	О.В.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
4.	О.Г.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
5.	О.Д.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
6.	О.Є.	в	ВЗ	УВ	ОЯ	ЦС	СЦ
7.	О.З.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
8.	О.К.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
9.	О.Л.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
10.	О.М.	в	ВЗ	УВ	СТ	ЦС	СЦ
11.	О.Н.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
12.	О.О.	в	ВЗ	УВ	СТ	ЦС	СЦ
13.	О.П.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
14.	О.Р.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
15.	О.С.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
16.	О.Т.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
17.	П.А.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
18.	П.Б.	с	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
19.	П.В.	с	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
20.	П.Г.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
21.	П.Д.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
22.	П.Є.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
23.	П.З.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
24.	П.К.	с	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
25.	П.Л.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
26.	П.М.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
27.	П.Н.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
28.	П.О.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
	П.П.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ

29.							
30.	П.Р.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
31.	П.С.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
32.	П.Т.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
33.	Р.А.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
34.	Р.Б.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
35.	Р.В.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
36.	Р.Г.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
37.	Р.Д.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
38.	Р.Е.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
39.	Р.З.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
40.	Р.К.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
41.	Р.Л.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
42.	Р.М.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
43.	Р.Н.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
44.	Р.О.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
45.	Р.П.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
46.	Р.Р.	н	СВВ	ПАВ	СП	СО	СЕ
47.	Р.С.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
48.	Р.Т.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ



**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей учнів 4 класу**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Критерії виокремлення рівнів рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей				Рівень рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей
			домінуючий рівень рефлексії поцінування досягнень оточуючим	домінуючий рівень рефлексії учбових умінь	домінуючий рівень рефлексії особистісних якостей	наявність моральнісних, діяльнісних та суб'єктних цінностей	
1.	С.А.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
2.	С.Б.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
3.	С.В.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
4.	С.Г.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
5.	С.Д.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
6.	С.Є.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
7.	С.З.	в	ВЗ	УВ	ОЯ	ЦС	СЦ
8.	С.К.	в	ВЗ	УВ	СТ	ЦС	СЦ
9.	С.Л.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
10.	С.М.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
11.	С.Н.	в	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
12.	С.О.	в	ВЗ	УВ	СТ	ЦС	СЦ
13.	С.П.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
14.	С.Р.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
15.	С.С.	в	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
16.	С.Т.	в	ВЗ	УВ	ОЯ	ЦС	СЦ
17.	Т.А.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
18.	Т.Б.	с	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
19.	Т.В.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
20.	Т.Г.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
21.	Т.Д.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
22.	Т.Є.	с	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
23.	Т.З.	с	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН
24.	Т.К.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
25.	Т.Л.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
26.	Т.М.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
27.	Т.Н.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
28.	Т.О.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
	Т.П.	с	ВР	ДАВ	СТ	ЦС	ДН

29.							
30.	Т.Р.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
31.	Т.С.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
32.	Т.Т.	с	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
33.	З.А.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
34.	З.Б.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
35.	З.В.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
36.	З.Г.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
37.	З.Д.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
38.	З.Е.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
39.	З.З.	н	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
40.	З.К.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
41.	З.Л.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
42.	З.М.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
43.	З.Н.	н	ВР	ДАВ	СТ	ДЦ	ДН
44.	З.О.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
45.	З.П.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
46.	З.Р.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
47.	З.С.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ
48.	З.Т.	н	СВВ	ПАВ	СП	МЦ	СЕ

### Б.3 ПЕРЕВІРКА СТАТИСТИЧНОЇ ЗНАЧИМОСТІ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Для проведення дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів було сформовано вибірку, до якої увійшли 192 особи.

Таблиця Б.3.1

#### Структура загальної вибірки

Клас	Рівень шкільної успішності						Разом
	високий		середній		низький		
	хл.	дівч.	хл.	дівч.	хл.	дівч.	
1	8	8	8	8	8	8	48
2	8	8	8	8	8	8	48
3	8	8	8	8	8	8	48
4	8	8	8	8	8	8	48
<b>Усього досліджуваних:</b>							<b>192</b>

Перевірено статистичну значимість отриманих результатів шляхом застосування кутового перетворення Фішера. З цією метою досліджуваних поділили на 2 групи – А і Б, які були ідентичні за структурою.

Таблиця Б.3.2

#### Структура групи А (Б)

Клас	Рівень шкільної успішності						Разом
	високий		середній		високий		
	хл.	дівч.	хл.	дівч.	хл.	дівч.	
1	4	4	4	4	4	4	24
2	4	4	4	4	4	4	24
3	4	4	4	4	4	4	24
4	4	4	4	4	4	4	24
<b>Усього досліджуваних:</b>							<b>96</b>

**Перевірка статистичної значимості результатів дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей молодших школярів за допомогою кутового перетворення Фішера**

Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції	Розподіл школярів за рівнями розвитку рефлексивно-ціннісної регуляції (%)							
	Показники групи А				Показники групи Б			
	I клас	II клас	III клас	IV клас	I клас	II клас	III клас	IV клас
Суб'єктно-ціннісний	–	4,2%	4,2%	8,3%	–	4,1%	8,3%	8,3%
Діяльнісно-нормативний	–	37,5%	50,0%	54,2%	–	33,4%	41,7%	62,5%
Соціально-експектаційний	54,2%	58,3%	45,8%	37,5%	58,3%	62,5%	50,0%	29,2%
Дорerefлексивний	45,8%	–	–	–	41,7%	–	–	–

Застосування процедури кутового перетворення Фішера показало, що статистичні відмінності у результатах досліджуваних обох груп відсутні. Це дозволило зробити висновок про те, що в плані рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей **групи А і Б** подібні, а отже на далі **можуть розглядатися як експериментальна та контрольна група** при проведенні формувального експерименту.

**Додаток В**  
**ПРОГРАМА ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ**  
**РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**В.2**

## ОПИС ПРОГРАМИ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

### Ціннісна підтримка рефлексії учбової діяльності

#### Приєм ціннісної підтримки початку роботи

**Мета:** ціннісна підтримка молодших школярів на етапі початку роботи.

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

*Таблиця В.1.*

#### Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки початку роботи

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

#### Приєм ціннісної підтримки завершення діяльності

**Мета:** ціннісна підтримка молодших школярів на етапі завершення роботи.

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

Таблиця В.2

### Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки завершення роботи

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

## Прийом ціннісної підтримки процесу роботи

**Мета:** ціннісна підтримка процесу роботи.

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



## Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки процесу роботи

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

<p>8. Прислів'я та приказки, які фіксують різні <b>способи і стратегії діяльності</b>, що ведуть до успіху.</p>	<p>„Добре роби – добре й буде”.</p> <p>„Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає”.</p> <p>„Треба розумом надточити, де сила не візьме”.</p> <p>„Терпіння і труд все перетруть”.</p> <p>„Многими ударами і дуб лежить”.</p> <p>„Не будеш приквапний, не будеш втратний”.</p> <p>„Хто спішить, той людей смішить, а хто тихо ходить, той на ум наводить”.</p>
<p>9. Прислів'я та приказки, які орієнтують на <b>можливість отримання визнання</b>.</p>	<p>„Роби добре всюди – похвалять тебе люди”.</p> <p>„Дерево шанують, як добре родить, а чоловіка, як добре робить”.</p> <p>„Дерево пізнають по плодах, а людину по ділах”.</p> <p>„По роботі пізнати майстра”.</p> <p>„Добре роби, доброго і кінця дожидай”.</p> <p>„Діло майстра величає”.</p> <p>„Діло майстра хвалить”.</p>
<p>10. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що <b>в будь-якій справі можуть бути труднощі</b>.</p>	<p>„Хто в роботі, той в турботі”.</p> <p>„Хто не працює, той і не помиляється”.</p> <p>„Хто не оре, той і огріхів не робить”.</p> <p>„Кінь на чотирьох, та й то спотикається”.</p>
<p>11. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що <b>подолання труднощів веде до успіху</b>.</p>	<p>„Доки не впрієш, доти не вмієш”.</p> <p>„Робота мучить, зате годує і учить”.</p> <p>„Кожна пригода до мудрості дорога”.</p> <p>„Що більше докучить, то більше научить”.</p> <p>„Не наловивши бджіл і меду не їсти”.</p> <p>„Без муки нічого не прийде в руки”.</p>
<p>12. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що <b>в будь-якій ситуації можна знайти щось позитивне</b>.</p>	<p>„Нема біди без гаразду”.</p> <p>„Нема біди без добра”.</p>
<p>13. Прислів'я та приказки, які фіксують конструктивні <b>стратегії поведінки у ситуації неуспіху</b>.</p>	<p>„Хоч плач і не втирайся, але в тугу не вдавайся”.</p> <p>„Посидь-но, смутку, в кутку”.</p> <p>„Я ту біду ще перебуду”.</p> <p>„Сюди мах, туди мах, а все біду по зубах”.</p> <p>„Не журися, до роботи берися”.</p>
<p>14. Прислів'я та приказки, які фіксують <b>можливість розвитку здібностей дитини</b>.</p>	<p>„Мудрим ніхто не вродився, а навчився”.</p> <p>„Жоден майстер не впав з неба”.</p> <p>„Не кажи не вмію, а кажи навчуся”.</p>

15. Прислів'я та приказки, які підкреслюють цінність навчання.	„Грамоті вчиться – завжди пригодиться”. „Грамотний – видющий і на все тямущий”. „Хто знання має, той мур зламає”. „Хто грамоти вміє, той краще сіє”. „Наука в ліс не веде, а з лісу виводить”.
--	--

### Ціннісна підтримка рефлексії визнання

#### Прийом ціннісної підтримки надання та отримання поцінування

**Мета:** ціннісна підтримка задоволення потреби у визнанні.

1. Для ціннісної підтримки задоволення потреби у визнанні використовують 3 групи приказок і прислів'їв:
  - 1) формули-звертання – це прислів'я та приказки, які дозволяють дітям звертатися один до одного з проханням поцінувати чи пропозицією надати поцінування.
  - 2) прислів'я та приказки, які є засобом поцінування досягнень школярів;
  - 3) прислів'я та приказки, які визначають правила поцінування.
2. Вчитель виділяє ті види діяльності, де учні можуть один одного поцінувати (оцінити роботу один одного, похвалити).
3. Вчитель зазначає, що учень має право оцінити роботу іншого учня або попросити, щоб оцінили його роботу, лише в тому випадку, коли використовує певну вербальну формулу („чарівні слова” тощо).
4. Інший учень може погодитися оцінити роботу або відмовитися її оцінювати, а також погодитися прийняти оцінку іншої дитини або відмовитися від неї лише в тому випадку, коли для відповіді використовує відповідну вербальну формулу (інші „чарівні слова”).
5. Після завершення визначеного виду роботи вчитель підкреслює, що саме тепер дозволяється оцінювати роботи один одного.
6. Учні під керівництвом вчителя повторюють, як можна попросити оцінити роботу (погодитися її оцінювати чи відмовитися від цього), а також, як можна запропонувати оцінити роботу (погодитися прийняти оцінювання іншої дитини або відмовитися від нього).
7. Учні також повторюють правила поцінування (як і коли можна демонструвати власні досягнення; як і коли можна оцінювати досягнення інших).
8. Після завершення поцінування вчитель запитує школярів, хто з них звертався з проханням оцінити роботу:
  - до кого;
  - що саме просив оцінити;
  - чи погодилися оцінити роботу школяра;
  - як оцінили роботу;
  - які „чарівні слова” було використано;

- і хто запропонував дітям оцінити їхню роботу:
- хто;
  - що саме хотів оцінити;
  - чи погодився школяр прийняти оцінку іншої дитини;
  - як оцінили роботу;
  - які „чарівні слова” було використано.
9. Таким чином, прислів'я та приказки школярі розглянуть тричі:
    - при повторенні прислів'їв та приказок, які дозволять надати та отримати поцінування;
    - при безпосередньому отриманні та наданні поцінування;
    - при аналізі випадків, коли діти отримували та надавали поцінування.
  10. Прислів'я та приказки, які слугують формулами-звертаннями у ситуації поцінування, є стандартними.
  11. Прислів'я та приказки для поцінування вчитель підбирає самостійно. Один набір приказок і прислів'їв має містити 5 одиниць. З цим набором прислів'їв для поцінування учні працюють хоча б 5 разів (у 5 різних видах діяльності).
  12. Прислів'я, які визначають правила поцінування, вчитель підбирає також самостійно. Один набір приказок і прислів'їв має містити 5 одиниць. З цим набором приказок–правил поцінування учні працюють також хоча б у 5 різних видах діяльності.
  13. Вчитель до кожної групи прислів'їв та приказок вводить по одному новому прислів'ю. Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нове прислів'я з відомими, зазначають, з яким прислів'ям воно схоже. Вчитель може не вводити по одному новому прислів'ю, а повністю замінити старі набори приказок і прислів'їв новими.
  14. Нові прислів'я витісняють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати дітям згадати ті прислів'я, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові приказки.

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

**Варіант I. Учень хоче надати поцінування – похвалити іншу дитину.**

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

Учень 1.	Учень 2.
<b>Потребує поцінування оточуючих</b>	<b>Може надати поцінування</b>

Рис. В. 1. Ситуація надання та отримання поцінування (Варіант I).

### Формули пропозиції оцінити роботу іншої дитини

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

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



Рис. В.2. Ситуація надання та отримання поцінування (Варіант II).

Таблиця В.5

### Формули звернення за поцінуванням

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

## Формули поцінування досягнень

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки і, які дозволяють <b>цілісно поцінувати дитину за успіхи в кількох видах діяльності.</b>	„І коваль, і швець, і на дуді грець”. „На всі руки майстер”.
2. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати дитину за <b>виконання роботи в цілому.</b>	„Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив. „Не в тім хороша, що чорнобрива, а в тім, що діло зробила. „Мале тілом, та велике ділом”.
3. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати <b>характер виконання роботи.</b>	„Що вхопить, те і вробить”. „На що вгляне, так і вчеше”. „Працьовитий як бджілка”. „Робить як бджілка”. „Робить як мурашка”.
4. Прислів'я та приказки, які дозволять поцінувати <b>якість виконаної роботи</b> .	„Зробив чисто і гладко, комар носа не підточить”.
5. Прислів'я та приказки і, які дозволяють поцінувати <b>вміння дитини і підкреслити, що саме вони визначають успішність діяльності.</b>	„В умілого й долото рибу ловить”. „Добрий кухар і з кропиви борщ зварить”. „Добра пряжа і на скіпці напряде”.
6. Прислів'я та приказки, які підкреслюють <b>залежність якості виконаної роботи від особистісних якостей людини.</b>	„Який майстер, така й робота”. „Який ремісник – така й робота”. „Який кухар, такий і борщ”. „Яка пряжа, таке й полотно”.
7. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати <b>часткові (окремі) досягнення.</b>	„Хоч не гладко, аби міцно”. „Хоч погано покроєний, зате міцно зшитий”. „Хоч не скоро, зате здорово”.
8. Прислів'я та приказки, які дозволяють <b>поцінувати роботу низької якості і зорієнтувати дитину на ситуацію успіху в майбутньому</b>	„Раз не зовсім гаразд, удруге – краще”. „Раз не зовсім гаразд, а другий раз лучче”.

**Формули-правила отримання та надання поцінування**

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки і, які фіксують <b>негативне ставлення оточуючих до демонстративного поцінування людиною самої себе.</b>	„Порожній колосок дере носа в вершок”. „Ледачая хвала сама себе хвалить”. „Порожня бочка гучить, а повна мовчить”. „Чути порожній віз по гуркоті коліс”. „У хвалька язик діє, а рука не вміє”. „Погана та дівка, що сама себе хвалить”.
2. Прислів'я та приказки і, які фіксують <b>негативне ставлення оточуючих до позитивної оцінки досягнень людини, яка базується на негативній оцінці досягнень інших людей.</b>	„Себе любиш – людей гудиш, себе хвалиш – людей ганиш”. „Своє хвалить, а чуже під тин валить”.
3. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що <b>демонстративна позитивна оцінка власних досягнень негативно впливає на стосунки з найближчим соціальним оточенням, руйнує їх.</b>	„Самолюб – нікому не люб”. „Хто сам себе хвалить, той злих сусідів має”.
4. Прислів'я та приказки, які попереджають, що <b>за демонстративне позитивне оцінювання власних досягнень людина може бути покарана.</b>	„Легко хвалитися, легко й звалитися”. „Хто чим несеться, тим і поковзнется”. „Хвалився, та й з гори звалився”.
5. Прислів'я та приказки, які підкреслюють те, що <b>поцінування оточуючими схвалюється більше, ніж поцінування людиною самої себе.</b>	„Не хвали сам себе, нехай тебе люди похвалять”.
6. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що <b>потрібно поціновувати досягнення інших.</b>	„Хвали чуже, своє і без похвали добре”. „Не бійся людину похвалити, а бійся скривдити дарма”. „То не друг, що хвалить тихо, а то друг, що хвалить вслух”.
7. Прислів'я та приказки, які підкреслюють <b>толерантне ставлення до невдач інших.</b>	„Не штука ганьбити, штука ліпше зробити”. „Смішки з чужої лемішки, а як наварили, то й самі заголосили”. „Над іншим посміявся, над собою поплачеш”. „Хто сміється, тому не минеться”. „Чужого не гудь, свого не хвали”.

8. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що <b>конструктивна критика приносить більше користі ніж безпідставна позитивна оцінка.</b>	„Краще розумна догана, ніж дурна похвала”. „Догана мудрого більше стоїть, як похвала дурного”.
9. Прислів'я та приказки, які підкреслюють <b>зважене ставлення до оцінки оточуючих.</b>	„За правду не сердися, зніми шапку й поклонися”. „Хвалять – не радій, гудять – не сумуй”.
10. Прислів'я та приказки, які вказують на <b>ціннісний обмін як одну з конструктивних стратегій отримання поцінування</b>	„Шануй людей, то й тебе пошанують”. „Як ми людям, так і люди нам”. „Якою міркою міряєш, такою будуть і тобі”. „Як у лісі гукнеш, так і відгукнеться”.

### Прийом ціннісної підтримки вироблення адекватної самооцінки

**Мета:** ціннісна підтримка оцінювання власних досягнень.

1. Для ціннісної підтримки оцінювання власних досягнень використовують 3 групи приказок і прислів'їв:
  - 1) формули-звертання – це прислів'я та приказки, які дозволяють дітям звернутися один до одного, щоб налагодити ситуацію оцінювання власних досягнень;
  - 2) прислів'я та приказки, які є засобом оцінювання власних досягнень (використовуються ті ж прислів'я таі приказки, що і для поцінування досягнень оточуючих – див. опис попереднього прийому);
  - 3) прислів'я та приказки, які визначають правила оцінювання власних досягнень.
2. Вчитель виділяє ті види робіт, де учні можуть оцінити власні досягнення.
3. Вчитель зазначає, що учень має право оцінити власні досягнення або запропонувати іншому учню оцінити свої досягнення лише в тому випадку, коли використає певну вербальну формулу („чарівні слова” тощо).
4. Інший учень може погодитися або відмовитися вислухати оцінку досягнень товариша, а також погодитися або відмовитися оцінити свої досягнення лише в тому випадку, коли для відповіді використає відповідну вербальну формулу (інші „чарівні слова”).
5. Після завершення роботи вчитель підкреслює, що саме тепер дозволяється оцінювати власні досягнення.
6. Учні під керівництвом вчителя повторюють, як можна попросити товариша вислухати оцінку їхніх досягнень (погодитися вислухати чи відмовитися від цього), а також, як можна запропонувати товаришу оцінити свої досягнення (погодитися оцінювати власні досягнення чи відмовитися від цього).
7. Учні також повторюють правила оцінювання власних досягнень (як і коли можна демонструвати власні досягнення).



8. Після завершення оцінювання вчитель запитує в школярів, хто з них звертався з проханням вислухати оцінку своїх досягнень:
  - до кого;
  - що саме оцінював;
  - чи погодилися вислухати школяра;
  - які „чарівні слова” було використано;
 і хто запропонував дітям оцінити свої досягнення:
  - хто;
  - що саме пропонував оцінити;
  - чи погодився школяр оцінити свої досягнення;
  - як оцінив досягнення;
  - які „чарівні слова” було використано.
9. Таким чином, прислів'я та приказки школярі розглянуть тричі:
  - при повторенні приказок і прислів'їв, які дозволять оцінити власні досягнення;
  - при безпосередньому оцінюванні власних досягнень;
  - при аналізі випадків, коли діти оцінювали власні досягнення.
10. Прислів'я та приказки, які стають формулами-звертаннями в ситуації оцінювання власних досягнень, є стандартними.
11. Прислів'я для оцінювання досягнень вчитель підбирає самостійно. Один набір приказок і прислів'їв має містити 5 одиниць. З цим набором прислів'їв діти працюють хоча б у 5 різних видах діяльності.
12. Прислів'я, які визначають правила оцінювання власних досягнень, вчитель підбирає також самостійно. Один набір приказок і прислів'їв має містити 5 одиниць. З цим набором приказок-правил оцінювання учні працюють хоча б у 5 різних видах діяльності.
13. Вчитель до кожної групи прислів'їв та приказок вводить по одному новому прислів'ю. Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нове прислів'я з відомими, зазначають, з якими прислів'ями воно схоже. Вчитель може не вводити по одному новому прислів'ю, а повністю замінити старі набори приказок і прислів'їв новими.
14. Нові прислів'я витісняють ті, які вже відомі дітям. Вчитель може запропонувати дітям згадати ті прислів'я, які вони вже знають, які вибирали раніше, які схожі на нові приказки.

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

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

---



**Формули-правила оцінювання власних досягнень**

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

## Ціннісна підтримка рефлексії співробітництва

### Прийом ціннісної підтримки спільної діяльності

**Мета:** сформувати в молодших школярів уміння й потребу працювати разом; збагатити досвід взаємодії дітей (мотивування до спільної діяльності).

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

*Таблиця В.11*

### Прислів'я та приказки для ціннісної підтримки спільної діяльності

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки, які підтримують <b>стратегію звернення за допомогою</b>	„Хто не знає, нехай людей попитає”. „Хто людей питає, той і розум має”. „Щоб часом дарма не блудить, чужого розуму питайся”. „Без ради і військо гине”.
2. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що <b>зусилля однієї людини можуть бути обмеженими</b> .	„Одна бджола мало меду наносить”. „Один кіл плота не вдержить”. „Одним пальцем вузла не зав'яжеш”.
3. Прислів'я та приказки, в яких підкреслюється <b>цінність об'єднання</b>	„Один розум добре, а два краще”.

<b>зусиль.</b>	„Одна голова мудра, а дві ще мудріші”. „Одна головешка в печі гасне, а дві й в полі горять”. „Де гурт, там і сила”. „Де спілка, там і силка”.
4. Прислів'я та приказки, які фіксують <b>переваги об'єднання спільних зусиль</b> та, відповідно, <b>зміну характеру виконання роботи.</b>	„В гурті і комар сила”. „Гурту і вовк не страшний”. „В гурті робота спориться”. „В гурті робити, як з гори бігти”. „Гуртом можна і море загатити”.
5. Прислів'я та приказки, які підкреслюють <b>вплив характеру взаємовідносин на ефективність роботи.</b>	„Як дружні сороки, то й гуску з'їдять”. „Дружні сороки орла заклюють”. „Дружній череді і вовк не страшний”. „Берись дружно – не буде сутужно”. „Дружно люди візьмуться, то й гори здадуться”.

### Приєм ціннісної підтримки надання та отримання допомоги

**Мета:** сформувати в молодших школярів уміння надавати та отримувати допомогу в учбовій діяльності (мотивування до ціннісного обміну).

1. Вчитель **виділяє** ті **види робіт**, які учні виконують не разом, спільно, а кожен окремо, самостійно, але вони можуть звертатися за допомогою один до одного й надавати допомогу.
2. Вчитель зазначає, що учень має право звернутися за допомогою або надати допомогу лише в тому випадку, коли використає певну вербальну формулу („чарівні слова” тощо).
3. Інший учень може надати допомогу або відмовитися надавати допомогу лише в тому випадку, коли для відповіді використає відповідну вербальну формулу (інші „чарівні слова”).
4. Перед початком роботи вчитель підкреслює, що саме тепер дозволяється надавати допомогу й отримувати її.
5. Учні під керівництвом вчителя повторюють, як можна попросити про допомогу (погодитися її надати або відмовитися), а також, як можна запропонувати допомогу (погодитися її прийняти або відмовитися від неї).
6. Після завершення роботи вчитель запитує школярів, хто з них звертався за допомогою:
  - до кого;
  - що саме просив допомогти;
  - чи погодилися допомогти школяру;
  - які „чарівні слова” було використано;
 і хто запропонував допомогу:
  - хто;
  - що саме хотів допомогти;
  - чи погодився школяр отримати допомогу;

- які „чарівні слова” було використано.
- 7. Таким чином, прислів'я та приказки школярі розглянуть тричі:
  - при повторенні приказок і прислів'їв, які дозволять отримати та надати допомогу;
  - при безпосередньому звертанні за допомогою та наданні допомоги;
  - при аналізі випадків, коли діти надавали допомогу й отримували її.

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

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



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

Таблиця В.12

#### Формули звернення за допомогою

Звернення за допомогою	„Добра порада дорожча від золота, Оленко, допоможи мені...”
Згода надати допомогу	„Для доброго друга випряжу коня з плуга”
Відмова надавати допомогу	„Гарно допомогти не можемо, а як-небудь помагати не хочемо”

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

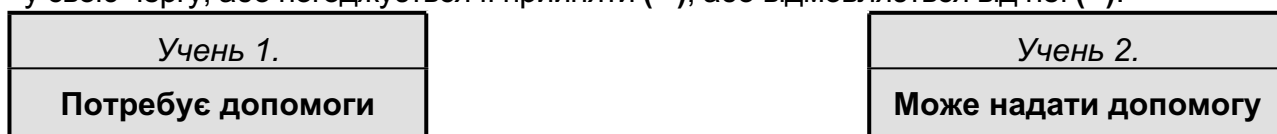


Рис. В.6. Ситуація звернення за допомогою та надання допомоги (Варіант II).

Таблиця В.13

#### Формули пропозиції надати допомогу

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

**B.2**

**ПЛАН ЗАНЯТЬ З ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПО  
ОЗНАЙОМЛЕННЮ З ПРОГРАМОЮ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ  
РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ (10 ГОДИН)**

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



## Додаток Д

ПОКАЗНИКИ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ  
УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОСЛІДЖУВАНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ  
ГРУПИ  
ДО ТА ПІСЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ

Таблиця Д.1.

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових  
здібностей  
досліджуваних 1 класу експериментальної групи  
до та після впровадження програми ціннісної підтримки**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції								
			до впровадження програми (I зріз)				після впровадження програми (II зріз)				
			дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльніснo-нормативний	суб`єктно-ціннісний	дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльніснo-нормативний	суб`єктно-ціннісний	
1.	А.А.	В		+						+	
2.	А.Б.	В		+						+	
3.	А.В.	В		+						+	
4.	А.Г.	В		+						+	
5.	А.Д.	В		+						+	
6.	А.Є.	В		+						+	
7.	А.З.	В		+						+	
8.	А.К.	В		+						+	
9.	Б.А.	С		+						+	
10.	Б.Б.	С	+						+		
11.	Б.В.	С	+						+		
12.	Б.Г.	С		+					+		
13.	Б.Д.	С		+					+		
14.	Б.Є.	С	+						+		
15.	Б.З.	С	+						+		
16.	Б.К.	С	+						+		
17.	В.А.	Н	+						+		
18.	В.Б.	Н	+						+		
19.	В.В.	Н	+						+		
20.	В.Г.	Н		+						+	
21.	В.Д.	Н	+						+		

22.	В.Є.	Н	+					+		
23.	В.З.	Н	+				+			
24.	В.К.	Н		+				+		
<b>Всього:</b>			<b>11</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>10</b>	<b>0</b>
<b>%:</b>			<b>45,8%</b>	<b>54,2%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>4,1%</b>	<b>54,2%</b>	<b>41,7%</b>	<b>0%</b>

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей**

**досліджуваних 2 класу експериментальної групи до та після впровадження програми ціннісної підтримки**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції							
			до впровадження програми (I зріз)				після впровадження програми (II зріз)			
			дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльнісно-нормативний	суб`єктно-ціннісний	дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльнісно-нормативний	суб`єктно-ціннісний
1.	Л.А.	В			+				+	
2.	Л.Б.	В			+				+	
3.	Л.В.	В			+					+
4.	Л.Г.	В				+				+
5.	Л.Д.	В			+				+	
6.	Л.Є.	В		+					+	
7.	Л.З.	В			+				+	
8.	Л.К.	В			+				+	
9.	М.А.	С		+					+	
10.	М.Б.	С			+				+	
11.	М.В.	С			+				+	
12.	М.Г.	С		+					+	
13.	М.Д.	С		+					+	
14.	М.Є.	С			+				+	
15.	М.З.	С		+					+	
16.	М.К.	С		+					+	
17.	Н.А.	Н		+				+		
18.	Н.Б.	Н		+				+		
19.	Н.В.	Н		+				+		
20.	Н.Г.	Н		+				+		
21.	Н.Д.	Н		+					+	
22.	Н.Є.	Н		+				+		
23.	Н.З.	Н		+				+		
24.	Н.К.	Н		+					+	
<b>Всього:</b>			<b>0</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>2</b>
<b>%:</b>			<b>0%</b>	<b>58,3%</b>	<b>37,5%</b>	<b>4,2%</b>	<b>0%</b>	<b>25,0%</b>	<b>66,7%</b>	<b>8,3%</b>



**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей  
досліджуваних 3 класу експериментальної групи  
до та після впровадження програми ціннісної підтримки**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції							
			до впровадження програми (I зріз)				після впровадження програми (II зріз)			
			дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльнісно-нормативний	суб'єктивно-ціннісний	дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльнісно-нормативний	суб'єктивно-ціннісний
1.	О.А.	В			+				+	
2.	О.Б.	В			+					+
3.	О.В.	В			+					+
4.	О.Г.	В			+					+
5.	О.Д.	В			+					+
6.	О.Є.	В				+				+
7.	О.З.	В			+				+	
8.	О.К.	В			+				+	
9.	П.А.	С			+				+	
10.	П.Б.	С		+					+	
11.	П.В.	С			+					+
12.	П.Г.	С			+				+	
13.	П.Д.	С		+					+	
14.	П.Є.	С		+					+	
15.	П.З.	С			+				+	
16.	П.К.	С			+					+
17.	Р.А.	Н		+				+		
18.	Р.Б.	Н		+					+	
19.	Р.В.	Н		+					+	
20.	Р.Г.	Н		+					+	
21.	Р.Д.	Н		+				+		
22.	Р.Є.	Н		+				+		
23.	Р.З.	Н		+				+		
24.	Р.К.	Н		+					+	
<b>Всього:</b>			<b>0</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>7</b>
%			<b>0%</b>	<b>45,8%</b>	<b>50,0%</b>	<b>4,2%</b>	<b>0%</b>	<b>16,6%</b>	<b>54,2%</b>	<b>29,2%</b>



**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей досліджуваних 4 класу експериментальної групи до та після впровадження програми ціннісної підтримки**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції							
			до впровадження програми (I зріз)				після впровадження програми (II зріз)			
			дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльнісно-нормативний	суб`єктно-ціннісний	дорефлексивний	соціально-експектаційний	діяльнісно-нормативний	суб`єктно-ціннісний
1.	С.А.	В			+					+
2.	С.Б.	В			+					+
3.	С.В.	В			+					+
4.	С.Г.	В			+				+	
5.	С.Д.	В			+					+
6.	С.Є.	В			+				+	
7.	С.З.	В				+				+
8.	С.К.	В				+				+
9.	Т.А.	С			+				+	
10.	Т.Б.	С			+					+
11.	Т.В.	С			+					+
12.	Т.Г.	С		+					+	
13.	Т.Д.	С			+				+	
14.	Т.Є.	С		+					+	
15.	Т.З.	С			+				+	
16.	Т.К.	С			+				+	
17.	З.А.	Н		+					+	
18.	З.Б.	Н		+					+	
19.	З.В.	Н		+					+	
20.	З.Г.	Н		+				+		
21.	З.Д.	Н		+				+		
22.	З.Є.	Н		+					+	
23.	З.З.	Н			+				+	
24.	З.К.	Н		+				+		
<b>Всього:</b>			<b>0</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
<b>%:</b>			<b>0%</b>	<b>37,5%</b>	<b>54,2%</b>	<b>8,3%</b>	<b>0%</b>	<b>12,5%</b>	<b>54,2%</b>	<b>33,3%</b>





## Додаток Ж

ПОКАЗНИКИ РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ  
УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОСЛІДЖУВАНИХ КОНТРОЛЬНОЇ ГРУПИ (I  
ТА II ЗРІЗ)

Таблиця Ж.1.

Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових  
здібностей  
досліджуваних 1 класу контрольної групи

№	Досліджувані	Рі в е н ь у с п і ш н о с ті	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції								
			(I зріз)				(II зріз)				
			доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` єктн о- цінні сний	доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` єктн о- цінні сний	
1.	А.Л.	В		+						+	
2.	А.М.	В		+						+	
3.	А.Н.	В		+					+		
4.	А.О.	В		+					+		
5.	А.П.	В		+						+	
6.	А.Р.	В		+						+	
7.	А.С.	В		+						+	
8.	А.Т.	В		+					+		
9.	Б.Л.	С	+						+		
10.	Б.М.	С		+					+		
11.	Б.Н.	С	+						+		
12.	Б.О.	С	+						+		
13.	Б.П.	С	+						+		
14.	Б.Р.	С		+					+		
15.	Б.С.	С		+					+		
16.	Б.Т.	С	+						+		
17.	В.Л.	Н		+					+		
18.	В.М.	Н	+					+			
19.	В.Н.	Н	+					+			
20.	В.О.	Н	+						+		
21.	В.П.	Н	+					+			
22.	В.Р.	Н		+					+		
	В.С.	Н		+					+		

23.										
24.	В.Т.	Н	+					+		
<b>Всього:</b>			<b>10</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>%:</b>			<b>41,7%</b>	<b>58,3%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>12,5%</b>	<b>66,7%</b>	<b>20,8%</b>	<b>0%</b>

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових  
здібностей  
досліджуваних 2 класу контрольної групи**

№	Досліджувані	Рі в е н ь у с п і ш н о с ті	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції							
			(I зріз)				(II зріз)			
			доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` ектн о- цінні сний	доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` ектн о- цінні сний
1.	Л.Л.	в				+				+
2.	Л.М.	в			+				+	
3.	Л.Н.	в			+				+	
4.	Л.О.	в		+					+	
5.	Л.П.	в			+				+	
6.	Л.Р.	в			+				+	
7.	Л.С.	в			+				+	
8.	Л.Т.	в		+				+		
9.	М.Л.	с			+				+	
10.	М.М.	с		+				+		
11.	М.Н.	с			+				+	
12.	М.О.	с		+				+		
13.	М.П.	с		+					+	
14.	М.Р.	с		+				+		
15.	М.С.	с		+					+	
16.	М.Т.	с			+				+	
17.	Н.Л.	н		+				+		
18.	Н.М.	н		+				+		
19.	Н.Н.	н		+				+		
20.	Н.О.	н		+				+		
21.	Н.П.	н		+				+		
22.	Н.Р.	н		+				+		
23.	Н.С.	н		+				+		
24.	Н.Т.	н		+				+		
<b>Всього:</b>			<b>0</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>1</b>
<b>%:</b>			<b>0%</b>	<b>62,5%</b>	<b>33,4%</b>	<b>4,1%</b>	<b>0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>45,8%</b>	<b>4,2%</b>

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових  
здібностей  
досліджуваних 3 класу контрольної групи**

№	Досліджувані	Рі в е н ь у с п і ш н о с ті	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції							
			(I зріз)				(II зріз)			
			доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` ектн о- цінні сний	доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` ектн о- цінні сний
1.	О.Л.	В			+				+	
2.	О.М.	В				+				+
3.	О.Н.	В			+				+	
4.	О.О.	В				+				+
5.	О.П.	В			+				+	
6.	О.Р.	В			+				+	
7.	О.С.	В			+				+	
8.	О.Т.	В			+				+	
9.	П.Л.	С		+					+	
10.	П.М.	С		+				+		
11.	П.Н.	С			+				+	
12.	П.О.	С			+				+	
13.	П.П.	С		+				+		
14.	П.Р.	С			+				+	
15.	П.С.	С		+					+	
16.	П.Т.	С			+				+	
17.	Р.Л.	Н		+				+		
18.	Р.М.	Н		+				+		
19.	Р.Н.	Н		+				+		
20.	Р.О.	Н		+				+		
21.	Р.П.	Н		+				+		
22.	Р.Р.	Н		+				+		
23.	Р.С.	Н		+				+		
24.	Р.Т.	Н		+				+		
<b>Всього:</b>			<b>0</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
<b>%:</b>			<b>0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>41,7%</b>	<b>8,3%</b>	<b>0%</b>	<b>41,7%</b>	<b>50,0%</b>	<b>8,3%</b>

**Показники рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей досліджуваних 4 класу контрольної групи**

№	Досліджувані	Рі в е н ь у с п і ш н о с ті	Рівні рефлексивно-ціннісної регуляції							
			(I зріз)				(II зріз)			
			доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` ектн о- цінні сний	доре флек сивн ий	соці альн о- експ екта ційн ий	діял ьніс но- норм атив ний	суб` ектн о- цінні сний
1.	С.Л.	В			+				+	
2.	С.М.	В			+				+	
3.	С.Н.	В			+				+	
4.	С.О.	В				+				+
5.	С.П.	В			+					+
6.	С.Р.	В			+				+	
7.	С.С.	В			+				+	
8.	С.Т.	В				+				+
9.	Т.Л.	С			+				+	
10.	Т.М.	С			+				+	
11.	Т.Н.	С			+				+	
12.	Т.О.	С			+				+	
13.	Т.П.	С			+				+	
14.	Т.Р.	С			+				+	
15.	Т.С.	С			+				+	
16.	Т.Т.	С			+				+	
17.	З.Л.	Н		+				+		
18.	З.М.	Н		+				+		
19.	З.Н.	Н			+				+	
20.	З.О.	Н		+					+	
21.	З.П.	Н		+				+		
22.	З.Р.	Н		+				+		
23.	З.С.	Н		+				+		
24.	З.Т.	Н		+					+	
<b>Всього:</b>			<b>0</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>3</b>
<b>%:</b>			<b>0%</b>	<b>29,2%</b>	<b>62,5%</b>	<b>8,3%</b>	<b>0%</b>	<b>29,8%</b>	<b>66,7%</b>	<b>12,5%</b>

## Додаток 3

**ПЕРЕВІРКА ДОСТОВІРНОСТІ ВІДМІННОСТЕЙ У КІЛЬКОСТІ  
ВИОКРЕМЛЕНИХ УЧБОВИХ УМІНЬ ДО Й ПІСЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ  
ПРОГРАМИ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ В ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІЙ ГРУПІ  
ЗА ДОПОМОГОЮ КРИТЕРІЮ ЗНАКІВ**

Таблиця 3.1

**Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 1 класу експериментальної групи**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Кількість виокремлених учбових умінь до експерименту (I зріз)	Кількість виокремлених учбових умінь після експерименту (II зріз)	Знак зміни результату
1.	А.А.	В	3	4	+
2.	А.Б.	В	4	5	+
3.	А.В.	В	2	3	+
4.	А.Г.	В	3	3	=
5.	А.Д.	В	3	2	-
6.	А.Є.	В	3	4	+
7.	А.З.	В	2	4	+
8.	А.К.	В	5	3	-
9.	Б.А.	С	2	3	+
10.	Б.Б.	С	3	4	+
11.	Б.В.	С	3	4	+
12.	Б.Г.	С	5	2	-
13.	Б.Д.	С	3	4	+
14.	Б.Є.	С	2	3	+
15.	Б.З.	С	1	3	+
16.	Б.К.	С	4	4	=
17.	В.А.	Н	0	2	+
18.	В.Б.	Н	2	3	+
19.	В.В.	Н	2	3	+
20.	В.Г.	Н	3	4	+
21.	В.Д.	Н	1	1	=
	В.Є.	Н	2	3	+

22.					
23.	В.З.	Н	7	2	–
24.	В.К.	Н	4	2	–

1.  $n=24-5=19$
2. „+” - 16; „–” - 5;
3. при  $n = 19$ ;
4. (16>15)
5. Відмінності між показниками до й після експерименту не є випадковими і свідчать про ефективність програми ціннісної підтримки ( $p < 0,05$ )

**Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 2 класу експериментальної групи**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Кількість виокремлених учбових умінь до експерименту (I зріз)	Кількість виокремлених учбових умінь після експерименту (II зріз)	Знак зміни результату
1.	Л.А.	В	3	4	+
2.	Л.Б.	В	2	3	+
3.	Л.В.	В	4	4	=
4.	Л.Г.	В	4	1	-
5.	Л.Д.	В	2	3	+
6.	Л.Є.	В	2	3	+
7.	Л.З.	В	3	4	+
8.	Л.К.	В	2	3	+
9.	М.А.	С	5	5	=
10	М.Б.	С	4	5	+
11	М.В.	С	2	3	+
12	М.Г.	С	8	2	-
13	М.Д.	С	2	3	+
14	М.Є.	С	2	3	+
15	М.З.	С	1	2	+
16	М.К.	С	0	2	+
17	Н.А.	Н	7	2	-
18	Н.Б.	Н	2	3	+
19	Н.В.	Н	3	3	=
20	Н.Г.	Н	3	4	+



21	. Н.Д.	Н	2	3	+
22	. Н.Є.	Н	2	3	+
23	. Н.З.	Н	7	3	-
24	. Н.К.	Н	2	2	=

1.  $n=24-4=20$

2. „+” - 16; „-” - 4;

3. при  $n = 20$ ;

4.  $(16 > 15)$

5. Відмінності між показниками до й після експерименту не є випадковими і свідчать про ефективність програми ціннісної підтримки ( $p < 0,05$ )

**Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 3 класу експериментальної групи**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Кількість виокремлених учбових умінь до експерименту (I зріз)	Кількість виокремлених учбових умінь після експерименту (II зріз)	Знак зміни результату
1.	О.А.	В	2	3	+
2.	О.Б.	В	3	4	+
3.	О.В.	В	3	4	+
4.	О.Г.	В	6	2	—
5.	О.Д.	В	4	5	+
6.	О.Є.	В	4	5	+
7.	О.З.	В	3	1	—
8.	О.К.	В	0	2	+
9.	П.А.	С	3	4	+
10	П.Б.	С	4	2	—
11	П.В.	С	2	5	+
12	П.Г.	С	2	2	=
13	П.Д.	С	3	4	+
14	П.Є.	С	2	3	+
15	П.З.	С	2	3	+
16	П.К.	С	3	1	—
17	Р.А.	Н	4	2	—
18	Р.Б.	Н	3	4	+
19	Р.В.	Н	2	4	+
20	Р.Г.	Н	2	3	+

21	. Р.Д.	Н	3	4	+
22	. Р.Є.	Н	4	4	=
23	. Р.З.	Н	0	2	+
24	. Р.К.	Н	2	3	+

1.  $n=24-2=22$
2. „+” - 17; „-” - 5;
3. при  $n =22$ ;
4. (17=17)
5. Відмінності між показниками до й після експерименту не є випадковими і свідчать про ефективність програми ціннісної підтримки ( $p < 0,05$ )

**Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 4 класу експериментальної групи**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Кількість виокремлених учбових умінь до експерименту (I зріз)	Кількість виокремлених учбових умінь після експерименту (II зріз)	Знак зміни результату
1.	С.А.	В	3	6	+
2.	С.Б.	В	3	4	+
3.	С.В.	В	2	3	+
4.	С.Г.	В	4	4	=
5.	С.Д.	В	3	4	+
6.	С.Є.	В	4	2	-
7.	С.З.	В	3	3	=
8.	С.К.	В	6	7	+
9.	Т.А.	С	3	5	+
10	Т.Б.	С	4	5	+
11	Т.В.	С	5	6	+
12	Т.Г.	С	7	3	-
13	Т.Д.	С	4	2	-
14	Т.Є.	С	2	3	+
15	Т.З.	С	4	4	=
16	Т.К.	С	2	3	+
17	З.А.	Н	3	4	+
18	З.Б.	Н	2	4	+
19	З.В.	Н	4	2	-
20	З.Г.	Н	3	3	=

21	. 3.Д.	Н	3	4	+
22	. 3.Є.	Н	2	2	=
23	. 3.З.	Н	1	2	+
24	. 3.К.	Н	1	3	+

1.  $n=24-5=19$
2. „+” - 15; „-” - 4;
3. при  $n = 19$ ;
4. (15=15)
5. Відмінності між показниками до й після експерименту не є випадковими і свідчать про ефективність програми ціннісної підтримки ( $p < 0,05$ )

## Додаток К

ПЕРЕВІРКА ДОСТОВІРНОСТІ ВІДМІННОСТЕЙ У КІЛЬКОСТІ  
ВИОКРЕМЛЕНИХ УЧБОВИХ УМІНЬ НА I ТА II ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ  
В КОНТРОЛЬНІЙ ГРУПІ ЗА ДОПОМОГОЮ КРИТЕРІЮ ЗНАКІВ

Таблиця К.1

Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 1 класу контрольної групи

№	Досліджувані	Рівень успішності	Кількість виокремлених учбових умінь (I зріз)	Кількість виокремлених учбових умінь (II зріз)	Знак зміни результату
1.	А.Л.	В	3	2	-
2.	А.М.	В	4	3	-
3.	А.Н.	В	1	1	=
4.	А.О.	В	3	4	+
5.	А.П.	В	3	4	+
6.	А.Р.	В	3	2	-
7.	А.С.	В	5	3	-
8.	А.Т.	В	3	2	-
9.	Б.Л.	С	2	1	-
10	Б.М.	С	3	4	+
11	Б.Н.	С	2	4	+
12	Б.О.	С	2	2	=
13	Б.П.	С	4	3	-
14	Б.Р.	С	3	4	+
15	Б.С.	С	3	3	=
16	Б.Т.	С	3	2	-
17	В.Л.	Н	2	2	=
18	В.М.	Н	4	3	-

19	. В.Н.	Н	4	4	=
20	. В.О.	Н	2	2	=
21	. В.П.	Н	3	2	-
22	. В.Р.	Н	3	2	-
23	. В.С.	Н	0	2	+
24	. В.Т.	Н	2	2	=

1.  $n=24-7=17$

2. „+” - 6; „-” - 11;

3. при  $n = 17$ ;

4.  $(11 < 13)$

5. Відмінності між показниками, отриманими на I та II етапах дослідження, є випадковими ( $p > 0,05$ ).

**Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 2 класу контрольної групи**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Кількість виокремлених учбових умінь (I зріз)	Кількість виокремлених учбових умінь (II зріз)	Знак зміни результату
1.	Л.Л.	В	4	2	-
2.	Л.М.	В	3	4	+
3.	Л.Н.	В	3	3	=
4.	Л.О.	В	5	2	-
5.	Л.П.	В	2	2	=
6.	Л.Р.	В	3	4	+
7.	Л.С.	В	3	2	-
8.	Л.Т.	В	4	2	-
9.	М.Л.	С	2	3	+
10	М.М.	С	3	3	=
11	М.Н.	С	3	3	=
12	М.О.	С	3	2	-
13	М.П.	С	2	4	+
14	М.Р.	С	5	3	-
15	М.С.	С	2	2	=
16	М.Т.	С	2	5	+
17	Н.Л.	Н	3	1	-
18	Н.М.	Н	0	1	+
19	Н.Н.	Н	6	2	-
20	Н.О.	Н	3	3	=



21	. Н.П.	Н	3	2	-
22	. Н.Р.	Н	3	2	-
23	. Н.С.	Н	2	2	=
24	. Н.Т.	Н	1	0	-

1.  $n=24-7=17$
2. „+” - 6; „-” - 11;
3. при  $n =17$ ;
4.  $(11<13)$
5. Відмінності між показниками, отриманими на I та II етапах дослідження, є випадковими ( $p>0,05$ ).

**Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 3 класу контрольної групи**

<b>№</b>	<b>Досліджувані</b>	<b>Рівень успішності</b>	<b>Кількість виокремлених учбових умінь (I зріз)</b>	<b>Кількість виокремлених учбових умінь (II зріз)</b>	<b>Знак зміни результату</b>
1.	О.Л.	В	4	2	-
2.	О.М.	В	2	3	+
3.	О.Н.	В	3	4	+
4.	О.О.	В	5	2	-
5.	О.П.	В	3	3	=
6.	О.Р.	В	0	2	+
7.	О.С.	В	4	3	-
8.	О.Т.	В	4	5	+
9.	П.Л.	С	3	2	-
10.	П.М.	С	4	2	-
11.	П.Н.	С	5	2	-
12.	П.О.	С	3	3	=
13.	П.П.	С	5	3	-
14.	П.Р.	С	3	4	+
15.	П.С.	С	3	1	-
16.	П.Т.	С	2	1	-
17.	Р.Л.	Н	3	3	=
18.	Р.М.	Н	2	2	=
19.	Р.Н.	Н	3	2	-
20.	Р.О.	Н	3	2	-
21.	Р.П.	Н	2	0	-
22.	Р.Р.	Н	3	2	-
23.	Р.С.	Н	2	3	+
24.	Р.Т.	Н	4	3	-

2. „+” - 7; „-” - 13;

3. при  $n = 20$ ;

4. (13 < 15)

5. Відмінності між показниками, отриманими на I та II етапах дослідження, є випадковими ( $p > 0,05$ ).

**Перевірка достовірності відмінностей у кількості виокремлених  
учбових умінь у досліджуваних 4 класу контрольної групи**

№	Досліджувані	Рівень успішності	Кількість виокремлених учбових умінь (I зріз)	Кількість виокремлених учбових умінь (II зріз)	Знак зміни результату
1.	С.Л.	В	5	3	-
2.	С.М.	В	2	3	+
3.	С.Н.	В	4	3	-
4.	С.О.	В	3	3	=
5.	С.П.	В	3	4	+
6.	С.Р.	В	3	5	+
7.	С.С.	В	3	2	-
8.	С.Т.	В	4	2	-
9.	Т.Л.	С	2	2	=
10	Т.М.	С	3	4	+
11	Т.Н.	С	4	1	-
12	Т.О.	С	5	2	-
13	Т.П.	С	3	4	+
14	Т.Р.	С	3	3	=
15	Т.С.	С	4	2	-
16	Т.Т.	С	5	2	-
17	З.Л.	Н	0	0	=
18	З.М.	Н	3	2	-
19	З.Н.	Н	3	1	-
20	З.О.	Н	4	2	-

21	. 3.П.	Н	3	3	=
22	. 3.Р.	Н	2	2	=
23	. 3.С.	Н	3	1	-
24	. 3.Т.	Н	2	1	-

1.  $n=24-6=18$

2. „+” - 5; „-” - 13;

3. при  $n = 18$ ;

4. (13 < 14)

5. Відмінності між показниками, отриманими на I та II етапах дослідження, є випадковими ( $p > 0,05$ ).

### Додаток Л

## ПЕРЕВІРКА ДОСТОВІРНОСТІ ВІДМІННОСТЕЙ У КІЛЬКОСТІ ДОСЛІДЖУВАНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА КОНТРОЛЬНОЇ ГРУП, ЯКІ ВКЛЮЧИЛИ ВЧИТЕЛЯ ТА ОДНОКЛАСНИКІВ ДО КОЛА РЕФЕРЕНТНИХ ОСІБ

### Л.1 ВІДМІННОСТІ В КІЛЬКОСТІ ДОСЛІДЖУВАНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА КОНТРОЛЬНОЇ ГРУП, ЯКІ ВКЛЮЧИЛИ ВЧИТЕЛЯ ДО КОЛА РЕФЕРЕНТНИХ ОСІБ НА I ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ

2 x 2 Table (data)			
	Експериментальна група	Контрольна група	Row Totals
Frequencies, row 1	59	58	117
Percent of total	30,729%	30,208%	60,938%
Frequencies, row 2	37	38	75
Percent of total	19,271%	19,792%	39,063%
Column totals	96	96	192
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,02	p= ,8824	
V-square (df=1)	,02	p= ,8827	
Yates corrected Chi-square	0,00	p=1,0000	
Phi-square	,00011		
<b>Fisher exact p, one-tailed</b>		p= ,5000	
two-tailed		p=1,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	4,12	p= ,0423	
Chi-square (B/C)	4,21	p= ,0402	

За критерієм кутового перетворення Фішера **відмінності** в кількості досліджуваних експериментальної та контрольної груп, які включили вчителя до кола референтних осіб на I етапі дослідження, **існують, але статистично не значимі** ( ).

### Л.2

**ВІДМІННОСТІ В КІЛЬКОСТІ ДОСЛІДЖУВАНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА КОНТРОЛЬНОЇ ГРУП, ЯКІ ВКЛЮЧИЛИ ВЧИТЕЛЯ ДО КОЛА РЕФЕРЕНТНИХ ОСІБ НА II ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

2 x 2 Table (data)			
	Експериментальна група	Контрольна група	Row Totals
Frequencies, row 1	72	32	104
Percent of total	37,500%	16,667%	54,167%
Frequencies, row 2	24	64	88
Percent of total	12,500%	33,333%	45,833%
Column totals	96	96	192
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	33,57	p= ,0000	
V-square (df=1)	33,39	p= ,0000	
Yates corrected Chi-square	31,91	p= ,0000	
Phi-square	,17483		
<b>Fisher exact p, one-tailed</b>		<b>p= ,0000</b>	
two-tailed		p= ,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	,36	p= ,5483	
Chi-square (B/C)	,88	p= ,3496	

За критерієм кутового перетворення Фішера **відмінності** в кількості досліджуваних експериментальної та контрольної груп, які включили вчителя до кола референтних осіб на II етапі дослідження, **існують і є статистично значимими** ( ).

**Л.3** ВІДМІННОСТІ В КІЛЬКОСТІ ДОСЛІДЖУВАНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА КОНТРОЛЬНОЇ ГРУП, ЯКІ ВКЛЮЧИЛИ ОДНОКЛАСНИКІВ ДО КОЛА РЕФЕРЕНТНИХ ОСІБ НА I ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ

2 x 2 Table (data)			
	Експериментальна група	Контрольна група	Row Totals
Frequencies, row 1	52	50	102
Percent of total	27,083%	26,042%	53,125%
Frequencies, row 2	44	46	90
Percent of total	22,917%	23,958%	46,875%
Column totals	96	96	192
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	,08	p= ,7724	
V-square (df=1)	,08	p= ,7730	
Yates corrected Chi-square	,02	p= ,8850	
Phi-square	,00044		
<b>Fisher exact p, one-tailed</b>		p= ,4425	
two-tailed		p= ,8851	
McNemar Chi-square (A/D)	,26	p= ,6135	
Chi-square (B/C)	,27	p= ,6061	

За критерієм кутового перетворення Фішера **відмінності** в кількості досліджуваних експериментальної та контрольної груп, які включили однокласників до кола референтних осіб на I етапі дослідження, **існують, але статистично не значимі** ( ).

**Л.4**



**ВІДМІННОСТІ В КІЛЬКОСТІ ДОСЛІДЖУВАНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ТА КОНТРОЛЬНОЇ ГРУП, ЯКІ ВКЛЮЧИЛИ ОДНОКЛАСНИКІВ ДО КОЛА РЕФЕРЕНТНИХ ОСІБ НА II ЕТАПІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

	2 x 2 Table (data)		
	Експериментальна група	Контрольна група	Row Totals
Frequencies, row 1	76	37	113
Percent of total	39,583%	19,271%	58,854%
Frequencies, row 2	20	59	79
Percent of total	10,417%	30,729%	41,146%
Column totals	96	96	192
Percent of total	50,000%	50,000%	
Chi-square (df=1)	32,71	p= ,0000	
V-square (df=1)	32,54	p= ,0000	
Yates corrected Chi-square	31,06	p= ,0000	
Phi-square	,17038		
<b>Fisher exact p, one-tailed</b>		<b>p= ,0000</b>	
two-tailed		p= ,0000	
McNemar Chi-square (A/D)	1,90	p= ,1685	
Chi-square (B/C)	4,49	p= ,0341	

За критерієм кутового перетворення Фішера **відмінності** в кількості досліджуваних експериментальної та контрольної груп, які включили вчителя до кола референтних осіб на II етапі дослідження, **існують і є статистично значимими** ( ).

**Додаток М**

**РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОСЕМАНТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ  
РЕФЛЕКСИВНО-ЦІННІСНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДІБНОСТЕЙ  
ПІСЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ**

**М.  
1**

РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО Д. (З КЛАС, ВИСОКИЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)

Таблиця М.1.1

**Внесок факторів у загальну дисперсію**

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	4,396517	36,63764	4,396517	36,63764
Фактор 2	2,463186	20,52655	6,859704	57,16420

Таблиця М.1.2

**Факторні навантаження**

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)		
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2
грати в футбол	0,853427	-0,223567
займатися фізкультурою	0,758680	0,318514
читати книжки	-0,262955	0,650441
вирішувати приклади	-0,060069	0,881130
вирішувати задачі	-0,240542	0,779796
вміти кататися і стрибати на скейті	0,622165	-0,247183
ввічливість	0,129651	0,288659
вихованість	-0,564119	0,735820
крадіжка	-0,486199	-0,201902
неуважний	0,809077	-0,233585
хоробрий	0,132415	0,701872
має гарну зовнішність	0,745490	-0,077212

Таблиця М.1.3

**Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами**

Correlations, Casewise deletion of MD, N=10												
Виділені конструкти	грати в футбол	займатися фізкультурою	читати книжки	вирішувати приклади	вирішувати задачі	вміти кататися і стрибати на скейті	ввічливість	вихованість	крадіжка	неуважний	хоробрий	має гарну зовнішність
грати в футбол	1,00	0,53	-0,41	-0,24	-0,25	0,61	0,01	-0,61	-0,23	0,74	-0,04	0,58
займатися фізкультурою	0,53	1,00	0,04	0,17	0,02	0,46	0,06	-0,18	-0,09	0,31	0,38	0,69
читати книжки	-0,41	0,04	1,00	0,61	0,56	-0,24	-0,11	0,55	-0,03	-0,25	0,16	-0,22
вирішувати приклади	-0,24	0,17	0,61	1,00	0,74	-0,16	0,07	0,67	-0,22	-0,22	0,42	-0,12

вирішувати задачі	-0,25	0,02	0,56	0,74	1,00	-0,30	-0,08	0,66	0,14	-0,34	0,42	-0,17
вміти кататися і стрибати на скейті	0,61	0,46	-0,24	-0,16	-0,30	1,00	-0,25	-0,56	-0,02	0,45	-0,03	0,27
ввічливість	0,01	0,06	-0,11	0,07	-0,08	-0,25	1,00	0,24	-0,31	0,15	0,43	-0,09
вихованість	-0,61	-0,18	0,55	0,67	0,66	-0,56	0,24	1,00	0,16	-0,63	0,41	-0,43
крадіжка	-0,23	-0,09	-0,03	-0,22	0,14	-0,02	-0,31	0,16	1,00	-0,60	-0,14	-0,22
неуважний	0,74	0,31	-0,25	-0,22	-0,34	0,45	0,15	-0,63	-0,60	1,00	-0,21	0,52
хоробрий	-0,04	0,38	0,16	0,42	0,42	-0,03	0,43	0,41	-0,14	-0,21	1,00	-0,14
має гарну зовнішність	0,58	0,69	-0,22	-0,12	-0,17	0,27	-0,09	-0,43	-0,22	0,52	-0,14	1,00

## М.2 РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОЇ С.А. (4 КЛАС, ВИСОКИЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)

Таблиця М.2.1

### Внесок факторів у загальну дисперсію

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	7,639228	47,74518	7,63923	47,74518
Фактор 2	2,491022	15,56889	10,13025	63,31406
Фактор 3	1,606596	10,04122	11,73685	73,35529

Таблиця М.2.2

### Факторні навантаження

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)			
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2	Factor 3
малювати	0,572204	0,725083	-0,007060
писати	0,805850	0,330775	-0,083940
читати	0,936891	0,013080	0,136520
рахувати	0,922345	0,094179	0,172304
розв'язувати приклади	0,909150	0,118565	0,053428
розв'язувати задачі	0,806382	0,350136	0,232018
англ. мову писати на гарні оцінки	0,198319	0,829082	0,261491
танцювати	0,196177	0,573316	0,641737
щедрість	-0,198282	0,717780	-0,096229
хоробрість	0,271553	0,811372	-0,029683
доброта	0,201855	0,779060	-0,271583
охота до роботи	0,592652	0,567460	0,063116
охайність	0,485921	0,474617	0,062601
лінь	0,240400	-0,068847	0,767093
добррозичлива	0,841618	0,125202	-0,255912
жадібна	-0,392448	-0,160590	0,553844

## Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами

Correlations, Casewise deletion of MD, N=14																
Виділені конструкти	м а л ю в а т и	п и с а т и	ч и т а т и	р а х у в а т и	р о з в ' я з у в а т и	р о з в ' я з у в а т и	а н г л . м о в у	т а н ц ю в а т и	щ е д р і с т ь	х о р о б р і с т ь	д о б р о т а	о х о т а	о х а й н і с т ь	л і н ь	д о б р о з и ч л и в а	ж а д і б н а
малювати	1,00	0,58	0,47	0,60	0,59	0,72	0,73	0,53	0,34	0,68	0,63	0,84	0,58	0,15	0,56	-0,51
писати	0,58	1,00	0,78	0,72	0,71	0,75	0,37	0,32	0,05	0,49	0,45	0,66	0,73	0,00	0,63	-0,32
читати	0,47	0,78	1,00	0,89	0,87	0,75	0,24	0,29	-0,18	0,33	0,23	0,50	0,41	0,29	0,78	-0,20
рахувати	0,60	0,72	0,89	1,00	0,93	0,83	0,30	0,32	0,00	0,36	0,14	0,59	0,40	0,28	0,75	-0,20
розв'язувати приклади	0,59	0,71	0,87	0,93	1,00	0,80	0,20	0,20	0,14	0,39	0,31	0,48	0,43	0,30	0,81	-0,22
розв'язувати задачі	0,72	0,75	0,75	0,83	0,80	1,00	0,53	0,38	0,11	0,48	0,32	0,69	0,65	0,26	0,59	-0,11
англ. мову писати на гарні оцінки	0,73	0,37	0,24	0,30	0,20	0,53	1,00	0,75	0,36	0,71	0,54	0,66	0,35	0,10	0,27	-0,15
танцювати	0,53	0,32	0,29	0,32	0,20	0,38	0,75	1,00	0,14	0,52	0,28	0,46	0,31	0,48	0,12	-0,02
щедрість	0,34	0,05	-0,18	0,00	0,14	0,11	0,36	0,14	1,00	0,62	0,59	0,10	0,17	-0,11	-0,02	0,16
хоробрість	0,68	0,49	0,33	0,36	0,39	0,48	0,71	0,52	0,62	1,00	0,60	0,40	0,43	-0,07	0,46	-0,15
доброта	0,63	0,45	0,23	0,14	0,31	0,32	0,54	0,28	0,59	0,60	1,00	0,51	0,43	-0,04	0,34	-0,35
охота до роботи	0,84	0,66	0,50	0,59	0,48	0,69	0,66	0,46	0,10	0,40	0,51	1,00	0,69	0,12	0,41	-0,39
охайність	0,58	0,73	0,41	0,40	0,43	0,65	0,35	0,31	0,17	0,43	0,43	0,69	1,00	0,06	0,25	-0,08
лінь	0,15	0,00	0,29	0,28	0,30	0,26	0,10	0,48	-0,11	-0,07	-0,04	0,12	0,06	1,00	0,08	0,11
доброзичлива	0,56	0,63	0,78	0,75	0,81	0,59	0,27	0,12	-0,02	0,46	0,34	0,41	0,25	0,08	1,00	-0,55
жадібна	-0,51	-0,32	-0,20	-0,20	-0,22	-0,11	-0,15	-0,02	0,16	-0,15	-0,35	-0,39	-0,08	0,11	-0,55	1,00

**М.3 РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ ДАНИХ, ОТРИМАНИХ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІННІСНОЇ СВІДОМОСТІ ДОСЛІДЖУВАНОВОГО О.К. (З КЛАС, СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ)**

Таблиця М.3.1

**Внесок факторів у загальну дисперсію**

Extraction: Principal components				
Кількість факторів	Eigenvalue	% Total	Cumulative	Cumulative
Фактор 1	13,08338	76,96106	13,08338	76,96106
Фактор 2	1,66696	9,80566	14,75034	86,76673

Таблиця М.3.2

**Факторні навантаження**

Extraction: Principal components, (Marked loadings are > ,600000)		
Виділені конструкти	Factor 1	Factor 2
розв'язувати приклади	0,908352	0,317272
малювати	0,666119	0,607991
співати	0,723305	0,580894
виступати	0,501929	0,765869
вишивати	0,919408	0,150467
читати	0,951236	0,232151
вірші вчити	0,939869	0,279977
писати	0,787857	0,555597
грати в гру "Лототрон"	-0,150879	0,681431
розв'язувати задачі	0,885293	0,312025
добра	0,481453	0,776086
ввічлива	0,543976	0,804822
щедра	0,523019	0,809730
обзиватися	-0,415300	-0,828941
приємна	0,604595	0,701278
погана	0,767772	0,602059
жадібна	-0,808016	-0,444195

## Показники інтеркореляцій між виділеними конструктами

Correlations, Casewise deletion of MD, N=15																	
Виділені конструкти	розв'язувати приклади	малювати	співати	виступати	вишивати	читати	вірші вчити	писати	грати в гру "Лототрон"	розв'язувати задачі	добра	ввічлива	щедра	обзиватися	приємна	погана	жадібна
розв'язувати приклади	1,00	0,87	0,81	0,65	0,91	0,91	0,97	0,88	0,20	0,91	0,66	0,73	0,70	-0,61	0,76	0,88	-0,85
малювати	0,87	1,00	0,76	0,73	0,81	0,73	0,80	0,85	0,41	0,70	0,71	0,86	0,80	-0,83	0,76	0,91	-0,79
співати	0,81	0,76	1,00	0,86	0,71	0,85	0,82	0,94	0,27	0,83	0,87	0,85	0,81	-0,72	0,80	0,86	-0,87
виступати	0,65	0,73	0,86	1,00	0,53	0,67	0,66	0,87	0,27	0,69	0,93	0,92	0,88	-0,84	0,81	0,80	-0,67
вишивати	0,91	0,81	0,71	0,53	1,00	0,90	0,90	0,77	0,06	0,80	0,46	0,60	0,60	-0,58	0,64	0,83	-0,77
читати	0,91	0,73	0,85	0,67	0,90	1,00	0,97	0,89	0,03	0,92	0,62	0,68	0,69	-0,59	0,75	0,86	-0,86
вірші вчити	0,97	0,80	0,82	0,66	0,90	0,97	1,00	0,88	0,15	0,96	0,64	0,73	0,70	-0,61	0,76	0,89	-0,86
писати	0,88	0,85	0,94	0,87	0,77	0,89	0,88	1,00	0,21	0,83	0,84	0,85	0,86	-0,77	0,86	0,90	-0,89
грати в гру "Лототрон"	0,20	0,41	0,27	0,27	0,06	0,03	0,15	0,21	1,00	0,12	0,28	0,39	0,39	-0,41	0,35	0,33	-0,20
розв'язувати задачі	0,91	0,70	0,83	0,69	0,80	0,92	0,96	0,83	0,12	1,00	0,73	0,76	0,70	-0,57	0,77	0,85	-0,83
добра	0,66	0,71	0,87	0,93	0,46	0,62	0,64	0,84	0,28	0,73	1,00	0,93	0,86	-0,79	0,81	0,78	-0,73
ввічлива	0,73	0,86	0,85	0,92	0,60	0,68	0,73	0,85	0,39	0,76	0,93	1,00	0,92	-0,91	0,85	0,91	-0,80
щедра	0,70	0,80	0,81	0,88	0,60	0,69	0,70	0,86	0,39	0,70	0,86	0,92	1,00	-0,91	0,97	0,91	-0,80
обзиватися	-0,61	-0,83	-0,72	-0,84	-0,58	-0,59	-0,61	-0,77	-0,41	-0,57	-0,79	-0,91	-0,91	1,00	-0,83	-0,84	0,66
приємна	0,76	0,76	0,80	0,81	0,64	0,75	0,76	0,86	0,35	0,77	0,81	0,85	0,97	-0,83	1,00	0,89	-0,82
погана	0,88	0,91	0,86	0,80	0,83	0,86	0,89	0,90	0,33	0,85	0,78	0,91	0,91	-0,84	0,89	1,00	-0,92
жадібна	-0,85	-0,79	-0,87	-0,67	-0,77	-0,86	-0,86	-0,89	-0,20	-0,83	-0,73	-0,80	-0,80	0,66	-0,82	-0,92	1,00

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Абрамова Г.С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков / Галина Сергеевна Абрамова // Вопросы психологии – 1985. – № 6. – С. 38– 45.
- 2.Абульханова К.А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К. А. Абульханова, М.И. Воловикова, В.А. Елисеева // Психологический журнал. – 1991. – № 4. – С. 27–40.
- 3.Адоньева С.Б. Сказочный текст и традиционная культура / Светлана Борисовна Адоньева. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. – 182 с.
- 4.Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии / К.И. Алексеев // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 73–85.
- 5.Алефиренко Н.Ф. Проблемы фразеологического значения и смысла / Николай Федорович Алефиренко, Лидия Глебовна Золотых. – Астрахань : Изд-во Астр. гос. пед. ун-та, 2000. – 220 с.
- 6.Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества: Кн. для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освита, 1991. – 111 с.
- 7.Амонашвили Ш.А. Установление гуманных отношений в процессе обучения / Ш.А. Амонашвили // Хрестоматия по психологии : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [сост. В.В. Мироненко; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – С. 412–421.
- 8.Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 308 с.
- 9.Антонова Г.П. Обучаемость и внушаемость младших школьников / Галина Павловна Антонова, Ирина Павловна Антонова // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 42– 50.
- 10.Арутюнова Н.Д. О номинативном аспекте предложения / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1971. – № 6. – С. 6.
- 11.Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М., 1979. – 151 с.
- 12.Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В. А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Харащ, Л.С. Цветкова // Вопросы психологии – 1979. – № 4. – С. 35–45.
- 13.Бабич Н.Д. Фразеологізм як стилістичний засіб української народної пісні / Н.Д. Бабич // Мова та стиль українського фольклору: зб. наук. праць / [Ю.О. Карпенко та ін]. – К. : ІЗИН, 1996. – С. 74–80.
- 14.Бакуліна С.Ю. Виховання моральних почуттів молодших школярів засобами казок народів світу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Бакуліна Світлана Юріївна ; Інститут проблем виховання АПН України – К., 2000. – 20 с.



15. Баркер Ф. Использование метафор в психотерапии: Эффективное использование метафор и анекдотов в психотерапии / Филип Баркер ; пер. с англ. И.М. Ребейко, А.А. Рунихина. – Воронеж : Модэк, 1995. – 224 с.
16. Барсуков С.Г. Предварительные замечания по проблеме «эмблема – символ – миф» в культуре XVIII ст. / С.Г. Барсуков, М.Ф. Гришакова, Е.Г. Григорьев, Л.О. Зайонц., Ю.М. Лотман, Г.М. Понамарева, В.Ю. Митрошкин // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1987. – С. 85–94.
17. Бех І.Д. Категорія „становлення” в контексті розвитку образу „Я” особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–21.
18. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
19. Блэк М. Метафора / М. Блек // Теория метафоры: Сборник ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / [под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной]. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.
20. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Диана Борисовна Богоявленская. – М. : Изд. центр „Академия”, 2002 – 320 с.
21. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Дмитрий Николаевич Богоявленский, Наталия Александровна Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР. – 348 с.
22. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 463 с.
23. Божович Л.И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л.И. Божович, Л.С. Славина, Т.В. Ендовицкая // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 55–68.
24. Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний / Л.И. Божович // Советская педагогика. – 1945. – № 11. – С. 8–12.
25. Большунова Н.Я. Место сказки в дошкольном образовании / Наталья Яковлевна Большунова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 39–43.
26. Бондар Л. Роль спільної учбової діяльності молодших школярів у системі розвивального навчання / Л. Бондар // Вісник Харківського у-ту. – № 493. – Серія психологія. Розвивальне навчання в Україні: стан і перспективи. М-ли I Всеукр. наук.-практ. конф. – Х. – 2002. – С. 13–16
27. Боришевський М.Й. Розвиток здатності до саморегуляції поведінки як вияв суб’єктивного становлення особистості / М.Й. Боришевський // Психологія суб’єктивної активності особистості. – К., 1993. – С. 18–19.
28. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психологический журнал – 1992. – № 4. – С. 99–100.

29. Боцманова М.Э. Локализация субъектности у детей младшего школьного возраста / М.Э. Боцманова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 1. – С. 42–46.
30. Боцманова М.Э. Психологические условия формирования нравственных понятий у младших школьников / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова // Новые исследования в психологии. – 1985. – № 2. – С. 28–31.
31. Боцманова М.Э. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Сообщение II. Регулятивные функции самооценки нравственных качеств личности в младшем школьном возрасте / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова, Чан Тхи То Оань // Новые исследования в психологии. – 1988. – № 2. – С. 27–30.
32. Боцманова М.Э. Самооценка как фактор нравственной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Сообщение I. Развитие моральных знаний и особенности самооценки в младшем школьном возрасте / М.Э. Боцманова, А.В. Захарова, Чан Тхи То Оань // Новые исследования в психологии. – 1987. – № 2. – С. 41–44.
33. Брагина Н.Г. Фрагмент лингвокультурологического лексикона (базовые понятия) / Н.Г. Брагина // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 131–137.
34. Братусь Б.С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
35. Братухина М.Н. Русское устное народное творчество как основа начального этапа эстетического воспитания ребенка дошкольного возраста / М.Н. Братухина // Всероссийская научно-практическая конференция педагогов и специалистов декоративно-прикладного искусства, работающих с детьми, 23-25 мая 2000г. – Архангельск: АО ИППК РО, 2001 – С. 53–56.
36. Булах І.С. Цінність „совість” в особистісному просторі сучасного підлітка / І.С. Булах // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологія: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – №2 (26). – С. 74–81.
37. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / Игорь Викторович Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп]. – М. : Ось-89, 2003. – 144 с.
38. Венгер А.Л. Психологическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / Александр Леонидович Венгер // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
39. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 189 с.
40. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество / Николай Евгеньевич Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5–14.
41. Веракса Н.Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Николай Евгеньевич Веракса, Ольга Михайловна Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14–27.

- 42.Верещагин Е.М. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов / Е.М. Верещагин, В.Г.Костомаров // Словари и лингвострановедение. – М., 1982. – С. 141–143.
- 43.Видолоб Н.О. Психолого-педагогічні умови формування української ментальності учнів основної школи (на матеріалі уроків української літератури) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Наталія Олексіївна Видолоб ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 20 с.
- 44.Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : [монографія] / Олена Іванівна Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2005. – 308 с.
- 45.Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников : сборник статей / [под. ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова]. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 287 с.
- 46.Восточнославянский фольклор : слов. науч. и нар. терминологии / [редкол. : К.П. Кабашников (отв. ред.) и др]. – Мн. : Наука і тэхніка, 1993. – 478 с.
- 47.Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982 — 1984.
- 48.Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей (к 90-летию Бориса Михайловича Теплова) / Эра Александровна Голубева // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 18–30.
- 49.Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы / Рада Михайловна Грановская, Ирина Михайловна Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
- 50.Грановская Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Рада Михайловна Грановская, Ирина Яковлевна Березная. – Л. : ЛГУ, 1991. – 272 с.
- 51.Гуржапов В.А. Модель взаимодействия музея и школы, ориентированного на формирование творческих смыслопорождающих систем понимания искусства детьми / Виктор Александрович Гуржапов // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 5. – С. 23–34.
- 52.Гуржапов В.А. „Предельные ситуации” проявления реальности смыслопорождающих систем понимания искусства детьми / Виктор Александрович Гуржапов // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 4. – С. 24–27.
- 53.Гусев В.Е. О полифункциональности фольклора / В.Е. Гусев // Актуальные проблемы современной фольклористики: сб. статей и материалов / [сост. В.Е. Гусев]. – Л. : Музыка, 1980. – С. 180–183.
- 54.Давыдов В.В. Концепция учебной деятельности школьников / Василий Васильевич Давыдов, Аэлита Капитоновна Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.
- 55.Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / Василий Васильевич Давыдов, Виктор Иванович Слободчиков, Галина

- Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3 – 4. – С. 14–19.
56. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности (Доклад на IV Международном конгрессе по теории деятельности) / В.В. Давыдов // Развивающее образование. – Том I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 24–35.
57. Давыдов В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 74–95.
58. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
59. Дандис А. О структуре пословицы / Алан Дандис // Паремно-логический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 13–39.
60. Данильченко О.В. До питання про емотивну прагматику українських народних пісень / О.В. Данильченко, О.В. Книш // Мова та стиль українського фольклору: зб. наук. праць / [Ю.О. Карпенко та ін]. – К. : ІЗІН, 1996. – С. 46–51.
61. Дикманн Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. Приложение: Методы аналитической психологии. (Главы из книги) / Ханс Дикманн ; перевод Г.Л. Дроздецкой и В.В. Зеленского ; под общ. ред. В.В. Зеленского. – СПб. : Академический проект, 2000. – 256 с.
62. Диянова З.В. Самосознание личности / Зухра Васильевна Диянова, Тамара Михайловна Щеголева. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1993. – 56 с.
63. Дмитриева И.А. Метафора как способ познания: логико-гносеологический статус : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук : спец. 09.00.01 „Онтология и теория познания” / Дмитриева Ирина Александровна ; Якутский гос. ун-т им. М.К. Амосова. К-ра филос. – Якутск, 2000. – 22 с.
64. Дмитриева О.А. Об этнокультурной специфике пословиц и афоризмов / О. А. Дмитриева // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996. – С. 67–74.
65. Дмитриева О.А. Типы моральных оценок в текстах пословиц и афоризмов / О.А. Дмитриева // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: сб. науч. тр. / ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 154–161.
66. Донченко Е.А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и соециальной жизни) / Елена Андреевна Донченко. – К. : Знання, 2005. – 323 с.

67. Дорошко І.І. Розв'язання лінгвістичних мислительних задач підлітками засобами фразеології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Дорошко Ірина Іванівна ; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1999. – 20 с.
68. Доценко Е.Л. Семантическое пространство психотехнической сказки / Е.Л. Доценко // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 72–87.
69. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
70. Дубовская Е.М. Экспериментальное исследование содержания рефлексивного компонента совместной учебной деятельности / Е.М. Дубовская, И.М. Улановская, С.В. Яркина // Проблемы рефлексии: Современ. комплекс. исслед. : [Сб. ст.] / АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии ; отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 93–102.
71. Дубровина И.В. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста / И.В. Дубровина // Вопросы психологии способностей / [под. ред. В.А. Крутецкого]. – М. : Педагогика, 1973. – С. 50 – 59.
72. Дубровина И.В. Индивидуальные различия в способности к обобщению у детей младшего школьного возраста / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 1966. – № 5. – С. 123–137.
73. Дубровина И.В. К вопросу о специфичности способностей младших школьников / И.В. Дубровина // Вопросы психологии способностей / [под. ред. В.А. Крутецкого]. – М. : Педагогика, 1973. – С. 60 – 89.
74. Дубровина И.В. Некоторые особенности проявления специфических способностей у младших школьников / И.В. Дубровина // Психологические проблемы учебной деятельности школьника / [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Изд-во «Советская Россия», 1977. – С. 260–265.
75. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи / Александр Константинович Дусавицкий. – Харьков, 2002. – 146 с.
76. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 98–109.
77. Дьяченко О.М. Элементы „карнавальной культуры” в развитии ребенка-дошкольника / О.М. Дьяченко, Н.Е. Верекса // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 77–87.
78. Евтушенко С.В. Народное художественное творчество / Светлана Владимировна Евтушенко. – Х. : ХДИК, 1997. – Т.2. – 132 с.
79. Евтушенко С.В. Народное художественное творчество / Светлана Владимировна Евтушенко. – Х. : ХДИК, 1997. – Т.1. – 240 с.
80. Ждан А.Н. К исторической реконструкции психологических основ развивающего обучения / Антонина Николаевна Ждан // Вопросы

- психологии. – 2000. – № 6. – С. 76–90.
81. Жолковский А.К. К описанию выразительной структуры паремий (разбор одной сомалийской пословицы) / А.К. Жолковский // Паремиологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 136–162.
82. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / Виктор Иванович Журбин // Вопросы психологии – 1990. – № 4. – С. 14–22.
83. Загурська І. С. Застосування психосемантичних методів при дослідженні самооцінки молодших школярів / І.С. Загурська, О.Л. Музика // Духовність як основа консолідації суспільства: Міжвідомчий науковий збірник. – К. : Інститут “Проблеми людини”, 1999. – Т.16. – С. 266–275.
84. Загурська І.С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Загурська Інна Станіславівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
85. Задорина Е.Н. Классификация учащихся специализированных школ по различным параметрам одаренности / Е.Н. Задорина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – № 2. – С. 32–34.
86. Зак А.З. О развитии у младших школьников способности действовать «в уме» / Анатолий Залманович Зак // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 146–151.
87. Зак А.З. Психологические особенности рефлексии у детей младшего школьного возраста : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогическая и возрастная психология” / Анатолий Залманович Зак. – М., 1976. – 17 с.
88. Зак А.З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников 1-10 классов / Анатолий Залманович Зак // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 43–50.
89. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец : В 2 т. – М. : Педагогика, 1986.
90. Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 3. – С. 59–73.
91. Зарецкий В.А. Ритм и смысл в художественных текстах / В.А. Зарецкий // Труды по знаковым системам. – Уч. зап. Тартуского гос. университета . – Вып. 181. – Тарту. – 1965. – С. 64–75.
92. Зарецкий В.К. Рефлексивно-творческий аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 113–118.
93. Зарецкий В.К. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 1. – С. 3–8.

94. Зарубежные исследования по семиотике фольклора: сб. ст. / [сост. Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1985. – 316 с.
95. Захарова А.В. Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова, Е.Ю. Худобина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 1. – С. 19–23.
96. Захарова А.В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Вопросы психологии. – 1980. – № 4. – С. 90–99.
97. Захарова А.В. Когнитивные аспекты оценочной деятельности школьников / А.В. Захарова // Психологические проблемы учебной деятельности школьника / [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Изд-во «Советская Россия», 1977. – С. 270–273.
98. Захарова А.В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. Сообщение I. Условия формирования адекватной самооценки в младшем школьном возрасте / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 1. – С. 43–47.
99. Захарова А.В. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте. Сообщение II. Уровень сформированности учебной деятельности и оценка младшими школьниками личностных качеств в себе и сверстниках / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – № 2. – С. 72–77.
100. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / Аида Васильевна Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 5–14.
101. Захарова А.В. Уровень притязаний как показатель самооценки / А.В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 1. – С. 47–50.
102. Захарова А.В. Учебное сотрудничество как фактор формирования самооценки школьника. Сообщение II. Изучение самооценки младших школьников под влиянием учебного сотрудничества / А.В. Захарова, Л. Х. Шакенова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 2. – С. 41–44.
103. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
104. Зейгарник Б.В. Патология мышления / Б.В. Зейгарник. – М., 1962. – 184 с.
105. Зеньковский В.В. Психология детства: Учебное пособие / В.В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 347 с.
106. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2000. – 312 с.
107. Зинченко В.П. Перспективы ближайшего развития развивающего образования / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование.

- 2000. – № 2. – С. 18–43.
108. Игошкина С.Ю. Актуальные проблемы изучения фольклорной картины мира / С.Ю. Игошкина // Лингвофольклористика 4: сб. науч. ст. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. – С. 83–89.
  109. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
  110. Исаев И.И. Психологические характеристики способов планирования у младших школьников / И.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 52–60.
  111. Иванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М.Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 359 с.
  112. Калина Н.Ф. Основы психотерапии / Н.Ф. Калина. – М. : «Рефл-бук»; К. : «Ваклер», 1997. – 272 с.
  113. Карасик В.И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность / В.И. Карасик // Филология. – 1994. – № 3. – с.
  114. Карасик В.И. Язык социального статуса / Владимир Ильич Карасик. – М. : Гнозис, 1992. – 333 с.
  115. Карпенко З.С. Психокорекційний зміст народної казки / З.С. Карпенко // Джерела. – 1998. – № 3-4. – С. 16– 21.
  116. Карпенко З.С. Психологічні основи аксіогенезу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна і вікова психологія” / Карпенко Зіновія Степанівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.
  117. Катрич Г.И. Связь самооценки и направленности личности в младшем школьном возрасте / Г.И. Катрич // Новые исследования в психологии. – 1988. – № 2. – С. 38–43.
  118. Келли А.Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Джордж А. Келли ; пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеева – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
  119. Киченко О. Фольклор як художня система (проблеми теорії) / Олександр Киченко. – Дрогобич : НВЦ „Каменяр”, 2002. – 216 с.
  120. Климас И.С. К проблеме выделения ядра фольклорного лексикона / И. С. Климас // Лингвофольклористика. – Вып. 6: сб. науч. ст. – Курск : Изд-во КГПУ, 2001. – С. 10–13.
  121. Климас И.С. Объект фольклорной лексикологии / Ирина Сергеевна Климас. – Курск : Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. – 112 с.
  122. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор суб’ектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.
  123. Конопкин О.А. Психологическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–20.



124. Конопкин О.А. Психологические механизмы саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 237 с.
125. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27–42.
126. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Григорій Силович Костюк. – К. : Знання, 1963. – 80 с.
127. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; під ред. Л.М. Проколієнко ; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
128. Крайчинська В.А. Деякі аспекти використання суб'єктних та об'єктних висловлювань у сфері масового впливу / В.А. Крайчинська // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / [За заг. ред. М.М. Слюсаревського; упоряд. Л.А. Найдьонова, Л.П. Черниш]. – К. : Міленіум, 2005. – Вип. 4. – С. 393–399.
129. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / Уильям Крейн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.
130. Крикманн А.А. Некоторые аспекты семантической неопределенности пословиц / А.А. Крикманн // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 82–104.
131. Крисман А. Паремнологические эксперименты Г.Л. Пермякова / Арво Крисман // Малые формы фольклора. Сборник статей памяти Г.Л. Пермякова / [сост. Т.Н. Свешникова]. – М. : Изд. фирма „Восточная литература” РАН, 1995. – С. 338–382.
132. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторические истоки развитого детства / В.Т. Кудрявцев // Журнал прикладной психологии. – 1999. – №2. – С. 44–66.
133. Кудрявцев В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов ; Ин-т дошк. образования и семейного воспитания Рос. акад. образования, Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева. – М. : МАКС Пресс, 2005. – 390 с.
134. Кудрявцев В.Т. Э.В. Ильенков и В.В. Давыдов: логико-психологические основы становления мышления в обучении / В.Т. Кудрявцев // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 136–143.
135. Кузнецова Н.Ф. Творческие способности как одна из детерминант проявления юмора в разные возрастные периоды / Н.Ф. Кузнецов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1990. – № 2. – С. 52–55.

136. Кузьменко В. Індивідуальний підхід: десять кроків / Віра Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 10–12.
137. Кузьменко В. Наріжний камінь особистісно орієнтованої моделі. Урахування індивідуальних відмінностей дошкільників / Віра Кузьменко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 3. – С. 7–10.
138. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
139. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье / Елена Ипполитовна Кульчицкая. – К. : Радянська школа, 1983. – 120 с.
140. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Елена Ипполитовна Кульчицкая, Валентин Алексевич Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
141. Кутішенко В.П. Особливості емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння / В.П. Кутішенко // Становлення особистості в шкільному віці. Матеріали міжрегіональної конференції “Психологічна наука і сучасний заклад народної освіти”, Запоріжжя, 21-24 березня. – Ч. 6. – Запоріжжя, 1994. – С. 64–65.
142. Лазарев В.С. Основания проектирования и структура целей развивающего школьного образования / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 170–196.
143. Лазарев В.С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении / В.С. Лазарев // Развивающее образование. Т. II . Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО , 2003. – С. 44–63.
144. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры: сборник ; пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / [под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журинской]. – М. : Прогресс, 1990. – С. 387– 415.
145. Левинтон Г.А. Замечания к проблеме „литература и фольклор” / Г.А. Левинтон // Труды по знаковым системам. Уч. зап. Тартутского гос. университета. – Тарту. – 1975. – С. 76–87.
146. Левинтон Г.А. К вопросу о «малых» фольклорных жанрах: их функции, их связь с ритуалом / Г.А. Левинтон // Этнолингвистика текста. Семиотика малых форм фольклора. Тез. и предварит. материалы к симпозиуму. – М. : Ин-т славяноведения и балканистики, 1988. – С. 148–152.
147. Ледняк Ю.В. Педагогічний потенціал фольклору Східного регіону України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец . 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Ледняк Юлія Владленівна ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 20 с.
148. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Натан Семенович Лейтес. – М. : Академия, 2000. – 320 с.

149. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Натан Семенович Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
150. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.
151. Леонтьев А.А. Научите человека фантазии (творческое и развивающее образование) / Алексей Алексеевич Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 82–85.
152. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
153. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев – [2-е изд., испр.]. – М. : Смысл, 2003. – 486 с.
154. Линькова Н.П. Способности к чтению чертежей у младших школьников / Н.П. Линькова // Вопросы психологии способностей / [под ред. В.А. Крутецкого]. – М. : Педагогика, 1973. – С. 130–174.
155. Ломпшер И. Применение теории развивающего обучения в германской школе / Иоахим Ломпшер // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 97–107.
156. Лотман Ю.М. Текст в тексте / Ю.М. Лотман // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1981. – С. 3–18.
157. Магкаев В.Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления в младшем школьном возрасте / В.Х. Магкаев // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 98–106.
158. Максименко С.Д. Психологические особенности учебной деятельности младших школьников / С.Д. Максименко, И.Д. Бех // Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 27–40.
159. Максименко С.Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С.Д. Максименко // Вісник Національного технічного університету України . Київський політехнічний ін-т. „Філософія. Психологія. Педагогіка”: Зб. наукових праць. – К. : Політехніка, 2001. – №1. – С. 100–103.
160. Маланов С.В. К вопросу о составе и структуре теоретического мышления / С.В. Маланов // Мир психологии. – 2001. – №1. – С. 145–155.
161. Маничев С.А. Мифология в политических технологиях / С.А. Маничев // Общество и политика: Современные исследования, поиск концепций / [под ред. В.Ю. Большакова]. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – 241 с.
162. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой ; вступительная статья Н.Н. Чубарь. – СПб. : Евразия, 2001. – 478 с.
163. Масневская Т.С. Песенные биноминативные характеризующие конструкции в свете фольклорной фразеологии / Т.С. Масневская // Лингвофольклористика 4: сб. науч. ст. – Курск : Изд-во КГПУ, 2000. –

- С. 22–28.
164. Машбиц Е.И. Психологические механизмы обучения / Е.И. Машбиц // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 245–252.
  165. Мелик-Пашаева А.А. Формирование эстетической позиции как условие развития творческих способностей детей. Сообщение II. Эстетическое отношение к действительности и его формирование / А.А. Мелик-Пашаева, З.Н. Новлянская // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1. – С. 55–60.
  166. Миронов А.И. Критические периоды детства / А.И. Миронов. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
  167. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности / Юрий Александрович Миславский // Вопросы психологии. – 1988. – С. 71–78.
  168. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86–95.
  169. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. – К. : Знание, 1978. – 44 с.
  170. Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Олена Станіславівна Монке ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2002. – 20 с.
  171. Моральный выбор / [под ред. А.И. Титаренко]. – М. : Изд-во Моск ун-та, 1980. – 344 с.
  172. Моргун В.Ф. Багатовимірна психодіагностика досягнень учня як перший крок профільної освіти / В.Ф. Моргун // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 1–5.
  173. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – №6. – С. 5–17.
  174. Музыка О. Рефлексивно-ціннісний аналіз розвитку учбових здібностей молодших школярів / О. Музыка, Н. Никончук // Психологічні перспективи. – Випуск 12. – Луцьк : Редакційно-видавничий відділ „Вежа” Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2008. – С. 91–98.
  175. Музыка О.Л. Нормативна регуляція у розвитку творчо обдарованої особистості / Олександр Леонідович Музыка // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / [за ред. академіка С.Д. Максименка]. – К. : Міленіум, 2006. – С. 469–478.
  176. Музыка О.Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості / Олександр Леонідович Музыка // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. В.О. Моляко]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка,

2007. – Т.12, вип. 2. – С. 142–148.
177. Музика О.Л. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Наталія Портницька. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с.
  178. Музика О.Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Інна Загурська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 168 с.
  179. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / Олександр Леонідович Музика // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.І. – С. 137–143.
  180. Музика О.Л. Традиційно-звичаєві аспекти соціальної регуляції і розвиток творчо обдарованої особистості / Олександр Леонідович Музика // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [ за ред. С.Д. Максименка]. – Т.VIII, вип. 4. – К., 2006. – С. 235–240.
  181. Музика О.Л. Ціннісна підтримка особистісного росту / Олександр Леонідович Музика // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч.ІІ. – С. 232–240.
  182. Музика О.Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити? / Олександр Леонідович Музика // Обдарована дитина. – 2006. – №3. – С. 11–16.
  183. Музика О.О. Застосування категорії активності у дослідженні мотивації творчості / О.О. Музика // Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т.5. – Ч.6. – С. 179–182.
  184. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В.С. Мухина ; под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1975. – 240 с.
  185. Накохова Р.Р. Развитие ценностных ориентаций младших школьников средствами народного эпоса и мифологии / Р.Р. Накохова // Мир психологии. – 2000. – № 4. – С. 159–174.
  186. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М. : Изд-во «Прометей», 1989. – 287 с.
  187. Нартова-Бочавер С.К. „Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал – 1997. – № 5. – С. 20–30.
  188. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Нинель Ионтельевна Непомнящая / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.
  189. Непомнящая Н.И. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И. Непомнящая, М.Е.

- Каневская, О.Н. Пахомова, В.В. Барцалкина, С.Н. Рубцова, Э.Н. Музе // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 22–30.
190. Никитина Т.П. Об одной из причин исчезновения образных ФЕ во французском языке / Т.П. Никитина // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 289–293.
191. Никончук М. Лексичний атлас правобережного Полісся / Микола Никончук ; упоряд. О.М. Никончук. – К.-Житомир. – 418 с.
192. Никончук Н.О. Проблема впливу усної народної творчості на становлення особистості в умовах сучасної культури / Н.О. Никончук // Духовна культура особистості в контексті розвитку громадянського суспільства : Науково-методичний збірник / [за ред. М.М. Заброцького, І.І. Якушно]. – Житомир – Київ : ЖОШПО, 2005. – С.69–76.
193. Никончук Н.О. Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці / Наталія Никончук // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 97–102.
194. Никончук Н.О. Усна народна творчість та постфольклор у житті сучасної людини: повернення до пережитків чи нові тенденції розвитку ? / Н.О. Никончук // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – В 4-х т. – Т. 3. – С. 220–224.
195. Никончук Н.О. Усна народна творчість як засіб ціннісної підтримки учбової діяльності / Н.О.Никончук // Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наукових праць. – Луганськ : Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2006. – № 1. (12). – С. 110–121.
196. Нуманов У. Исследование устойчивых характеристик самооценки первоклассника / У. Нуманов // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 2. – С. 59–62.
197. Овчинникова Т.Н. Особенности мыслительной деятельности детей с различными типами ценностности / Т.Н. Овчинникова // Новые исследования в психологии. – 1980. – № 2. – С. 82–86.
198. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие / [под ред. А.М. Матюшкина]. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
199. Одаренные дети ; пер. с англ. / [общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого ; предисл. В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
200. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / Алексей Константинович Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
201. Оценка без от метки / [под ред. Г.А. Цукерман]. – Москва – Рига. : Педагогический центр „Эксперимент”, 1999 – 133 с.
202. Очерки психологии детей (младший школьный возраст). Сборник / [ под ред. А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович]. – М. : Изд-во АПН РСФСР,

1950. – 184 с.
203. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці : [монографія] / Роман Володимирович Павелків. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 248 с.
204. Павленко В.М. Етнопсихологія: Навч. посібник / Валентина Миколаївна Павленко, Сергій Олександрович Таглін. – К. : Сфера, 1999 . – 408 с.
205. Пауэр Ф.К. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию / Ф.К. Пауэр, Э. Хиггинс, Л. Кольберг // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 175–82.
206. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Н. Пеньковська // Психологія і суспільство – 2000. – № 2. – С. 66–73.
207. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Пеньковська Наталія Михайлівна ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України – К., 2003. – 20 с.
208. Пермяков Г.Л. От поговорки к сказке. (Заметки по общей теории клише ) / Григорий Львович Пермяков. – М. : Наука, 1970. – 240 с.
209. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / Виктор Федорович Петренко – [2-е изд., доп.]. – СПб. : Питер, 2005 – 480 с.: ил. – (Серия «Классический университетский учебник»).
210. Петренко В.Ф. Субъективные семантические пространства как операциональные модели категориальной структуры индивидуального сознания / В.Ф. Петренко // Категории, принципы и методы психологии . Психические процессы. Часть III. Тезисы науч. сообщений советских психологов к VI Всесоюз. съезду общества психологов СССР. – М., 1983. – С. 333–335.
211. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Жан Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 660 с.
212. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 256 с.
213. Платонов К.К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
214. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи : [монографія] / Надія Іванівна Пов'якель. – [вид. 2, випр. і доп.]. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 298 с.
215. Пов'якель Н.І. Формування пізнавальних здібностей дітей за умов сучасних ігрових психотехнологій. Навчально-методичний посібник ( для педагогічних вузів спеціальності „психологія” та „практична психологія”...) / Н.І. Пов'якель, Т.В. Улькіна. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, „Поліграф-центр”, 2005. – 48 с.
216. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативы в детском возрасте. – Дисс. доктора психол. наук : 19.00.07. / А.Н. Поддьяков;

- МГУ им. М.В. Ломоносова, Факультет психологии. – М., 2001. – 350 с.
217. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. – 196 с.
  218. Полифункциональность фольклора: межвуз. сб. науч. тр. / [отв. ред. М. Н. Мельников]. – Новосибирск : НГПИ МП РСФСР, 1983. – 176 с.
  219. Портницька Н.Ф. Наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці : автореф. дис. на здобуття наук . ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Портницька Наталія Федорівна ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2007. – 20 с.
  220. Портницька Н.Ф. Експериментальне дослідження особливостей наслідування в процесі продуктивної творчої діяльності дошкільників / Н.Ф. Портницька // Педагогіка та психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – Львів, 2005. – №6. – С. 156–163.
  221. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка / А.А. Потебня. – Х. : Гос. изд-во Украины, 1930. – 132 с.
  222. Прислів'я та приказки: Взаємини між людьми / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1991. – 440 с. (Усн. нар. творчість).
  223. Прислів'я та приказки: Людина. Природа. Господарська діяльність людини / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк ; відп. ред. С.В. Мишанич]. – К. : Наук. думка, 1989. – 480 с. (Усн. нар. творчість).
  224. Прислів'я та приказки: Людина. Родинне життя. Риси характеру / АН УРСР. Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М.Т. Рильського / [упоряд. М.М. Пазяк]. – К. : Наук. думка, 1990. – 528 с. (Усн. нар. творчість).
  225. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. – СПб. : Речь, 2006. – 296 с.
  226. Приходько Ю.О. Ціннісні орієнтації особистості як психологічна проблема / Ю.О. Приходько // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологія: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч. II. – С. 208–218.
  227. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / [за ред. Н.В. Чепелевої]. – К. : Міленіум, 2004. – 276 с.
  228. Пропп В.Я. Поэтика фольклора. (Собрание трудов В.Я. Проппа) / Владимир Яковлевич Пропп ; сост., предисл. и комментарии А.Н. Мартыновой. – М. : Лабиринт, 1998. – 352 с.
  229. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / [под ред. В.В. Давыдова] ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
  230. Психология обучения: Учебное пособие /В.В. Давыдов, Б.С. Волков, М.И. Володарская и др. – М., 1978. – 69 с.



231. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 49–86.
232. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура; In memoriam / Борис Николаевич Путилов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2003. – 464 с.
233. Рабочая концепция одаренности / [отв. исп. Д.Б. Богоявленская и др]. – М. : Магистр, 1998. – 66 с.
234. Развитие и диагностика способностей / [отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков]. – М. : Наука, 1991. – 181 с.
235. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности: Учеб. пособие по спецкурсу / Ахмет Закиевич Рахимов. – Уфа, 1988. – 168 с.
236. Репкин В.В., Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 237 с.
237. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології / В.В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
238. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості / В.В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
239. Рихальська О.Г. Психосемантичний підхід та його застосування до дослідження життєтворчої антиципації особистості / О.Г. Рихальська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 1998. – №2. – С. 31–35.
240. Родина Н.В. К проблеме соотношения понятий „копинг-стратегии” и „защитные механизмы” / Н.В. Родина // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: М-ли Всеукр. наук.-практ. конф. „Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність”. – К. : Либідь, 2006. – С. 98–104.
241. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
242. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
243. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов / Науч. исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
244. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Юлія Анатоліївна Руденко ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2003. – 21 с.
245. Русалов В.М. О связях общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента / В.М. Русалов, Е.Р. Наумова // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 70–77.
246. Салимова Л.Х. Нравственное воспитание на традициях народной педагогики / Лилия Хазинуровна Салимова / ИИЯЛ УНЦ РАН. – Уфа,

2002. – 134 с.
247. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Нина Гавриловна Салмина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 286 с.
248. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / [под ред В.А. Ядова]. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
249. Самосознание и защитные механизмы личности : хрестоматия / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – 656 с.
250. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психологічний та етнокультурний аспекти) : [монографія] / Олена Селіванова. – К.–Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.
251. Семенов И.Н. Продуктивность личностного компонента мышления при дискурсивном решении задач / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 109–114.
252. Семенов И.Н., Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / Игорь Никитович Семенов, Сергей Юрьевич Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.
253. Семенов И.Н. Возрастные особенности продуктивности и рефлексивной организации мышления. Сообщение I. Возрастные особенности продуктивного мышления в решении творческих задач / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Р. Новикова // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 2. – С. 34–38.
254. Семиченко В.А. Проблемы мотивации и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль „направленность” / В.А. Семиченко – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
255. Сивачук Н.П. Українська народна поезія пестування: Посіб. для студ. філол. ф-тів / Наталія Петрівна Сивачук. – К. : Науковий світ, 2002. – 47 с.
256. Сидорова Л.А. Народные сказки в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста: Учебное пособие / Лариса Александровна Сидорова, Ольга Григорьевна Максимова. – Чебоксары: Чувашский университет им. И.Я. Яковлева, 2001. – 186 с.
257. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки та психології: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 216 с.
258. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання: Навчальний посібник для викладачів психології і педагогіки, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів та курсантів військових училищ / О. В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – К. : Український Центр духовної культури, 2003. – 328 с.
259. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

260. Слободчиков В.И. О нормативном статусе учебной деятельности ( логико-психологический анализ) / В.И. Слободчиков // Развивающее образование. Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 29–43.
261. Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в учении В.В. Давыдова о развивающем обучении / В.И. Слободчиков // Развивающее образование. Т. I. Диалог с В.В. Давыдовым. – М. : АПК и ПРО, 2002. – С. 196–206.
262. Смолінська О.Є. Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „.....” / Смолінська Олеся Євгенівна ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К, 1999. – 19 с.
263. Способности и интересы / [под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 306 с.
264. Способности и склонности: Комплексные исследования / [под ред. Э.А. Голубевой]. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.
265. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности : [монография] / Елена Борисовна Старовойтенко. – М. : Академический проект; Гаудеамус, 2007. – 310 с.
266. Старовойтенко Н.В. Виховання почуття гумору у старших дошкільників та молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / Наталія Василівна Старовойтенко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2000. – 17 с.
267. Степанов С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / Сергей Юрьевич Степанов, Игорь Никитович Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.
268. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / Сергей Юрьевич Степанов, Игорь Никитович Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
269. Степанский В.И. Свойство субъективности как предпосылка личностной формы общения / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 98–103.
270. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Татьяна Стефаненко. – М. : ИП РАН , Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 320 с.
271. Стрелянинова Н.И. Мифические образы различного этноса, отраженные в национальных сказках, и их влияние на когнитивную и личностную сферу ребенка / Н.И. Стрелянинова // Этнопедагогика на рубеже нового тысячелетия: проблемы и перспективы: Сб. материалов / [под. общ. ред . И.Е. Капухина] // Международ. науч.-практ. конф. 4 – 7 октября 2000 г .: В 3-х ч. – Ч. I.: Этнокультурные идеалы и ценности образования. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2000. – С. 175–178.
272. Субботский Е.В. Влияние положительных и отрицательных образцов на моральное поведение ребенка. Сообщение II. Значение вербально

- заданной моральной нормы для устойчивости ребенка к влиянию негативной модели поведения / Е.В. Субботский, О.В. Филипповская // Новые исследования в психологии. – 1982. – № 1. – С. 33–39.
273. Субботский Е.В. Изучение у ребенка смысловых образований / Е.В. Субботский // Вестник МГУ. – Серия XVI. – Психология. – 1977. – № 1. – С. 62–72.
274. Субботский Е.В. Формирование у ребенка критичного отношения к партнеру при выполнении программ поведения / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1976. – № 2. – С. 106–114.
275. Сухарев А.В. Методические рекомендации по этнофункциональной психопрофилактике / А.В. Сухарев, М.С. Радионова, А.К. Коляда // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 1. – С. 45–59.
276. Сухарев А.В. Этнофункциональная классификация психических расстройств как основа их психопрофилактики / А.В. Сухарев // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 1. – С. 12–15.
277. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход в воспитании и психопрофилактике / А.В. Сухарев, О.Ф. Кравченко, Е.В. Овчинников, В.В. Тимохин, А.А. Шапорева, С.Ю. Щербак // Психологический журнал – 2003. – № 5. – С. 68–80.
278. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблеме психического развития человека / Александр Владимирович Сухарев // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 40–57.
279. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Нина Федоровна Талызина // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1987. – С. 383–388.
280. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : [монография] / В.А. Татенко. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
281. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В.Н. Телия // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 13–24.
282. Телия В.Н. Русская фразеология : Семант., прагмат. и лингвокультурол. аспекты / Вероника Николаевна Телия. – М. : Шк. «Языки рус. культуры», 1996. – 288 с.
283. Теплов Б.М. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
284. Тимохин В.В. Возрастные границы стадий психического онтогенеза и влияние типа их прохождения на степень адаптации/дезадаптации / В.В. Тимохин // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4–5. – С. 58–66.
285. Толстых Н.Н. Психология воспитания воли у младших школьников / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 146–150.
286. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція / С.М. Томчук // Актуальні проблеми психології : збірник

- наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Серія: Екологічна психологія. – К. : Міленіум, 2005, – Т.7, вип. 6. – С. 372–380.
287. Томчук С.М. Корекція негативних психічних станів у дітей молодшого шкільного віку / С.М. Томчук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №9 (33) – С. 122–129.
288. Тугушев Р.Х. Методологія психосоціального аналізу особистості та культури / Р.Х. Тугушев, Ю.В. Ставропольський // Журнал прикладної психології. – 2003. – № 4–5. – С. 27–34.
289. Тульвисте П. Существует ли специфическое детское вербальное мышление? / Пеэтер Эльмар-Иоханнесович Тульвисте // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 34–42.
290. Тюков А.А. Исследование механизмов сознательного овладения нормами регуляции взаимоотношений в совместной деятельности / А.А. Тюков, В.Г. Щур // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 2. – С. 55–60.
291. Федекин И.Н. Планирование как операция в структуре теоретического мышления / И.Н. Федекин // Развивающее образование. – Т. II. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 262–282.
292. Филатова В.Ф. К характеристике обрядовой семиосферы (на материале русских и украинских воронежских говоров) / В.Ф. Филатова // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996. – С. 189–194.
293. Формирование учебной деятельности школьников / [под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой] / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР, Науч. исслед. ин-т педагогической психологии Акад. ГДР. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с.
294. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д.Баннистер ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Ю.М. Забродина, В.И. Похилько. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.
295. Франц М.-Л. фон. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке / Мария-Луиза фон Франц ; пер. с англ. Р. Березовской и К. Бутырина. – СПб. : Б.С.К., 1998. – 360 с.
296. Фрейд А. Психология „Я” и защитные механизмы / Анна Фрейд ; пер. с англ. – М. : Педагогика-пресс, 1993. – 144 с.
297. Фридель Л. Образный язык народных сказок / Ленц Фридель ; пер. с нем. Т.М. Большаковой, Л.В. Куниной. – М. : Evidentis, 2000. – 328 с.
298. Хроленко А.Т. Семантическая структура фольклорного слова / А.Т. Хроленко // Русский фольклор. – Вып. 19. – Л., 1979. – С. 28–34.

299. Цукерман Г.А. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (Три года лонгитюдного исследования) / Г.А. Цукерман, Ю.И. Суховерина // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 52–63.
300. Цукерман Г.А. Кооперация со сверстниками как существенное условие обучения младших школьников / Галина Анатольевна Цукерман, Маргарита Павловна Романеева // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 50–58.
301. Цукерман Г.А. Обучение учебному сотрудничеству / Галина Анатольевна Цукерман, Надежда Владимировна Елизарова, Марина Давыдовна Фрумина, Елена Васильевна Чудинова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 35–43.
302. Цукерман Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.
303. Цукерман Г.А. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе / Галина Анатольевна Цукерман, Нелли Элевна Фокина // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 46–53.
304. Цукерман Г.А. Предметность совместной учебной деятельности / Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 41–49.
305. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 39–46.
306. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68–81.
307. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста / Г.А. Цукерман // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 45–67.
308. Чебыкин А.Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А.Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 31–39.
309. Чередниченко А.И. Прагматические аспекты варьирования французской образной фразеологии / А.И. Чередниченко // Романские языки: семантика, прагматика, социолингвистика. Древняя и Новая Романия. – Вып. 4. – Л., 1990. – С. 56–64.
310. Черкасский М.А. Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы (пословицы и афоризмы) / М.А. Черкасский // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 35–52.
311. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень / Володимир Миколайович Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.

312. Чудновский В.Э. Актуальные проблемы психологии способностей / Вилен Эммануилович Чудновский // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 78–89.
313. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование / В.Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
314. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / Виль Эммануилович Чудновский, Виктория Соломоновна Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
315. Шадриков В.Д. Мнемические способности: развитие и диагностика / Владимир Дмитриевич Шадриков, Любовь Валериевна Черемошкина. – М. : Педагогика, 1990. – 176 с.
316. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие для вузов / В.Д. Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп]. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
317. Шапорева А.А. Клинический случай успешной этнофункциональной психотерапии в онкологической клинике / А.А. Шапорева // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 4–5. – С. 28–29.
318. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.
319. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / Александр Георгиевич Шмелев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.
320. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / Вильям Штерн ; пер. с нем. ; послесл. А.В. Брушлинского. – М. : Наука, 1998. – 335 с.
321. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Шугай Марія Анатоліївна ; Рівненський державний гуманітарний університет. – Рівне, 2002. – 20 с.
322. Шумакова Н.Б. Развитие одаренности детей младшего школьного возраста в условиях экспериментального обучения / Н.Б. Шумакова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – № 1. – С. 44–49.
323. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Борис Даниилович Эльконин // Вопросы психологии – 1992. – № 3 – 4. – С. 7–13.
324. Эльконин Б.Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Борис Даниилович Эльконин. – [3-е изд., стер.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 144 с.
325. Эльконин Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет / Д.Б. Эльконин. – М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. просвещения РСФСР, 1960. – 328 с.

326. Эльконин Д.Б. Послесловие к четвертому тому собрания сочинений Л. С. Выготского / Д.Б. Эльконин. – М., 1984. – С. 235–239.
327. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин ; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Изд-во „Ин-т практической психологии”, Воронеж: НСП «МОДЭК», 1995. – 416 с.
328. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
329. Эльконинова Л.И. К проблеме присвоения смыслов в сюжетно-ролевой игре дошкольников / Людмила Иосифовна Эльконинова, Татьяна Васильевна Бажанова // Вестн. моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 2004. – № 3. – С. 97–105.
330. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры / Л.И. Эльконинова // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 34–42.
331. Эльконинова Л.И. О предметности детской игры / Л.И. Эльконинова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2000. – №2. – С. 16–24.
332. Эльконинова Л.И. Роль волшебной сказки в психическом развитии дошкольников / Л.И. Эльконинова // Мир психологии. – 1998. – № 5. – С. 28–39.
333. Юнг К.Г. Психология бессознательного / Карл Густав Юнг. – М. : АСТ : Канон+, 1998. – 400 с.
334. Яковлева Е.Л. К вопросу о природе различий познавательных и креативных способностей младших школьников / Е.Л. Яковлева, Н.А. Аминов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии . – 1991. – № 1. – С. 34–39.
335. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки / П.И. Яничев // Журнал практического психолога. – 1999. – № 10-11. – С. 27–37.
336. Adler F. Studie uber Minderwertigkeit von Organe / F. Adler. – Berlin und Wien, Urban und Schwartenden, 1911. – 215 p.
337. Renzulli J.L. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivi / J. L. Renzulli // Concepcions of Giftedness / R. Sternberg, J. Davidson (Ed.) – Cambridge, 1986 – P. 53–92.
338. The Torrance test of creative thinking: norm-technical manual / E.P. Torrance. – Bensenville, IL: Scholastic testing service. Inc., 1974. – 154 p.