

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ „ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ”

На правах рукопису

ГАНДЗІЛЕВСЬКА Галина Борисівна

УДК 159.922.7+37.015.3+7

**ПСИХОЛОГІЧНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

Спеціальність 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник

Пасічник Ігор Демидович

доктор психологічних наук, професор

Острог – 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1.	
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	10
1.1. Феномен особистісної самореалізації в філософській та психологічній ретроспективі.....	10
1.2. Самореалізація молодшого школяра як каталізатор соціальної адаптації.....	45
Висновки з розділу 1.....	64
РОЗДІЛ 2.	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	66
2.1. Організація емпіричного дослідження: обґрунтування показників самореалізації молодшого школяра та критеріїв оцінки її результативності....	66
2.2. Молодші школярі у сфері психологічної самореалізації (результати констатувального експерименту).....	77
2.3. Художньо-творча діяльність як чинник стимулювання самореалізації молодшого школяра.....	86
Висновки з розділу 2.....	98
РОЗДІЛ 3.	
СТИМУЛЮВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	100
3.1. Обґрунтування прикладної моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва.....	100
3.2. Театральне мистецтво як сфера самореалізації молодшого школяра.....	113
3.3. Розробка програми стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва.....	138

3.4. Експериментальна перевірка ефективності моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва	157
Висновки з розділу 3	168
ВИСНОВКИ	171
ДОДАТКИ	174
Додаток А. Анкети для вчителів початкових класів та батьків дітей молодшого шкільного віку	175
Додаток Б. Дидактичний матеріал.....	177
Додаток В. Динаміка показників самореалізації молодшого школяра (результатами експерименту).....	209
Додаток Д. Акти впровадження.....	210
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	215

ВСТУП

Сучасні нововведення в системі освіти України та розвиток психологічної науки підсилюють актуальність питань самореалізації особистості в її творчій діяльності. Як свідчить аналіз теоретичних положень та практичний досвід, розв'язання даної проблеми стосується насамперед підліткового та старшого шкільного віку. Однак молодший шкільний вік є фундаментальним етапом становлення особистості дитини, оскільки в цей період самореалізація набуває актуальності у зв'язку зі зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Проте потреба в навчальних успіхах та спілкуванні, що є базовими для цього віку, не завжди задовільняються в навчальній діяльності, що, у свою чергу, спричиняє спад мотивації до провідної діяльності та створює значні труднощі для повноцінного розвитку дитини. Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного креативного становлення (І.Бех, Л.Божович, Л.Виготський, О.Леонт'єв, С.Максименко та ін.) і характеризується сенситивністю до творчої діяльності (Я.Коменський, В.Сухомлинський та ін.) та оптимальним для особистісної самореалізації новоутворенням – рефлексією.

Для осмислення даної проблеми велике значення мають праці вітчизняних психологів: К.Абульханової-Славської, Л.Виготського, З.Карпенко, Г.Костюка, О.Леонт'єва, С.Максименка, В.Москальця, І.Пасічника, Р.Павелківа, А.Петровського, С.Рубінштейна, М.Савчина та ін., гуманістичні концепції Ш.Амонашвілі, К.Домбровського, А.Маслоу, М.Монтессорі, А.Мудрика, Г.Олпорта, К.Роджерса та ін. Завдяки доробку цих науковців вдалося суттєво поліпшити методологічну базу дослідження психології особистості та її духовного зростання, виділити принцип саморозвитку особистості через стимулювання її активності, незалежності, прагнення до самовираження та самореалізації.

У дослідженнях особистісної самореалізації останніх років (О.Баришевої, Т.Більгільдєєвої, В.Зарицької, Н.Корчакової, Л.Левченко) зазначається, що

вагомою детермінантою розвитку особистості є колектив, спілкування та її участь у різних видах творчої діяльності. При цьому творчим особистостям притаманна внутрішня самомотивація.

В зазначеному аспекті особлива увага надається мистецтву як способу самопізнання, самовідкриття та самопрезентації особистості. Проте аналіз наукової літератури свідчить про обмежену кількість досліджень саме з цієї проблеми. Крім того, мало досліджувалися засоби стимулювання самомотивації особистості, динаміка самореалізації молодших школярів, роль самоактуалізації, самовизначення та самопрезентації особистості для самореалізації молодшого школяра. Немає жодного сумніву щодо важливості та актуальності окресленої проблеми. Недостатність наукових досліджень та практична потреба в них зумовила вибір теми дисертаційного дослідження „Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Обраний напрям дослідження має зв'язок із загальнокафедральними планами Національного університету „Острозька академія” та з комплексною темою цього університету „Актуальні проблеми відродження Острозької академії (історико-філософські, психолого-педагогічні аспекти)” (протокол вченої ради № 3 від 6.09.2001 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Національного університету „Острозька академія” (протокол № 7 від 26 лютого 2004 р.) та узгоджена в бюро Ради з координації наукових досліджень АПН України (протокол № 6 від 19.06.2007 р.).

Об'єктом дослідження є психологічна самореалізація молодшого школяра.

Предмет дослідження – вплив засобів мистецтва на змістово-динамічні особливості самореалізації молодшого школяра.

Мета дослідження – виявити психологічні особливості процесу самореалізації молодшого школяра, емпірично вивчити його динаміку, розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити прикладну модель і

програму стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва.

Гіпотеза дослідження – позитивна динаміка психологічної самореалізації молодших школярів, що забезпечується процесами самоактуалізації, самовизначення та самопрезентації, залежить від сумісної художньо-творчої діяльності різновікових підгруп молодшого шкільного віку в спеціально організованих художньо-творчих колективах засобами мистецтва.

Перевірка гіпотези та досягнення мети дослідження передбачали розв'язання таких завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми особистісної самореалізації у філософській та психологічній літературі.

2. Дослідити особливості психологічної самореалізації дитини в молодшому шкільному віці.

3. Обґрунтувати прикладну модель та розробити програму стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва.

4. Експериментально перевірити дієвість прикладної моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали загальнопсихологічні положення про сутність і розвиток особистості у процесі діяльності (К.Абульханова-Славська, Л.Виготський, З.Карпенко, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Максименко, В.Москалець, І.Пасічник, А.Петровський, С.Рубінштейн, М.Савчин, Т.Титаренко), теоретичні положення та основні принципи гуманістичної психології й педагогіки з питань особистісної самореалізації (Ш.Амонашвілі, К.Домбровський, А.Маслоу, М.Монтессорі, А.Мудрик, К.Роджерс, В.Сухомлинський, С.Френе, Р.Штайнер), теоретичні уявлення про сутність і закономірності формування особистості, її самосвідомості та мотивації у дитячому віці (Г.Абрамова, Л.Божович, Д.Ельконін, Н.Корпач, Р.Павелків, Л.Подольск, Л.Токарева, Г.Цукерман та ін.), концепції про роль і значення художньої творчості у забезпеченні умов

самореалізації молодших школярів (Б.Вай, А.Єршова, Т.Пеня, Я.Пономарьов, Л.Риботицька, К.Станіславський та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання сформульованих у дослідженні завдань, перевірки гіпотези були застосовані такі методи: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація наукових досліджень з проблем, пов'язаних з особистісною самореалізацією, моделювання цього процесу у молодшому шкільному віці і прогнозування ефективності створеної моделі; емпіричні – констатувальний експеримент (спостереження, індивідуальні та групові бесіди, анкетування, опитування, тестування, експертне оцінювання); формувальний експеримент; математичні методи обробки експериментальних даних – знаходження середніх величин, процентних співвідношень, методи перевірки достовірності відмінностей, виявлених показників самореалізації молодшого школяра, зокрема, однофакторний дисперсійний аналіз.

Організація та етапи дослідження. Дослідження проводилося у чотири етапи впродовж 1999-2006 рр. на базі Науково-дослідного експериментального центру дитини Національного університету “Острозька академія”. Загальний обсяг вибірки – 200 дітей чотирьох вікових підгруп молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл м.Острога та Острозького району.

Вірогідність і надійність отриманих результатів забезпечувалася методологічною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, адекватністю використання методів дослідження його меті та завданням, застосуванням методів математичної статистики при обробці емпіричних даних, поєднанням кількісного і якісного аналізу.

Наукова новизна одержаних результатів:

– уперше розроблено та емпірично перевірено прикладну модель і програму стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва, що дозволило встановити залежність динаміки самореалізації молодших школярів від широти діапазону вікового складу групи в спеціально організованих художньо-творчих колективах;

– уточнено поняття „психологічна самореалізація особистості”, функція якої полягає у спрямуванні особистості на презентацію її актуалізованих можливостей відповідно до власної мети та очікувань інших; емпіричні показники самореалізації молодшого школяра;

– розвинено теоретичні уявлення про художню творчість як чинник стимулювання самореалізації молодшого школяра, зокрема, засобами театрального мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть використовуватися психологами, вчителями початкових класів та педагогами-організаторами для стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва відповідно до розробленої прикладної моделі та програми як у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл, так і в роботі позашкільних закладів; викладачами вищих навчальних закладів при читанні курсів „Вікова психологія”, „Педагогіка” та „Педагогічна психологія”.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися і обговорювалися на Міжнародній науково-практичній конференції „Актуальні проблеми практичної психології: досвід, нові підходи, перспективи” (м.Севастополь, 24-25 вересня 2007 р.); VI Міжнародній науково-практичній конференції „Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі в процесі духовного відродження України” (м.Острого, 19-20 травня 2000 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції „Освіта як фактор формування людського капіталу” (м.Острого, 1-2 жовтня 1999 р.); IV науково-підсумковій конференції професорсько-викладацького складу Острозької академії (м.Острого, 27-29 квітня 1999 р.); X науковій викладацько-студентській конференції Національного університету „Острозька академія” „Дні науки” (м.Острого, 10-12 травня 2005 р.); XII науковій викладацько-студентській конференції Національного університету „Острозька академія” „Дні науки” (м.Острого, 20-21 березня 2007 р.).

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Науково-дослідного експериментального центру дитини Національного університету „Острозька академія” (акт впровадження № 194 від 13.07.2007 р.), факультету політико-інформаційного менеджменту Національного університету „Острозька академія” (акт впровадження № 193 від 13.07.2007 р.), Острозької ЗОШ I-III ступенів № 1 (акт впровадження № 192 від 13.07.2007 р.), Межиріцького навчально-виховного комплексу „Школа I ступеня – гімназія” (акт впровадження № 71 від 10.07.2007 р.), Верхівської ЗОШ I-II ступенів (акт впровадження № 9 від 17.05.2007 р.).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 8 наукових публікаціях, з яких 6 статей надруковано у виданнях, що визначені ВАК України як фахові у галузі психології, матеріалах конференції та „Методичних рекомендаціях вчителям початкових класів з питань стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва”.

РОЗДІЛ 1

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Феномен особистісної самореалізації в філософській та психологічній ретроспективі

Проблема особистісної самореалізації належить до перспективних напрямів психолого-педагогічного аналізу соціальної поведінки людини. Це пов'язано з тим, що суспільство на даному етапі розвитку потребує якісно нової, незалежної, впевненої в собі, активної особистості з високим творчим потенціалом. Складність процесу створення умов для самореалізації особистості у шкільній освіті, зокрема, в початковій його ланці, спонукають до аналізу вже наявного теоретичного та практичного досвіду з окресленої проблеми. На даний час це питання є предметом вивчення декількох галузей знань: педагогічної та вікової психології, психології особистості, практичної психології, загальної педагогіки, філософії, соціології та ін. Найбільш важливим теоретичним підґрунтям для висвітлення проблеми динаміки самореалізації молодших школярів засобами мистецтва, що є предметом нашого дослідження, стали концепції гуманістичного напрямку філософії та психолого-педагогічної науки.

Самореалізація особистості, а саме можливість активної реалізації людини у земному житті (ми розглядаємо європейське трактування особистісної самореалізації), як самостійна проблема виділилась під впливом гуманістичних ідей епохи Відродження.

Незважаючи на те що у працях античних філософів відсутній такий термін, як „самореалізація особистості”, розвиток та реалізація потенційних можливостей людини є центральною проблемою їхньої уваги. Так, Аристотель вважав, що мета життя людини, в якій душа і тіло повинні

перебувати в гармонії, – це самоздійснення її духовних та фізичних здібностей. Його позиція „... людина – за своєю суттю істота суспільна” [6, 63] підкреслює значимість зовнішніх благ для досягнення певної мети, бо „... неможливо або важко здійснити прекрасні вчинки, не маючи ніяких засобів. Адже більшість вчинків здійснюються з допомогою друзів, багатства і впливу в державі ...” [6, 68]. Наголошуючи на творчому початку будь-якої справи, він стверджує, що „сама думка нікого не спонукає до дії, [це робить лише думка], яка передбачає якусь ціль, тобто вчинок, оскільки в основі цієї [думки] знаходиться творча думка. ... Кожен, хто творить, творить заради чогось, і творчість – це не безвідносна мета, але чиясь [мета] і відносна” [6, 174]. Таким чином Аристотель самореалізацію особистості пов’язує з творчим аспектом людської суті, реалізація якої можлива в суспільстві.

Епоха Ренесансу, відродивши античність, водночас успадкувала, хоча й у зовсім іншій, новій формі, елементи середньовічного уявлення про людину. Так, не заперечуючи відмінність між душею і тілом, „внутрішньою” і „зовнішньою” людиною, ренесансна філософія зняла і ототожнила ці протиставлення. Вона поставила людину в центр світу й оголосила, що це місце людина посідає не з ласки Божої, а з власної природи. На відміну від античних філософів, у яких людина визнає природу своїм господарем, ренесансні мислителі вбачали у ній творця цінностей. Релігійно спрямована активність середньовічної людини перетворюється у самоутвердження її в земному житті в аспекті творчого становлення до себе самої і до всього, що її оточувало [92, 69].

Філософська думка Відродження створює нову пантеїстичну картину світу, що тяжіє до заперечення божественного творіння, до ототожнення Бога і природи, природи і людини. Гуманістичну філософію Відродження відрізняє її яскраво виражений антропоцентризм, де людина є важливим об’єктом філософського розгляду, і, перш за все, її земне призначення. Оскільки проблема людини посідає важливе місце у філософії будь-якої епохи, то прогрес в історії філософії визначається, зрештою, ступенем осягнення сутності людини [48, 10-11].

Дослідник епохи Відродження В.Литвинов дає своє трактування терміна „Відродження” як сукупності учень, автори яких, спираючись на ренесансний неоплатонізм, обґрунтували земне стихійне самоутвердження людської особистості та її прагнення охопити та осмислити світ у його цілісності [90, 5].

У часи Відродження великого значення гуманісти надавали визначенню двох проблем – самопізнання людини і пізнання її становища у світі. На їх думку, земне покликання людини – „діяти” і „пізнавати” – ріднить людину з Богом і навіть дає їй можливість уподібнитись Богові за своєю суттю. Таке уподібнення потрібне було гуманістам передусім для того, щоб підкреслити творче начало в людині [90, 3].

Гуманізм, що виник у середині XIV століття в Італії, пов’язують з творчістю великого італійського поета, першого гуманіста Ф.Петрарки, що започаткував у своїх творах основи нового гуманістичного вчення про людину. А.Горфункель, досліджуючи дану епоху, відзначив, що Ф.Петрарка у своєму трактаті „Про усамітнене життя” визначає мету людського існування не лише у сподіванні на Бога, але й у тому, що потрібно надіятись „на себе і на свої внутрішні наміри”. Внутрішній світ людини, людини „нової”, що розриває зв’язки із середньовічними традиціями і усвідомлює цей розрив, – його предмет інтересу [48, 27]. А.Горфункель відзначив і праці гуманіста Л.Альберті, який так формулював важливий висновок гуманістичної етики: людина народжується для того, щоб „працювати над великою і грандіозною справою. Цим вона може, по-перше, догодити Богу ... і, по-друге, здобути для самої себе ... повне щастя” [48, 50]. Так, світ і людина у філософії гуманізму наближаються до Бога, але світ гуманістичної філософії не збігається з божественним першопочатком.

У працях українських мислителів психологія особистісної самореалізації пов’язана з активністю людини у самопізнанні та земному самоствердженні. Починаючи з XVI століття, в Україні посилювався інтерес до рідної культури, історії, мови; пробуджувалась національна свідомість, наростала потреба в розвитку освіти і науки. Підтвердженням цьому є волинське місто Острог, яке

на зламі XVI - XVII століття стало Всеукраїнським інтелектуальним центром. Саме тут протягом 1576-1636 рр. діяла академія – перша школа вищого типу в православному регіоні Європи, яку заснував В.-К.Острозький [106]. Його просвітницьку діяльність прославляли Д.Наливайко, Г.Смотрицький, М.Смотрицький та ін. Ренесансно-гуманістичні ідеї, що наявні у поетичній творчості острозьких книжників, спиралися на середньовічний неоплатонізм, який, однак, вже слугував їм для обґрунтування ідеальної людини в усьому її стихійному самоствердженні, творчій могутності. Цей ареопагітський неоплатонізм, як зазначає дослідниця даної епохи Я.Стратій, в його українській рецепції вказував різні шляхи для влаштування земного життя, різні можливості спасіння: або за допомогою занурення в „океан” божественного світла, як в І.Вишенського, або через активну діяльність у суспільстві. Отож засвоєний в Острозі неоплатонізм набував ознак ренесансного антропоцентризму. У зв'язку з цим у творчості острозьких поетів спостерігається зміщення акцентів в уявленні про істинний спосіб життя. Перевага надається не подвижницьким діям ченця, а добрим справам, що здійснюються у земному житті талановитою, діяльною творчою особистістю – державним діячем, книжником, поетом, воєначальником.

У поезії острозьких книжників, на думку Я.Стратій, висловлюється гуманістична ідея, згідно з якою одним з найгідніших засобів виявлення своєї внутрішньої божественної суті та любові до Творця для людини є здійснення високого земного призначення, максимальна реалізація її творчого потенціалу, здобуття прижиттєвої слави протягом відведеного на життя їй відрізка часу з метою отримати земне безсмертя завдяки вдячній пам'яті нащадків, а також заслужити потойбічне спасіння [169, 93-94].

Таким чином, діяльність Острозького культурно-освітнього осередку, в якому сфокусувався цілісний процес розвитку тогочасної думки на Україні, підтверджує важливість для людини її творчої самореалізації у земному житті.

Розмірковуючи над змістом людського життя, мислителі Ренесансу визначили життя людини в перспективі її власних діянь, її земного

самоутвердження. Серед вітчизняних мислителів не було таких, що не задумувалися б над питанням про сенс людського життя. Поряд із традиційним розумінням сенсу людського життя як шляху до здобуття потойбічного спасіння, вони утверджували ренесансний погляд на нього як на активну самореалізацію людини у земному житті [90].

Український просвітник, філософ та педагог Г.Сковорода, розглядаючи розвиток людини, підкреслював індивідуальну духовну природу особистості, на її незведеність до якихось загальних цінностей та інтересів. „Щаслив, кто сопряг сродную себѣ // частную должность с общею. Сія есть истинная жизнь. И теперь можно разуметь слѣдующее. Сократово слово: „Иные на то живут, чтоб ѣсть и пить, а я пью и ѣм на то, чтоб жить” [164, 120]. Розвиваючи традиції української етнопедагогіки, він гостро засуджував відірвану від практичного життя систему виховання, яка ігнорувала природу дитини, пригнічувала в ній людські нахили і прагнення. Він наголошував, що саме у процесі самопізнання особа розкриває свої здібності та спрямовує їх на відповідну діяльність. „Справся ж сам с собою. Узнай себе. Внемли себѣ и послушай господа своего. Есть в тебѣ царь // твой, отец и наставник. Воньми себѣ, сыщи его и послушай его. Он один знает, что тебѣ сродное, сіесть полезное. Сам он и поведет к сему, зажжет охоту, закуражит к труду, увьнчает концем и бгасловоніем главу твою” [164, 418]. У філософії Г.Сковороди розв’язання проблеми самопізнання особистості пов’язане з його концепцією „сродної праці”, тобто воно спрямоване у нього на зовнішню, земну самореалізацію людини, як залежність від того, що Бог дав для неї. Так, акцентуючи увагу на активності людини у самопізнанні, на пошуку власного щастя в любові до праці, філософ вбачає самореалізацію особистості у визначенні свого покликання, відповідно до настанов Господа.

У вченні українського філософа і педагога П.Юркевича знаходять своє висвітлення ідеї персоналізму та екзистенціалізму. Людину він розглядав у контексті розвитку її неповторної індивідуальності, на що також звертав увагу у своїх працях і Г.Сковорода. „Людина не є такий екземпляр роду, в якому

лише повторювався б загальний зміст інших екземплярів. Вона ... єдина у відомому нам світі, є особа, або, як кажуть, індивідуум. Такою особливою істотою, яка не зникає у роді ..." [197, 100]. П.Юркевич же оцінює людину з почуттєвих позицій, а саме скарбів її серця, де криється її справжня особистість. „ ... серце є таке осереддя духовного життя людини, з якого виникають прагнення, бажання й помисли безпосередньо ..." [197, 99]. Істинні відкриття, щоб стати діяльною силою й рушієм нашого духовного життя, повинні йти не з голови, а з серця „ ... в людській душі є щось первинне і просте, є захована людина серця" [197, 97]. Таким чином, проблематика особистісної самореалізації є цікавою не лише з пізнавального, а й екзистенційного погляду, адже вона стосується найбільш таємничих сил людини: її здібностей, характеру.

Український філософ, поет, педагог Т.Шевченко відзначає, що в рамках суспільства, де прогресує насилля і гноблення, людина не може себе реалізувати. А тому вона повинна напружити свою волю, незалежність, щоб стати активним борцем проти несправедливості цього світу: „ ... вставайте, кайдани порвіте і вражою злою кров'ю волю окропіте" [193, 286]. Зміна соціального порядку – необхідна передумова саморозвитку людини. Крім того, співпереживання та взаємодія з іншими, гармонія людини з навколишньою природою є ще однією спрямовуючою силою до саморозвитку та самореалізації особистості.

Отже, у працях українських мислителів при аналізі процесу самореалізації особистості увага акцентується на активне самопізнання, максимальну реалізацію творчого потенціалу людини, здійснення її земного призначення.

Досліджуючи психологічну самореалізацію особистості, слід відзначити інші погляди на окреслену проблему, зокрема, прихильника концепції пантеїзму Б.Спінози. Згідно з працями мислителя, під самореалізацією людини розуміється її духовний подвиг, тобто реалізація Божественного у земному житті [167]. Л.Левчук, коментуючи спінозівську концепцію афектів, відзначає

позицію деяких психологів (Ю.Пратусевич) щодо сутності афектів Б.Спінози, що можуть відповідати мотивам у сучасному розумінні. Без почуттів, афектів неможлива людська поведінка. Проте, Б.Спіноза, як зазначає Л.Левчук, досить чітко розмежує поняття „афект” і „мотив”. Його виокремлені індивідуальні афекти виконують неабияку роль в житті людини [87, 17].

Різні аспекти психологічної самореалізації особистості у розвитку людини розкривалися Ф.Беконом. Він висловлював думку про те, що „людині недостатньо пізнати саму себе, потрібно знайти також спосіб, за допомогою якого вона може розумно й уміло показати, виявити себе, зрештою, змінити себе і сформувані” [11, 458]. Під впливом ідей Нового часу, його раціональних підходів з’явився наголос на важливості для людини пошуку себе і способу реалізації своєї суті.

Низка положень, що стосуються психологічної самореалізації особистості, висвітлена мислителями античності, одержала подальший розвиток і у працях західноєвропейських філософів (І.Канта, Г.Гегеля), які вважали, що людина повинна не лише пізнати, а й створити себе. Німецький філософ І.Кант розглядав особистість як найвищу цінність, фундаментальною умовою життєдіяльності якої є воля. Він зазначав, що усвідомлення самого себе включає в себе двояке „Я”: рефлексуюче „Я” як суб’єкт мислення і „Я” як об’єкт сприйняття. Без цього усвідомлення себе неможливе.

Філософія критичного розуму І.Канта пропонувала можливості реалізації себе через розум, для якого важить не те, як він конститує об’єкт, а як він задає і конститує себе як суб’єкт. Розум втрачає сенс, коли неспроможний критично глянути на себе. „Людський розум в одному виді свого пізнання має незвичайну долю: його обсядають питання, яких він не може відкинути, бо вони задані йому його власною природою; але й не може відповісти на них, бо вони перевершують усі спроможності людського розуму” [73, 15]. Отже, особистісне начало, що реалізується через волю, прагне особистісної самореалізації, до якої людину підштовхує її розум, що спроможний критично перосмислити її суть.

Німецький філософ Г.Гегель особливу увагу приділяв діяльності, у якій особистість (її помисли, бажання, прагнення) реалізується, розкривається. Він зазначав, що та мета, для здійснення якої особистість має бути діяльною, і повинна бути її метою. Нескінченне право суб'єкта полягає в тому, що він сам знаходить задоволення у своїй діяльності й у своїй праці [44, 25-26]. Філософ наголошував на важливості пізнання своєї суті. Він зазначав, що „ ... людина безсмертна завдяки пізнанню, тому що лише як мисляча вона не смертна душа, а душа чиста, вільна. Пізнання, мислення – це коріння всього її життя, її безсмертя, оскільки пізнання є тотальність у собі самій. Людина має прийти в себе ... через протилежності між добром та злом, так, щоб вона як природне знала себе злою, щоб в ній прокинулись потреби добра” [45, 265]. Так, світоглядна позиція Г.Гегеля є співзвучною теологічній християнській доктрині. У ній знаходить своє відображення проблема добра і зла. Релігія вказує на цілі, а також джерела їх досягнення. Щоб чинити добро, треба прагнути бути добрим, самоудосконалюючись. Це відбувається відповідно до приписів релігії і прикладу життя Ісуса Христа. Таким чином, життя згідно з приписами релігії веде до особистісної самореалізації.

Оригінальне трактування особистісної самореалізації, що розкриває ще один аспект психологічної суті даного процесу, є праці прихильника екзистенціалізму, релігійного мислителя, датського філософа С.К'єркегора. Роздуми С.К'єркегора стосувалися страху людини перед смертю, відчаю перед неможливістю уникнути цього явища, каяття і любові до Бога. „Особисте „я” людини знаходиться ніби поза нею і повинно бути придбано нею через розкаяння; таке розкаяння ... виражає її любов до Бога і до свого „я”, яке вона і приймає ... з рук Вічного Першоджерела” [76, 154]. Його філософія ґрунтувалась на важливості вибору в намаганнях самостворення людини. „Справжній абсолютний відчай приводить людину до вибору або до створення свого „я”, і це „я” не є абстракцією або тавтологією, тобто повторенням того ж „я”, яке існувало до вибору” [76, 157]. Пізнавальний принцип „або-або” – своєрідна рушійна сила, яка спонукає до самовдосконалення як головного

завдання, що стоїть перед особистістю. „Сам по собі ти – ніщо, загадкова величина; на твоєму чолі слова: або – або” [76, 107]. Звільнившись від внутрішніх суперечностей, шляхом вибору людина знаходить своє „я”: „ ... скарб захований в тобі самому – це свобода волі, вибір: „або – або”; володіння ним може звеличити людину понад ангелами” [76, 121].

Таким чином, психологічна самореалізація людини, згідно з філософією С.К'єркегора, є екзистенційною категорією, відповідає потребі відчуття задоволення від внутрішньої гармонії, що досягається шляхом вибору.

Прихильник екзистенціальної філософії Ж.-П.Сартр велику увагу приділяє „створенню самості” як проекту, що здійснюється у процесі постійного прийняття рішення самою особою. Для людини немає іншого законодавця, окрім її самої, і вирішувати свою долю вона буде у повній самоті [162]. Крім того, філософ зазначає, що „без світу немає самості, особистості; без самості, без особистості немає світу” [161, 172]. Так, Ж.П.Сартр вказував шлях до самореалізації людини через її незалежність, пізнання себе у світі та світу через її самопізнання.

Екзистенційну природу самореалізації особистості розглядає також австрійський психолог В.Франкл. У своїй теорії він акцентує увагу на прагненні до пошуку і реалізації сенсу свого життя як властиву людям вроджену тенденцію. Осягаючи сенс, людина у результаті „здійснює” себе. В іншому випадку вона може потрапити в стан фрустрації, якщо це прагнення не реалізується [181, 379]. Найбільш людською серед усіх потреб є потреба „волі до сенсу” [181, 166]. Згідно з поглядами В.Франкла, існують дві головні орієнтації розвитку людини: горизонтальна та вертикальна. Перша пов'язана з прагненням особистості жити у світі матеріальних благ, де сенс життя має меркантильний характер: професійна та життєва кар'єра, суспільне визнання та ін. Основною метою другої – розвиток людини та її реалізація, що здійснюється завдяки своїй незалежності, оскільки внутрішня свобода гарантує самостійність і самовизначеність людини [180].

М.Савчин у своїх дослідженнях стверджує, що в основі логотерапії (спрямованої на допомогу людині в знаходження сенсу життя) В.Франкла є ідея, згідно з якою форми неврозів виникають як реакції на втрату людиною сенсу життя [158, 67]. На відміну від американського психолога, одного з основоположників гуманістичного напрямку в психології А.Маслоу, який стверджував, що найвищою потребою людини є прагнення до її самоактуалізації, В.Франкл вважав самоактуалізацію особистості не самоціллю, а засобом реалізації сенсу життя. Головною метою життєвої активності особи, згідно з теорією В.Франкла, є праця над собою. Таку позицію мають люди, яким характерний вертикальний напрямок розвитку.

З точки зору В.Франкла, у кожній людині приховані трансцендентальні сили, але людям горизонтальної орієнтації цих сил вистачає лише на декілька спроб випробувань із самим собою. Тоді як особи вертикальної орієнтації здатні здійснювати ці спроби постійно.

В.Франкл зазначає, що в аналізі природи людини не можна не помітити у ній можливостей перетворення того, що відкриває її натура. Якщо здатність до самотрансценденції домінує, то виникає процес особистісної самореалізації [181]. Таким чином, психологічна самореалізація особистості є результатом зусиль людини, вкладених у роботу над собою завдяки своїй незалежності, оскільки внутрішня свобода сприяє самовизначенню людини.

Самореалізація особистості з позиції психоаналізу пояснюється як процес, рівнозначний процесу дій. Вона є одним з атрибутів вияву активності людини. З.Фройд стверджує, що процеси психічного життя людини по суті підсвідомі, а свідомому життю, розуму належить невелика роль порівняно з його підсвідомим життям. Почуття, мислення, бажання, фантазію, уяву він пов'язує зі сферою підсвідомого. Підсвідоме віддає свідомості частину свого внутрішнього змісту, свого „психічного багажу” – тобто тієї важливої і різноманітної інформації, якою воно володіє [183]. Спираючись на просте порівняння „психіка-квартира”, Фройд намагається

знайти загальнозрозуміле пояснення структури психіки. „Найбільш спрощене й найбільш зручне для нас уявлення про ці системи – просторове. Ми порівнюємо систему позасвідомого з великим передпокою, у якому метушаться, подібно до окремих істот, душевні процеси. До цього передпокою прилягає інша кімната, вужча, подібна до вітальні, в якій також перебуває і свідомість. Але на порозі між двома кімнатами стоїть на посту вартовий, який розглядає кожний душевний процес окремо, піддає його цензурі й не впускає до вітальні, якщо він йому не сподобається” [182, 188]. Активний, динамічний рух „душевних процесів” може зламати опір вартового, і тоді підсвідоме сублімується, тобто перетворюється на матеріал, який може бути сприйнятий свідомістю. Проте далеко не все те, чим володіє підсвідоме, може усвідомлюватися. Так, самореалізація особистості, згідно з З.Фройдом, локалізується в несвідомому пласті людської психіки і виявляється в потребі до задоволення свідомого Я.

Надбання З.Фрейда дали поштовх для розгляду самореалізації людини з психодинамічної позиції і є досі предметом дискусії. Академік АПН України Т.Яценко стверджує, що про несвідоме можна говорити як про живу істоту, оскільки воно „за своєю функціональною сутністю організоване на зразок комп’ютера, цілісно інформоване (про свою сферу несвідомого і свідомого), обслуговує саме себе без активної участі свідомого, чого не можна сказати про останнє: його резервуаром є потенційно свідоме” [200, 39-40].

Розглядаючи проблему психологічної самореалізації особистості, потрібно відзначити вчення про ідентичність як одне з концептуальних положень Е.Еріксона. У загальних рисах під ідентичністю (ідентичністю Я, „его - ідентичністю”) розуміється почуття знайдення адекватності й стабільного опанування особистістю власним Я незалежно від змін самого Я та ситуації. Водночас Е.Еріксон наголошує на значенні соціокультурних чинників у формуванні особистості [196].

У „епігенетичній схемі розвитку” за Е.Еріксоном віковий період, як зазначає дослідниця його праць Л.Левчук, характеризується з урахуванням специфіки „групової ідентичності” (аналогічне поняття ідентичності) та „его-

ідентичності”: 1. Перший рік життя – недовіра до світу / базисна довіра. 2. Раннє дитинство (2-3 роки) – почуття залежності / автономія. 3. Ігровий вік (4-5 років) – почуття провини / ініціативність. 4. Ранній шкільний вік (6-11 років) – почуття меншовартості / предметна діяльність. 5. Юнацтво (12-18 років) – дифузія ідентичності / ідентичність. 6. Молодість (19-25 років) – ізоляція / інтимність і солідарність. 7. Середній вік (25-50 років) – застій / творчість. 8. Зрілість (після 50 років) – розчарованість у житті / „его-інтеграція”. Так, психологія самореалізації особистості залежить від вікового періоду, з урахуванням специфіки „групової ідентичності” [87, 43].

Проблема психологічної самореалізації людини простежена і в працях німецько-американського психолога і філософа, представника течії неофрейдизму Е.Фромма. Він розробив психотерапевтичну методику гуманістичного психоаналізу, яка покликана гармонізувати взаємини між людиною, природою і суспільством. На його думку, лише незалежний, чесний, люблячий, творчий і працьовитий тип характеру є продуктивним. Особистість, яка володіє спонтанною творчістю і одночасно прагне до любові й творчої праці, здатна до самовираження і самореалізації – вищої потреби. Проте розвиток Я, як зазначає психолог, ніколи не буває повним, навіть за найкращих умов реалізується лише частина людських можливостей [186].

Е.Фромм пов’язує психологічну суть самореалізації особистості з потребами людини у пошуку гармонії зі світом і з собою. Людина, відзначає Е.Фромм, відрізняється від тварини тим, що вона прагне вийти за межі безпосередніх запитів своїх життєвих потреб, хоче знати не тільки те, що необхідно їй для виживання, але і прагне пізнати значення життя і єство свого Я. Самореалізація особистості досягається індивідом за допомогою системи орієнтацій, що виробляється ним у процесі спілкування з іншими людьми. Самореалізація людини пов’язана з „відчуттям”, яке дозволяє індивіду з повною впевненістю сказати про себе як про Я. Соціальні умови здатні змінити лише способи її задоволення: вона може знайти вихід у

творчості і в руйнуванні, в любові і в злочині і т.ін. „Людська натура – це не сума природжених, біологічно закріплених сполук, але й не мертвий зліпок із матриці соціальних умов, це продукт історичної еволюції у синтезі з певними вродженими механізмами і законами” [185, 28].

Американський психолог, представниця необіхевіоризму, К.Хорні стверджує, що кожна людина може і хоче вдосконалювати свій особистий потенціал. Психологію самореалізації людини вона пов’язує із самоаналізом, наголошуючи на важливості здатності долати труднощі і не розгублюватись без сторонньої допомоги, що пробуджує почуття впевненості в своїх силах. „Спроби конструктивного самоаналізу можуть мати велике значення в першу чергу для самої людини. Вони дають їй можливість самореалізації, під якою я розумію не тільки розвиток будь-яких особистих талентів, які у неї, можливо, приховані і ніяк не використовуються, але і, що ще більше важливо, розвиток її потенційних можливостей як сильної та цілісної людської істоти, вільної від згубних внутрішніх примусів” [188, 325]. „Знайти самому стежку в горах – не те саме, що пройти шляхом, який вказаний” [188, 338]. Крім того, К.Хорні зазначала, що велика розбіжність між реальним та ідеальним Я нерідко веде до депресії, обумовленої недосяжністю ідеалу. Тому внутрішня гармонія є умовою самореалізації людини.

Таким чином, представники теорій екзистенціалізму, неофройдизму та необіхевіоризму, розглядаючи проблему самореалізації особистості, визнали її за психологічне протиставлення життя страху смерті; вказали, що самореалізація людини є зусиллям її духовної сторони та відзначили в ній елемент сенсу її суспільної активності.

Термін „самореалізація” запозичений з англійської мови (self-realization) і дослівно перекладається як реалізація самого себе. Етимологічно слово „самореалізація” походить від слів „реалізація”, „реалізувати”, що у Великому тлумачному словнику сучасної української мови означає: реалізація свого творчого, людського потенціалу [26].

У словнику Є.Трифоновна самореалізація (від лат.: *realis* – дійсний, існуючий) тлумачиться як намір кожної людини реалізувати свої успадковані і набуті потенційні можливості. Цей намір обумовлено наявністю генетично визначеної потреби (мети) розвитку. Шлях до найповнішої самореалізації людини відкривається лише після задоволення її первинних потреб, що досягла в своєму духовному розвитку стадії творчої особистості [174].

Динаміка розвитку людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, самореалізація її творчого потенціалу в процесі діяльності на шляху до вищих досягнень, її самовдосконалення є в центрі уваги нової людинознавчої науки – акмеології. У функціональній моделі креативного самовдосконалення наголошується, що через зіставлення образу „Я-реальне” з образом „Я-ідеальне” під впливом зовнішніх чинників, які можуть здійснювати сприятливий або негативний вплив, можливе креативне самовдосконалення, самореалізація, саморозвиток тощо [46, 276].

Самореалізація особистісна є особливим предметом досліджень у гуманістичній психології. Здобутки практичної психології свідчать, що відчуття щастя й повноти буття людини тісно пов'язане з потребою бути самою собою, знаходженням власного шляху самоздійснення. Першим кроком на цьому шляху є самопізнання. Людина відкриває свій внутрішній світ, порівнюючи себе з іншими та практично апробуючи свої можливості в діяльності. В гуманістичній психології ядро особистості, яке зумовлює її індивідуальність, отримало назву „сутність” [176, 198].

Теоретичні підстави гуманістичної концепції самореалізації особистості створили представники персоналістичних напрямків А.Маслоу, К.Роджерс, Г.Олпорт. Основна ідея представників гуманістичної психології полягає в тому, що людина – істота вільна, і сама відповідає за свої дії та їхні наслідки.

Розглядаючи проблему психологічної самореалізації особистості, варто звернути увагу на праці Г.Олпорта, одного з відомих американських

психологів, який зробив багато відкриттів у галузі теорії особистості, зокрема, теорії особистісної самореалізації. Згідно з його теорією, основним чинником самореалізації людини є мотиви розвитку, характерними рисами якого є пошук постійного напруження, опір рівновазі, гомеостазу. Вони спрямовують особистість до певної мети, реалізація якої вимагає і сприяє розвитку нових можливостей людини.

Г.Олпорт запропонував такі ознаки самореалізуючої особистості: широта его, тобто здатність до прояву зацікавлення чимось більшим, ніж власним тілом і матеріальним добром; об'єктивна оцінка власної особи; домінуюча філософія життя, що становить етичну систему; здатність до щирого і глибокого контакту з іншими; співчуття [122]. Таким чином, повнота самореалізації людини залежить від наявності вищеназваних характеристик самореалізуючих особистостей, що стимулюються мотивами розвитку.

Щоб реалізувати власні потреби, людина повинна актуалізувати, виявити свої задатки, особистісні ресурси. Таким чином, передумовою процесу самореалізації особистості є прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей, тобто прагнення до її самоактуалізації.

У психологічному словнику самореалізація визначається як поняття, тотожне поняттю „самоактуалізація”, і трактується як тенденція особистості розвивати свої власні таланти і можливості [202, 537]. У науковій літературі поняття „самореалізації” часто ідентифікується з поняттям „самоактуалізація” [86]. Проте, в нашому дослідженні дані категорії розмежовані, і поняття самоактуалізація визначається як перший етап процесу самореалізації особистості.

Досліджуючи самоактуалізацію особистості невролог К.Гольдштейн у своїх працях наголошував, що слід прийняти холістичний погляд на людину, а отже, досліджувати організм як цілість, як психофізичну єдність. У своїй лікарській практиці він зауважив, що людський організм має велику

тенденцію до розвитку, навіть за несприятливих умов, і що існує залежність між психічними і фізичними функціями. Цей динамізм К.Гольдштейн назвав потягом людини до самоактуалізації [205]. Поняття стало прийнятим психологією і вживається досить широко і багатозначно. Найчастіше теоретики аналізують проблему особистісної самоактуалізації як тенденцію розвитку, як процес, динаміка якого зумовлюється багатьма чинниками – внутрішніми і зовнішніми, ідеальний взірець оптимального функціонування особистості.

Етимологічно слово „самоактуалізація” походить від слова „актуалізація”, що трактується як перехід зі стану можливості в стан дійсності [21]. У загальному значенні самоактуалізація визначається як прагнення людини до більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей [139, 49].

Психологічна енциклопедія (автор-упорядник О.Степанов) трактує самоактуалізацію як прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей. Водночас самоактуалізація – це потреба людини у самовдосконаленні, в реалізації свого особистісного потенціалу [141, 311].

У дослідженнях останніх років самоактуалізацію розглядають як свого роду „до самореалізацію” особистості, тобто перший етап особистісної самореалізації, певний процес „оживлення”, активізації (актуалізації) наших потреб, мотивів, задумів, надання їм загостреної, емоційно забарвленої форми. Самоактуалізація особистості – це процес спонування до дії самого себе. Процес самоактуалізації спрямовується особистісними цінностями і нормами та сприяє їх ствердженню і закріпленню. Самореалізація особистості відбувається як практичний, продуктивний процес вже на основі підготовчої, мобілізуючої роботи самоактуалізації, і ці тісно пов’язані внутрішні процеси є по суті цілісним зв’язком у процесі самобудівництва і саморозвитку особистості [86]. Особистісна самоактуалізація – це процес саморозвитку, пов’язаний з постановкою цілей, які відображають прагнення

особистості до видів діяльності, що розкривають самостійний і творчий характер останньої [25, 427].

Поняття самореалізації особистості (самоактуалізації особистості) ввів до наукового обігу і піддав його всебічному аналізу відомий американський вчений А.Маслоу. В.Муляр, досліджуючи проблеми становлення особистості, стверджує, що публікація А.Маслоу „Самоактуалізація” (1967 р.) є певним завершенням процесу пошуку філософською думкою чіткого категоріального означення проблеми [114]. А.Маслоу формулює поняття самореалізації особистості (в його термінах – самоактуалізація) як „повне використання талантів, здібностей, можливостей і т.ін” [100, 150].

В психологічній енциклопедії відображені аспекти самоактуалізації особистості: мотиваційний (властиве людині прагнення до самовідчуття і самовираження, досягнення автономності від „зовнішніх сил”) і процесуальний, який визначений трьома основними чинниками особистісної самоактуалізації: генетично заданими біологічними особливостями особистості, соціальними особливостями, культурним рівнем [216].

Здійснивши синтез різних теоретичних напрямків у філософії, соціології, психології, А.Маслоу запропонував оригінальну концепцію розуміння і дослідження самореалізації (самоактуалізації) особистості. Він назвав свою теорію психологією становлення людини, психологією самореалізації і любові [102].

Проблему самоактуалізації особистості А.Маслоу розглядав у три способи:

- з погляду мотиваційного механізму людини, знаходячи самоактуалізацію на вершині ієрархічної структури людських потреб;
- з погляду теорії особистості як один із механізмів, що регулює функціонування усіх психічних структур особи;
- з погляду аналізу самоактуалізації особистості як екзистенційної категорії.

Самоактуалізація людини є однією з умов і одночасно результатом любові, її духовного щастя. Вона приносить різні результати в життя людини. З одного боку інспірує її до певних дій, які впливають з людської духовної натури, з іншого, – становить внутрішній критерій оцінки цих дій у категоріях почуття задоволення і особистого щастя [211].

Самоактуалізація у теорії особистості – це вершинний рівень психологічного розвитку, якого можна досягти, коли здійснюється актуалізація повного потенціалу особистості. Кожна людина володіє вродженим прагненням до самоактуалізації – максимального розкриття здібностей і задатків. Тому формувати „найвищу людську потребу” потрібно від першого усвідомлення своєї значимості [100, 8-12].

Досліджуючи механізм особистісної самоактуалізації, А.Маслоу досить переконливо пояснював, що найбільшою таємницею для нього є відповідь на запитання: чому одні розвиваються в напрямку самоактуалізації, а інші залишаються на рівні нижчих потреб. Несприятливими умовами розвитку можуть бути внутрішні причини, зокрема, страх перед актуалізацією можливостей.

Задовольнивши базові потреби (потреби нестачі, як назвав їх А.Маслоу) за допомогою інших людей, людина отримує сприятливий ґрунт для її самоактуалізації. Це, у свою чергу, підкреслює велику залежність людини від оточення. „Людина, яка мотивована нестачею, є більш залежна від інших, ніж людина, яка мотивована ростом” [100, 37]. А з іншого боку, особа, що самоактуалізується, задовольняючи свої основні потреби, є менш залежною, більш автономною і здатна керувати собою.

У міру дозрівання особистості самоактуалізація має стати автономним і незалежним мотивом функціонування. Потяг до самоактуалізації є найвищою в ієрархії розвитку потребою.

А.Маслоу наголошував, що самоактуалізується не та людина, якій щось додане, а та, у якої ніщо не відібране. Тобто, самоактуалізація людини – це бажання людини стати тим, ким тільки можна.

На основі проведеного дослідження А.Маслоу виділив умови – характеристики особистості, які навіть при частковій наявності приведуть до її самореалізації: адекватне сприйняття дійсності, що виражається у здатності правильно оцінювати людей; прийняття себе та інших; спонтанність і простота вираження почуттів; здатність до концентрації на проблемі, а не на власному „его”; потреби автономності, дистанціювання; постійна новизна оцінки дійсності; здатність до сильних емоційних переживань; демократична структура характеру; відкритість емоційним контактам і почуття спільноти з іншими людьми; вміння ставити собі цілі, вибирати засоби до їх реалізації; здатність утворювати глибокі та тривалі інтерперсональні зв'язки; уміння розрізняти добро і зло; філософське, незлосливе почуття гумору; здатність до творчості та спонтанної творчої експресії; переживання полярних настроїв; цілісне функціонування в дійсності і не розподіл свого життя на працю і задоволення. Наявність більшості цих чинників, на думку А.Маслоу, є емпіричним показником процесу особистісної самореалізації [211, 153-172].

Підсумовуючи, слід відзначити, що самоактуалізація особистості, згідно з поглядами А.Маслоу, є однією з умов і одночасно результатом любові. Вона спонукає людину до певної внутрішньої активності, підкреслюючи цим індивідуальність свого характеру та передбачає оцінку виконання цих дій у категоріях почуття задоволення і особистого щастя, тобто передбачає реалізацію і суспільних завдань.

Проблему особистісної самоактуалізації досліджував також і К.Роджерс, якому належить концепція відношень у структурі особистості. Він зосереджував свою увагу на залежність актуалізації потенційних здібностей людини від її активності у матеріальній дійсності. К.Роджерс розглядав самоактуалізацію людини як силу, що змушує її розвиватися на різних рівнях (від моторних навичок до вищих рівнів творчості). Він наголошував, що для оптимальної самоактуалізації людини потрібні сприятливі

соціально-історичні умови, які б забезпечували реальну свободу в розвитку людської особистості [150].

Вчений вважав, що усі люди мають тенденції, які можна вважати позитивними, конструктивними, які спрямовані на соціалізацію. Однак лише деякі люди можуть актуалізувати себе. Причиною неуспіху є дефект в розвитку особистості, що, згідно з К.Роджерсом, є рівнозначним неврозу чи причині його появи. Цей дефект – невиконання того, ким людина могла б бути чи повинна стати внаслідок перешкод у розвитку внутрішніх і зовнішніх чинників, що обмежують активність особистості чи скеровують на цілі, невідповідні потребам та прийнятним особистісним цінностям [151, 4-10].

Тому, розвиваючи ідеї А.Маслоу, К.Роджерс виділив таке співвідношення, що відображає структуру особистості, яка прагне самоактуалізації: усвідомлення (уявлення людини про себе); адекватність (стан особистості, що характеризує справжній зміст її саморозвитку), активність (власна динаміка особистості, джерело перетворень, спрямована на бажаний рівень свого особистісного розвитку та діяльність, що виступає як сфера самопрояву людини) [150].

У концепції самості К.Роджерса людина живе у своєму індивідуальному і суб'єктивному світі. Її Я-концепція, яка виникає на основі взаємодії із соціальним середовищем, – це система самосприйняття, що має важливе значення для особистості та її поведінки. Разом з Я-концепцією розвивається потреба в позитивному ставленні з боку навколишніх, потреба в самоповазі, яку можна розглядати як прагнення до самоактуалізації особистості. Так, К.Роджерс використовує Я-концепцію для сприйняття людини самою себе, як механізм, що контролює поведінку індивіда та впливає на вибір спрямованості її активності [152].

Самоактуалізація особистості, згідно праць психолога, неможлива без участі свідомого зусилля особистості і її прагнення до повнішого здійснення своєї суті [151]. Таким чином, потреби, що спонукають людину до вищого

рівня психічної автономії та особистісної зрілості, є проявом її самоактуалізації.

Розглядаючи окреслену проблему, варто звернути увагу на праці видатного польського психіатра і психолога К.Домбровського. Він охарактеризував образ особистості в процесі самоактуалізації, що базується на процесах позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції, та досягнення нею певного рівня зрілості та автономії.

Процес психічного розвитку особистості здійснюється через механізми позитивної дезінтеграції, яка в міру свого заглиблення, призводить спочатку до часткової вторинної інтеграції, а потім – до цілісної вторинної інтеграції. Це відкритий процес, що триває все життя людини і як правило, не завершується. Позитивна дезінтеграція існує за рахунок потенціалу розвитку, яким так чи інакше володіє більшість людей і який складається з таких рис, як вразливість, зацікавленість і т.д. Найважливішого значення у своїй теорії К.Домбровський надає ієрархії внутрішніх цінностей і цілеспрямованості.

Позитивна дезінтеграція – це послаблення первинної психічної структури індивіда під час дозрівання, неврозів, психоневрозів, у зовнішніх і, що найважливіше, внутрішніх конфліктах. Цей процес є чинником, що сприяє прискореному психічному і творчому розвитку.

Для вторинної інтеграції характерним є найвищий рівень емпатії. На цьому рівні розвиваються відносини між „я” і „ти” та здатність до самопожертви із збереженням власної суті. А тому характерною рисою особистості на цьому рівні є низький рівень егоцентризму [201].

Вчений ділить процес психічного росту самоактуалізуючої особистості на п'ять характерних рівнів.

Два перших – рівні внутрішнього середовища – це примітивна інтеграція і однорівнева дезінтеграція. Особистості на цьому рівні – примітивні структури.

На третьому рівні діють багаторівневі ієрархічні динамічні чинники. В основному це: рефлексивне ставлення до оточення і себе (рефлексійність до себе містить готовність критицизму, є виявом ослаблення егоцентризму); занепокоєння собою, головним складником якого є почуттєві елементи (динамізм із сильною самокритикою, який спирається на пізнавальний інстинкт і удосконалення себе); почуття нижчості (основний динамізм у розвитку внутрішньої ієрархії, де особа бачить дистанцію між „є” і “повинно бути”, „я” вищим і „я” нижчим); позитивне пристосування до зовнішнього оточення і себе (особистість починає вибирати цінності, тобто, їй погано з тим, що „є”, і вона прагне того, що „повинно бути”, і це „вище” стає більш важливим, ніж особистий інтерес); незадоволення собою (почуттєвий динамізм зі значною участю інтелектуальної активності); почуття сорому і вини (вина є сильнішим динамізмом, глобальнішим); творчий інстинкт (динамізм, який бере участь у боротьбі, у пошукові того, що нове, де творча вразливість служить розвиткові особистості, її ідеалу); внутрішні конфлікти.

Третя фаза розвитку є фазою найсильніших внутрішніх конфліктів. К.Домбровський стверджує, що чим сильніші внутрішні конфлікти, тим слабші зовнішні, тим слабша агресивність. На підставі внутрішніх конфліктів будується весь розвиток.

Четвертий рівень розвитку особи, згідно з твердженням К.Домбровського, це рівень багаторівневої дезінтеграції. Характерні особливості особистості на цьому рівні – емпатія і приязнь щодо інших, поряд з автономністю та автентичністю.

П'ятий рівень – рівень вторинної інтеграції, який досягають особистості, що самоактуалізуються. Особистість на найвищому рівні автономна, відповідальна, здатна до приязні і любові.

Отже, окреслені рівні можна визнати за гіпотезу моделі розвитку особистостей, що знаходяться у процесі самоактуалізації, а значить, прагнуть самореалізації.

Досліджуючи проблему психологічної самореалізації особистості, слід відзначити праці представниці гуманістичного напрямку Н.Крилової, яка виділяє такі базові функціональні блоки, що виступають як механізми саморозвитку особистості. Це – самоорганізація, самовизначення, самопізнання, саморегуляція, самореабілітація, самоосвіта, самореалізація. Вищезазначені блоки саморозвитку взаємозалежні, а їхня взаємодія визначається виконанням кожним з них визначених функцій [121, 89]. Для потреб нашого дослідження, а саме, виділення етапів процесу самореалізації особистості, у якому процес самоактуалізації є першочерговим, розглянемо механізм саморозвитку особистості – самовизначення, за допомогою якого забезпечується ситуативний вибір позиції, вчинку, судження, оцінки суб'єкта спілкування і взаємодії [121, 89].

Самовизначення особистості – свідоме виявлення і встановлення власної позиції в різних життєвих ситуаціях [141, 311]. Особистісне самовизначення – це процес саморозвитку, при якому особистість ставить цілі в життєвих ситуаціях, які можуть бути досягнуті в певний період майбутнього часу в різних сферах цільової спрямованості особистості [25].

Самовизначення, як зазначає сучасний науковець З.Карпенко, – це внутрішнє прийняття норм життя, визначення свого покликання на основі власних можливостей і, передусім, здібностей, мотивів діяльності, інтересів, рис характеру. Здійснений життєвий вибір – це результат співвідношення наших „хочу”, „можу”, „маю” з „потрібно”, яке переходить у спонукання – „мушу” і спричиняє вибір (задум, намір, вчинок) – „буду”.

Формування особистісного самовизначення, зауважує науковець, – тривалий процес, пов'язаний із цілісним розвитком людини і, насамперед, її самосвідомість. Досягнення соціальної зрілості ще не означає припинення процесу самовизначення, адже вибір – неодмінна умова людського існування [74].

На думку З.Карпенко, причину болісного перебігу самовизначення особистості в „критичні періоди” дитинства треба шукати на різних етапах його

формування, зокрема у відносно благополучному, „слухняному” молодшому шкільному віці. Тенденції самовизначення, що формуються в цей період, прокладають дорогу тим чи іншим мотиваційним лініям поведінки, способам взаємодії з навколишніми. Маленька людина вперше встановлює рівень прагнень – хоче здобути визнання як найрозумніша, найдобріша, найстаранніша та ін. У неї з’являється щось на зразок психологічного ескізу свого майбутнього, чільне місце в якому належить домагатися певного рівня в суспільстві, того чи іншого соціального статусу [74, 5].

У нашому дослідженні процесу самовизначення ми солідаризуємо поглядам сучасного психолога Т.Титаренко, яка, досліджуючи особистісний вибір, зазначає, що свобода вибору означає самовизначення [126, 10]. М.Боднар, аналізуючи праці Е.Еріксона, стверджує, що у людини з’являється свобода вибору в плані ідентичності: або ідентифікація з групою, членом якої людину сприймають інші, або ідентифікація з групою домінантною більшістю [18, 40]. Термін „ідентифікація” трактується в різних аспектах: як механізм пізнання шляхом емоційно-когнітивного ототожнення себе з чимось чи з кимось; як спосіб розуміння іншої людини чи групи людей на основі встановленого емоційного зв’язку, прийняття чужих норм і цінностей як власних; бачення суб’єктом іншої людини як продовження себе самою [142, 39]. У нашому дослідженні ми визначаємо ідентифікацію особистості з групою як механізм самопізнання, що спонукає процес самореалізації.

Потреба у самовизначенні та самореалізації особистості обумовлюється специфічними внутрішніми умовами розвитку: формуванням світогляду як узагальненої форми самосвідомості, що виявляється у прагненні підійти до себе з позицій, декларованих у суспільстві і фактично пануючих у ньому цінностей, та „відкриттям Я”, що переживається у формі почуття власної індивідуальної цілісності і неповторності. Обґрунтована, рефлексивна самооцінка сприяє становленню особистості як активного суб’єкта самовизначення та самореалізації [9].

Важливою для самовизначення особистості, вважає дослідниця самовизначення старшокласників О.Баришева, є сфера вияву її здібностей та творчого потенціалу. Значні можливості для особистісного самовизначення надає позашкільна діяльність, яка включає методи активного психологічного впливу, носить творчий характер, де відсутня жорстка регламентація. Мотивація участі у позашкільній діяльності зростає відповідно до розширення можливостей для вияву ініціативності, самоактивності, творчості та реалізації власного потенціалу [9].

Самовизначення особистості передбачає не стільки вибір соціальної ролі, а й реалізацію даної ролі, тобто певний спосіб особистісної самореалізації через вибрану роль [9]. А тому важливим моментом в особистісному самовизначенні є стимулювання власної активності, яка спиралася б на визначену систему мотивів і ціннісних орієнтацій. У нашому дослідженні самовизначення особистості виділяється як другий етап самореалізації особистості.

Необхідним механізмом саморозвитку особистості В.Зарицька вважає самопрезентацію особистості. Нашому дослідженню імпонує визначення поняття даного процесу, що є потребою і прагненням учнів оприлюднити власні успіхи і почути оцінку своїх досягнень навколишніми.

Дослідниця стверджує, що самопрезентація особистості виступає критерієм здатності до особистісної самореалізації. Послідовний цикл формування здатності до особистісної самореалізації, на її думку, містить три етапи, а саме, самоактуалізацію, самовизначення та самопрезентацію особистості [64].

Самопрезентація особистості – складне соціально-психологічне утворення, яке взаємодіє і переплітається з багатьма іншими соціальними феноменами, зокрема, особистісною самореалізацією. Д.Майєрс дає одне з найзагальніших визначень цього феномена: „самопрезентація – акт самовираження та поведінки, спрямований на створення сприятливого враження чи враження, що відповідає чийсь ідеалам. Самопрезентація

відноситься до нашого наміру представити бажаний образ як для аудиторії поза (інші люди), так і для аудиторії всередині (ми самі)” [94, 96]. Дослідник відзначає поняття „самомоніторинг”– „вивчення способів презентації себе в соціальних ситуаціях і регулювання поведінки з метою справити бажане враження.” „Тому в людей з високим показником самомоніторингу, установки будуть виконувати функцію соціального урегулювання; вони допомагають адаптуватися до нової роботи, ролі і взаємовідносин. Люди з низьким показником самомоніторингу менше турбуються про те, що про них думають інші, вони більше керуються внутрішніми відчуттями і тому, більш ймовірно, що вони будуть говорити і діяти так, як відчують насправді.” Більшість людей знаходиться десь між межею високого і низького самомоніторингу [94, 97]. Фактично, мова йде про рефлексію, лише в термінах соціальної психології.

Аналізуючи психологічну літературу, Н.Корчакова простежує три основні підходи у трактуванні сутності особистісної самопрезентації, які вплинули на моделювання нашого дослідження. З погляду її змістових характеристик самопрезентації, – два із них спрямовані на аналіз соціальних та соціально-психологічних аспектів явища; третя точка зору – на його особистісно-психологічну сутність. Більшість авторів, аналізує Н.Корчакова, пояснюючи самопрезентацію в традиціях символічного інтеракціонізму, зосереджують свою увагу на прагненні індивіда спостерігати за соціальною ситуацією, маніпулювати її визначенням, контролювати та певним чином впливати на сприйняття партнера через застосування відповідних способів самоподачі.

У працях другого напрямку, зауважує дослідник, акцент спрямовується на характер очікувань індивіда. Шляхом самопрезентації суб'єкт прагне досягти соціального схвалення, зменшити чи уникнути покарання. З цією метою він вибірково демонструє певні аспекти Я.

Порівнюючи два підходи у визначенні сутності явища, науковець простежує посилення психологічних аспектів його трактування: від суто соціологічного позначення до його соціально-психологічної інтерпретації.

Згідно з третім підходом, самопрезентація розглядається у тісному зв'язку із самосвідомістю як специфічний прояв одного з її структурних компонентів – „публічного Я”. З точки зору цього підходу, головна мета індивіда в процесі самопрезентації полягає в утвердженні власної ідентичності, підтвердженні та перепідтвердженні власної Я-концепції, захисті позитивного образу Я перед реальними чи уявними партнерами по взаємодії, демонструванні власних думок, характеру [81].

Самопрезентаційний феномен розпочинає своє функціонування як цілісна структура, що включає систему у сфері самопрезентаційних тенденцій іншої людини та власних презентаційних намірів, що у подальшому реалізуються на поведінковому рівні у молодшому шкільному віці [81]. У нашому дослідженні самопрезентація особистості, що є важливими механізмом саморозвитку молодшого школяра, виділяється як третій етап його самореалізації.

Вагоме значення для саморозвитку дитини є стимулювання її самоактивності [143]. Роль особистісної самореалізації у всіх формах прояву саморозвитку полягає у спрямуванні особистості на максимальне розкриття творчих здібностей, що відповідають і очікуванням інших, і власним завданням [121]. Отже, самоактуалізація, самовизначення, самопрезентація особистості у нашому дослідженні визначаються як етапи процесу самореалізації особистості.

У філософії і психології також є традиція ототожнення таких понять, як самореалізація та саморозвиток особистості, які в нашому дослідженні розмежовані. Саморозвитком можна назвати усі внутрішні імпульси особи, скеровані на актуалізацію її потенційних психологічних сил, а самореалізацією – ту частину саморозвитку, що скерована на творення і переживання цінностей. Самореалізація особистості – це процес її

саморозвитку, при якому особистість ставить цілі в життєвих ситуаціях, які можуть бути досягнуті в певний період майбутнього часу в різних сферах цільової спрямованості особистості [25, 427]. Таким чином, у нашому дослідженні ми розглядаємо самореалізацію особистості як усвідомлений процесуально-результативний процес саморозвитку.

Сучасна дослідниця особистісної самореалізації Л.Левченко на основі гуманістичних концепцій про самореалізацію людини стверджує, що повноцінною вона стає не тоді, коли задоволена смачною їжею, теплою домівкою чи високою посадою, а тоді, коли вона реалізує свої здібності писати книги, малювати картини, талановито виховувати дітей чи вирощувати хліб. Найбільшим щастям, насолодою для дитини буде не перемога у конкурсі, олімпіаді чи спортивному змаганні (хоч і це несе їй велике задоволення), а яскраве відчуття своїх здібностей і вмінь розв'язувати все складніші завдання, долати свою невпевненість, відчувати свої постійно наростаючі фізичні та розумові сили. Саме у цих умовах формується психічне здоров'я, повноцінність і цілісність людини [86].

Досягнення особистості зумовлюються напруженою працею саморозвитку власних здібностей упродовж усього життя. Особистісна ініціатива та її самореалізація – рушійний чинник життєвого поступу людини [70, 44].

Досліджуючи проблему психологічної самореалізації особистості, слід зазначити, що принципам гуманістичного напрямку співзвучні деякі ідеї С.Рубінштейна, зокрема пріоритетність творчого аспекту в людині, яка, як і її психіка, проявляється в діяльності, в першу чергу практичній. Психолог наголошував на творчих характеристиках не тільки видатних людей, але й взагалі будь-якої людини, вказуючи на їх джерела й корені в самих особливостях психіки [155]. К.Абульханова-Славська продовжила цю лінію аналізу. Підкресливши індивідуальний, а тим самим, творчий характер психічної діяльності, вона пов'язала його з конкретикою умов життя, завданнями, які кожен раз вимагають від психіки суб'єкта прийняття нових

рішень. „Особистість визначає характер цілей на основі вибору тих чи інших людських цінностей. Вибір цих цінностей, визначення на основі них своєї життєвої лінії, своїх цілей і завдань – така „робота свідомості”, яка здійснюється на особистісній основі. Вона також регулює характер діяльності людини, знаходячи її певне місце в житті” [2, 315-316]. Згідно з поглядами С.Рубінштейна та К.Абульханової-Славської, самореалізація особистості пов’язана з „роботою свідомості”, психічною діяльністю і формується як її життєва мета на основі свободи вибору і одночасно як засіб досягнення змісту цієї мети.

Процеси самореалізації людини розкриваються у різноманітних сферах життєдіяльності та на різних етапах її життєвого шляху. На думку В.Донія та Г.Несен, самореалізація людини – це „...постійна боротьба, рух до нових можливостей, які відбуваються шляхом подолання себе заради себе самого” [55, 172]. Постійний розвиток до самовдосконалення, рух до пізнання нового в собі є стимулюючим до особистісної самореалізації, яка є нескінченним та незавершеним процесом. Та для того, щоб пізнати себе, людина повинна пізнати і оцінити інших людей. Знати все, що нам дано від природи, і бути готовим наполегливо працювати і розвивати свій дар – шлях людини до самореалізації [192, 23-32]. Самореалізація особистості – це „процес на все життя”, а якщо і стан, то динамічний, що має на меті подальший рух і розвиток. Отже, людина не повинна акцептувати рівень свого функціонування, але має прагнути до збагачення й інтенсифікації життєвого досвіду, що мають позитивний вплив на її можливості та на можливості інших. Особливість самореалізації особистості полягає в тому, що людина ніколи не може реалізувати себе до кінця. Цей процес не є застиглим станом, константою, досягнувши якої, можна зупинитись [51]. Найповніше розкриття здібностей, талантів, потенційних можливостей особистості здійснюється шляхом включення її в соціальну структуру [68, 80]. Так, однією з важливих умов самореалізації людини є соціальне середовище, де індивідуальність проявляє себе та відчуває власну значимість.

Наслідком неузгодженості уявлень про себе і реальну життєву ситуацію є внутрішньо особистісний конфлікт, основними складовими якого є Я (моя самість) і життєвий досвід. Коли з'являється така неузгодженість, зростає тривожність та дезорганізація психіки.

Згідно з цим, можна зробити висновок, що, досягаючи внутрішньої гармонії шляхом наближення Я-ідеального до Я-реального, ми тим самим стимулюємо особу до її самореалізації. У зв'язку з цим підкреслюємо важливість не лише усвідомлюваності себе, своїх дій, а й знання сутності свого Я, оцінки особистістю самої себе, своїх якостей, життєвих можливостей, ставлення інших до себе, що є складовими самооцінки. У свій час на цьому наголошував У.Джемс, який першим почав розробляти проблему Я-концепції [52]. Особистісне Я він розглядав як подвійне утворення, в якому об'єднуються Я усвідомлююче і Я – як об'єкт. Тобто, не можна уявити собі свідомість без змісту, як і зміст психічних процесів, що існує поза свідомістю. На думку У.Джемса, Я – як – об'єкт – це все, що людина може назвати своїм (духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я та фізичне Я). Ми можемо самі ставити собі мету, пов'язану з різними компонентами нашого Я, і оцінювати успішність наших життєвих проявів стосовно до цієї мети, а тому наша самооцінка залежить від того, ким ми хотіли б стати, що слугує точкою відліку в оцінці нами власних успіхів або невдач.

Проте, як зазначає Р.Бернс, максимальний розвиток можливостей свого Я обмежується здібностями людини, тому потрібно зробити вибір окремих аспектів особистісного розвитку. Так, самооцінка співвідноситься з рівнем домагань: вона підвищується, якщо вони реалізуються, і знижується, якщо людині не вдається їх реалізувати. Отже, невідповідність самооцінки і рівня домагань спричиняють внутрішню дисгармонію, що є несприятливим для успіху. Крім того, головним орієнтиром для Я-концепції є Я іншої людини (Ч.Кулі, теорія „дзеркального Я”), тобто уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші, істотно впливає на його Я-концепцію, та відповідно, на його самооцінку [12].

Досить часто має місце в психологічній літературі термін „самореалізуєче пророцтво”, який запропонував американський соціолог Р.Мертон для тих пророцтв, що стихійно „керують” поведінкою людей, що призводить до очікуваних результатів.

Професор психології Д.Майерс зазначає, що наші соціальні переконання і судження мають велике значення, оскільки впливають на наші почуття і дії. Отже, вони можуть створити нашу дійсність. Коли наші ідеї змушують нас іти по тому шляху, де вони не можуть не підтвердитись, вони стають пророками самореалізації особистості. Тому соціальне сприйняття мимоволі впливає на соціальну дійсність, як і очікування на поведінку людей. Феномен „біхевіоральне підтвердження” є типом самореалізуєчих пророцтв, за посередництвом яких соціальне очікування змушує діяти людей так, що їх поведінка стимулює інших підтверджувати ці очікування. Наші переконання стосовно себе теж можуть бути самореалізуєчими. Так, люди часто реалізують прогнози, які стосуються власної поведінки [94, 143-147].

Базові функціональні структури життя людини утворюються з її Я і світу. З цього випливає, що утвердження людиною життя є утвердженням її індивідуальності, особистості, її Я, яке здійснюється через її співучасть у процесах, справах світу. Людина не може утверджувати себе поза світом, в якому живе, поза співучастю в житті, діяльності груп, до яких належить, тощо [110, 174-175].

Розвиток взаємної міжособистісної перспективи у дитини Р.Бернс вбачає у рольовій грі, яка дає можливість апробувати тип відповідної реакції, що викликається в інших її діями (Дж.Мід). У такій грі відбувається засвоєння дитиною важливих деталей загальної картини соціальної взаємодії, формування Я-концепції. Так, особистість розвиває здатність реагувати на саму себе, формувати установку на себе [12].

Отже, самореалізація особистості залежить від Я-концепції. Неадекватне самосприйняття може гальмувати цей процес, оскільки негативна установка на себе створює несприятливі умови для формування Я-

концепції, і навпаки, в разі позитивної установки формується сприятлива Я-концепція (самореалізуюче пророцтво).

Таким чином, у філософській та психологічній літературі немає усталеного поняття „самореалізація особистості”. На думку сучасної дослідниці особистісної самореалізації в молодшому шкільному віці Т.Більгільдєєвої, під самореалізацією особистості розуміється, в одних випадках, прояв, розгортання внутрішніх потенціалів (здібностей, можливостей) особистості, в інших – заснована на рефлексії, усвідомлена діяльність, спрямована на найбільш повне вираження і втілення сутності людини, її покликання [16]. Зазначені підходи в розумінні самореалізації особистості доповнюють один одного, відображаючи різні рівні її прояву. У нашому дослідженні самореалізація особистості визначається як заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення і прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети.

Для визначення умови та результату самореалізації особистості розглянемо визначення рефлексії сучасних науковців, погляди яких імпонують нашому дослідженню.

Рефлексія виступає як один з пояснювальних принципів організації та розвитку психіки людини і насамперед найвищої її форми – самосвідомості. У нашому дослідженні ми надаємо перевагу визначенню сучасного науковця Н.Пеньковської, яка під рефлексією розуміє інтегровану особистісну здатність робити предметом аналізу зовнішні і внутрішні чинники, на підставі чого відбувається прийняття рішення особистістю і визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму [131, 13-16]. У межах філософських досліджень поняття рефлексії розглядається, передусім, як акт пізнання людиною самої себе, що базується на спостереженні за власним внутрішнім світом, своєю поведінкою та діяльністю, тобто у гносеологічному сенсі [131].

Рефлексія передбачає узгодженість інтелектуального (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші люди), емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе самої), регулятивного (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, співвідносячи очікування інших з власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їх ймовірні реакції) [131, 182-187].

Рефлексія – усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільності; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану. З погляду соціальної психології, як зазначає науковець В.Пастушенко, рефлексія є формою усвідомлення суб'єктом (особою, спільнотою) того, як він сприймається та оцінюється іншими людьми й групами, що передбачає такі позиції:

- суб'єкт, який є насправді;
- суб'єкт, яким він бачить себе;
- суб'єкт, яким він бачиться іншими;
- ці ж три позиції, але з погляду іншого суб'єкта.

У такому розумінні рефлексія – це процес відображення суб'єктами один одного [129].

Виходячи з класичного розуміння рефлексії [29] як інтегруючого фактора, що включає в себе творчість (інформація), активність (енергія) та адаптивність (простір і час), та сучасних досліджень ми визначаємо рефлексію як умову та результат самореалізації особистості.

В основі особистісної самореалізації є діалектика ідентифікації та індивідуалізації особистості, суперечності між внутрішньою позицією та системою вимог суспільства, що визначають її спрямованість і глибину [102; 2; 133; 29]. Для здійснення ідентифікації важливі взаємозв'язки,

взаємини, взаємодії з іншими людьми. Проте, ці стосунки не визначають психологічну сутність самореалізуючої особистості.

Механізми самоідентифікації та відокремлення знаходять своє вираження в концепції розвитку особистості А.Петровського. Він виходив з положення про розвиток особистості як процес входження людини в нове соціальне середовище й інтеграції в ньому. Л.Буєва, що солідаризує поглядам А.Петровського, відзначала, що соціальне середовище – складний, різноманітний, а нерідко і суперечливий світ. Це всі соціальні умови і ситуації, речі й особливості соціального оточення, сфера спілкування, умови місця і часу, уся матеріальна і духовна культура суспільства. Середовище являє собою те конкретне поле соціальної діяльності і відносин особистості, де формуються і реалізуються її здібності, де кожна людина включається в життєдіяльність суспільства [24, 9].

У концепції розвитку особистості А.Петровського джерелом розвитку і становлення особистості є суперечність між потребою індивіда в персоналізації й об'єктивною зацікавленістю спільності, референтної для індивіда, приймати ті прояви його індивідуальності, що відповідають завданням, нормам і умовам функціонування та розвитку цієї спільності.

У процесі свого розвитку на кожному віковому етапі, входячи в нову спільність, індивід проходить три фази свого становлення в ній як особистості, що може відповідати трьом етапам самореалізації молодшого школяра: самоактуалізація, самовизначення, самопрезентація особистості.

Приходячи в нову групу (стадія адаптації), людина не може виявити себе як особистість раніше, ніж засвоїть норми, прийняті в даній групі, не опанує відповідні форми поведінки. Виникає необхідність „бути як усі”.

На другій фазі (індивідуалізація) відбувається загострення суперечностей між досягнутим результатом адаптації і незадоволеною потребою в персоналізації. Активність суб'єкта спрямована на пошук засобів і способів для визнання своєї індивідуальності та пошук інших людей, які б допомогли забезпечити максимальну персоналізацію.

Третя фаза (інтеграція) характеризується детермінацією суперечностей між сформованими на попередній фазі прагненням суб'єкта бути ідеально репрезентованим іншим своїми особливостями і потребою групи схвалювати і приймати лише ті індивідуальні особливості, що їй імпонують, відповідають її цінностям, сприяють успіху в спільній діяльності [133].

Таким чином, найповніше особистість реалізує себе в колективі, де в результаті інтеграції значно зростає результативність індивідуальної самореалізації. Цей процес викликається внутрішніми і зовнішніми чинниками. Зовнішніми виступає соціально-предметне середовище, внутрішніми – усвідомлення особистістю своїх потенційних можливостей.

Самореалізація особистості розглядається як складний процес взаємодії двох сторін – соціального змісту особистості та індивідуальної форми освоєння і реалізації цього змісту. У даному випадку необхідною умовою особистісної самореалізації є свобода людини [155].

В основі самореалізації особистості лежать суперечності між життєвою метою особистості (сенсом життя) та її реальним буттям, реальним ступенем її наближення до цієї мети [78]. У процесі особистісної самореалізації розрізняють два рівні: функціонально-регулятивний і творчий, що визначають характер розвитку особистості. На функціонально-регулятивному рівні особистість реалізує первинні потреби, соціальні ролі, актуалізуючи наявність знань, умінь і навичок, соціальний досвід. На другому рівні зосереджується зусилля на умінні нестандартного творчого вирішення проблем, готовність до значимих вольових і емоційних зусиль, досить високий ступінь самоорганізації. Обидва рівні реалізуються не по черзі, а паралельно, взаємодоповнюючись [112]. Таким чином, самореалізація характеризує особистість як саморозвиваючу та самовдосконалюючу індивідуальність.

Підсумовуючи, зазначимо, що самореалізація особистості є складним соціально-психологічним феноменом, який обумовлює своєрідність поведінки людини у ситуаціях публічного характеру. Цей процес

досліджується в контексті особистості, є механізмом її саморозвитку та пов'язаний з такими процесами як самоактуалізація, самовизначення і самопрезентація особистості. Послідовність вищеназваних процесів сприяє досягненню певного етапу самореалізації молодшого школяра. Самореалізація особистості активується дією багатьох мотиваційних джерел, впливаючи як на процес налагодження міжособистісної взаємодії, так і на формування самоідентичності.

У той же час можна стверджувати, що велика кількість проблем, пов'язаних із психологічною самореалізацією особистості, залишаються невирішеними, зокрема, питання впливу внутрішніх та зовнішніх чинників на процес особистісної самореалізації, подолання бар'єрів на шляху самореалізації особистості відповідно до вікового розвитку особистості та зміни соціальних відносин.

1.2. Самореалізація як каталізатор соціальної адаптації молодшого школяра

Розвиток особистості відбувається протягом усього життя і, насамперед, у процесі соціалізації. Становлення особистісного розвитку молодшого школяра не є ізольованим процесом. Воно тісно пов'язане з його соціальним та загальнопсихічним розвитком, тобто здійснюється у контексті становлення цілісної особистості.

Результати теоретичного дослідження психологічної самореалізації особистості, зокрема позиції психологів-гуманістів, дали підстави розглянути значення цього процесу для дітей молодшого шкільного віку, який є важливим етапом становлення особистості. А тому першочерговим завданням щодо висвітлення окресленої проблеми є виявлення негативних тенденцій у соціальному розвитку молодшого школяра та визначення актуальності вирішення проблеми самореалізації даного вікового періоду.

Для з'ясування значення самореалізації молодшого школяра для розвитку його особистості розглянемо поняття „соціальна адаптація”, оскільки зміна соціального середовища, пов'язана зі вступом дитини до школи, а також відповідні ролі „перестановки” спричиняють величезні труднощі для дитини цього віку. Термін „соціалізація” використовується дуже широко, однак однозначного його тлумачення не існує. В одних випадках соціалізацію розуміють як щось подібне до процесу виховання, в інших – як формування особистості, а ще в інших – як соціальну адаптацію [173]. Найчастіше соціалізацію пов'язують із входженням у певний колектив, де вже встановлені норми і правила.

Соціалізація – це процес і результат засвоєння дитиною соціального досвіду в ході її психологічного, інтелектуального і особистісного розвитку, тобто перетворення під впливом навчання і виховання її психічних функцій, засвоєння соціально-моральних цінностей, норм і правил поведінки, формування світогляду [119, 598].

Л.Божович вважає, що процес соціалізації є активним і цілеспрямованим управлінням формування людської особистості, яке здійснюється під контролем виховання [20]. Г.Балл, окреслюючи найголовніші складові гуманізації, наголошував передусім на гуманістичному переосмисленні функції освіти. Одна з функцій, яка важлива для нашого дослідження, звернена до індивіда – соціалізаційна або адаптаційна. Її зміст у тому, щоб допомогти індивіду пристосуватися до вимог суспільства, знайти собі гідне місце в ньому. Щодо переосмислення цієї функції, то, по-перше, усе частіше доводиться адаптуватися до вимог, які змінюються. По-друге, широко витлумачене поняття адаптації охоплює не лише пристосування до наявної ситуації, але також її пристосування особистістю до себе, інакше кажучи – активний вплив останньої до оточення відповідно до її уподобань та ідеалів (які, може, більшою мірою, ніж панівні уявлення та звичні форми діяльності, відповідають гуманістичним засадам і тенденціям розвитку людства) [8, 58-59]. Тому, в першу чергу, в процесі соціальної адаптації треба зважати на

внутрішню позицію індивіда, його мотивації та стимулювання творчої активності в освоєнні норм і правил, встановлених у певному колективі.

Виховання і соціалізація особистості дитини неможливі без її включення в соціальне середовище, без здійснення нею творчої діяльності. Соціалізуючись, дитина не тільки збагачується досвідом, але і реалізує себе як особистість, впливаючи на життєві обставини й навколишніх. Таким чином, сутність соціалізації полягає в тому, що вона є процес і результат розвитку та самозміни людини під час набуття нею соціального досвіду [80, 18-19]. Аналізуючи „Концепцію виховання учнівської молоді у сучасному суспільстві” (автор А.Мудрик, 1991) Н.Корпач зазначає, що соціалізація – процес двосторонній. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, у які він входить. А з іншого боку, у процесі соціалізації він активно відтворює систему соціальних зв'язків і соціальний досвід [80, 18]. Таким чином, соціалізація – це шлях до самореалізації, який передбачає актуалізацію та презентацію власного досвіду на основі визначеності у даному середовищі.

Соціалізація дитини, розвиток особистісних структур залежить від конкретних форм суспільних відносин, у яких розгортається процес її формування [14; 83; 98; 177]. Суспільство ставить перед дитиною, відповідно до її вікових психо-фізіологічних можливостей, систему вимог, які вона повинна свідомо привласнити як регулятори власної поведінки і діяльності [127, 8].

У процесі соціалізації виділяють дві фази – соціальну адаптацію і інтеріоризацію. Першу визначають як пристосування дитини до рольових функцій (члена сім'ї, шкільного колективу тощо) та до норм, що діють у середовищі, яке її оточує. Друга фаза соціалізації – це процес включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ дитини [61, 66].

Вік впливає на розширення соціальних завдань. Якщо в дошкільному періоді основним соціальним завданням є привернути увагу до себе, то в молодшому шкільному віці активізуються завдання інформаційного обміну,

входження в нові соціальні групи, розвиток дружби, розв'язання ускладнень у дружніх стосунках, дотримання соціальних правил, звичаїв. Молодші школярі вивчають соціальний світ і поступово засвоюють принципи і правила, за якими він існує. Зміна сприйняття дитини оточенням поступово відбивається і на сприйнятті нею самої себе [60].

Соціалізація, на думку М.Монтессорі, як зазначає дослідниця її праць І.Дичківська, може характеризуватися як процес засвоєння й використання дитиною у поведінці й діяльності системи цінностей, в яку вона включена. Соціалізації є найширшим серед тих, що характеризують процес формування особистості, оскільки воно передбачає не тільки свідоме засвоєння готових понять про довкілля та способи соціального життя, а насамперед створення власних ціннісних орієнтацій [53, 118].

Слід зазначити, що соціалізацію представники гуманістичної психології розглядали як самоактуалізацію особистості [141, 332]. А тому соціальна адаптація є своєрідною передумовою та важливим етапом особистісної самореалізації, повнота якої залежить від умов та засобів. Колектив, як вже зазначалося, створює додаткові умови для самореалізації особистості. Проте дитина, вступаючи до школи, потрапляє до нового соціального середовища. Вона стає членом нового колективу. Їй необхідно адаптуватися до нього.

Соціальна адаптація – процес активного пристосування індивіда до соціального середовища, в якому він перебуває. У кожного індивіда соціальна адаптація відбувається залежно від ціннісних орієнтацій, обраних цілей і можливостей їх досягнення в конкретних умовах. Неадекватна поведінка індивіда в соціальному середовищі, сформована на неправильному уявленні про себе і свої можливості, призводить до порушення соціальної адаптації [141, 11-12].

А тому соціальна адаптація залежить від власної активності та адекватного сприйняття себе [173]. Стимулювання самостійності є першочерговим у процесі соціальної адаптації дитини.

Нормальна адаптація – це адаптаційний процес, що приводить до стійкої адаптивності в типових проблемних ситуаціях без паталогічних змін структури особистості і водночас без порушень норм тієї соціальної групи, в якій відбувається життєдіяльність особистості [172, 48]. Основною метою соціально-психологічної адаптації (формування адекватної міжособистісної взаємодії) є самореалізація особистості [172, 49]. У нашому дослідженні задоволення потреби в соціальній адаптації (адекватне сприйняття себе в оточуючому середовищі) вбачаємо через самореалізацію особистості.

Зниження адаптованості поведінки, падіння рівня самосприймання, примітивізація саморегуляції є основними показниками кризового стану. Головний симптом наближення нормальної кризи, на думку Т.Титаренко, – це психічне насичення провідною діяльністю. Так, у дошкільному віці такою діяльністю є гра, у молодшому шкільному віці – навчання. Саме провідна діяльність забезпечує можливості подальшого розвитку, і якщо вікову детермінанту вичерпано, якщо у межах наявної провідної діяльності вже не створюються сприятливі умови для зростання, криза стає неминучою. Під час кризи шести-семи років дитина втрачає безпосередність емоційних реакцій, усвідомлює суперечливість між сприйняттям самої себе та оцінками оточуючих. Поступово втрачається почуття власної унікальності й розвивається потреба відповідати очікуванням ровесників, бути схожим на них. Панівною стає позиція „бути як усі” [171, 252-254].

В цілому молодший шкільний вік, особливо восьми-десяти років, традиційно розглядають одним з найстабільніших періодів життя людини. Проте початок молодшого шкільного віку заслуговує на досить значну увагу. Його пов'язують із кризою шести років – періодом втрати дитячої безпосередності і спонтанності в активності та набуття довільності і опосередкованості, це період адаптації учнів до нового виду діяльності, період народження соціального Я учня, в якому відбувається переоцінка цінностей. Поведінка стає багатопланова – розділяється план реальний і вигаданий, дитина усвідомлює їх розбіжність, почуття стають диференційованими. Учень вже не

просто реагує, засвоює, він вже багато робить „ніби”, „спеціально”, використовуючи для дії на себе і на інших відомі йому закономірності людських взаємин і якості предметів. Він вже хоче сподобатись іншій людині і намагається це зробити. Дитина вже може виправдати очікування близьких, коли поводитиме себе так, як хочуть вони, а не вона сама. А тому це вже „велика” людина, яка може здійснити і реалізувати вибір у взаєминах з іншими людьми [1, 484].

Л.Виготський вказує, що учень, який знаходиться у кризовому періоді, не стільки набуває, скільки втрачає, відбувається „порушення психічної рівноваги, нестійкість волі, настроїв”. Крім того, він наголошує на втраті дитячої безпосередності, набутті здатності до узагальнення переживань, позитивного ставлення до подій інтелектуального характеру, зростання розумового розвитку [31].

Слід зазначити, що шестирічна дитина потрапляє в школу із „старою” дошкільною системою діяльності і потребо-мотиваційною сферою (інтенційним компонентом). Виникає гостра суперечність між внутрішньою позицією, зоною актуального розвитку самої дитини, і тією системою вимог і сподівань, що спричиняє нова соціальна ситуація розвитку. Одним із виходів є зміна соціальної ситуації, переорієнтація її з власних абстрактних потреб на потреби дитини, в прийнятті дитини такою, якою вона є, у зміні принципу „дитина для школи” у принцип „школа для дитини” [128, 41].

Дітей віком від шести до дев’яти років М.Монтессорі називає „дослідниками”. У цьому віці діти, на думку педагога, – це вчені, які роблять постійні відкриття [109]. І.Дичківська та Т.Поніманська, досліджуючи теоретичні засади та технології індивідуального виховання дітей відомого педагога-гуманіста, зазначали, що відкриттям людини Марія Монтессорі називала самореалізацію маленької дитини, „невідомою одиницею, що проявляє себе в даний момент” [53]. Орієнтація на світ відбувається засобами власної діяльності, шляхом уяви створюється його цілісна картина. Домінантою природного розвитку дитини є орієнтація на навчальну і

дослідницьку діяльність. Учена не раз підкреслювала, що треба так організувати діяльність дітей, щоб вони, відчувши радість від порядку, самопізнання і взаємодопомоги, через неї швидше відчували внутрішню свободу і відповідальність. Методологією навчання і виховання особистості дитини М.Монтессорі вважала ідею вільного виховання. Враховуючи таку особливість розвитку дітей молодшого шкільного віку, як рухливість, діяльність, М.Монтессорі переконувала, що домінуючими методами початкового навчання мають бути практичні дії з дидактичним матеріалом різного призначення, головна мета якого – допомогти саморозвитку дитини [108, 66-81].

Стратегія процесу самореалізації особистості розпочинає функціонування в період дошкільного дитинства на неусвідомлюваному рівні. Її перехід на усвідомлений рівень зумовлений появою когнітивних умінь прийняття ролі та координації перспективи двох і більше учасників соціальної взаємодії. Елементи усвідомленості процесу самореалізації поведінки з'являються у молодшому шкільному віці [20, 142-251].

Типовим для цього віку є особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які обумовлюють динаміку розвитку протягом усього періоду, і якісно нові своєрідні утворення, що виникають до кінця молодшого шкільного віку, що, у свою чергу, створює для процесу самореалізації ефективні природні умови.

Одним із новоутворень молодшого школяра є довільність пізнавальних процесів, що дозволяє розділяти різні плани реальності та дії в них [136, 89-90]. Формується вміння самому ставити мету в пізнавальній діяльності і у відповідності до неї будувати свою поведінку. Засобом організації внутрішньої розумової діяльності, що спрямована на оволодіння самим собою, на керування своєю увагою, сприйманням, пам'яттю та ін., стає мова. Школяр вчиться контролювати процес вирішення завдання, коректувати свої дії, одночасно керувати перебігом психічних процесів. Відбувається це під керівництвом учителя, який пропонує поміркувати,

пригадати, запам'ятати тощо: тобто ставиться спеціальне педагогічне завдання з розвитку довільності, внаслідок чого й формується довільна увага, пам'ять, уява та ін. Важливо вчити спочатку думати, а потім відповідати. Затримка відповіді допомагає переборювати імпульсивність, дитина оволодіває навичками саморегулювання, самоконтролю [136, 89-90].

Розвиток внутрішнього плану дій є другим новоутворенням, що забезпечує необхідну систему координат для організації психологічного простору Я. Дитина оперує не реальними предметами, а їх образами та знаками – словами, цифрами, схемами-планами тощо. Вона стає здатною прогнозувати результати, обмірковувати засоби їх досягнення. Чим більше своїх дій учень може передбачити, уявити, тим більше можливостей зіставляти різні варіанти їх, тим успішніше буде здійснено фактичне вирішення завдання. Психологами, як зазначає Л.Подольак, встановлено, що до 12 років у дітей повинна бути сформована здатність діяти подумки (внутрішній план дій); у подальшому розумовий розвиток відбувається по лінії нарощування знань та оволодіння культурою розумової праці [136, 89-90].

Перед початком шкільного життя у дитини виникає новий рівень самосвідомості і, відповідно, новий рівень свідомого контролювання поведінки. Цей рівень характеризується формуванням „внутрішньої позиції”, стійкої системи ставлень дитини до себе, до інших людей, до навколишньої діяльності [61, 85].

Рефлексія як новоутворення цього віку, за допомогою якого особистість повніше усвідомлює себе, виробляє більш адекватні знання про світ, змінює не тільки пізнавальну діяльність учня (вона стає осмисленою), але й ставлення до самого себе й до навколишніх людей. Д.Ельконін відзначає, що самооцінка, тобто знання своїх якостей і відкриття для себе своїх переживань, складають самосвідомість дитини [195].

Рефлексія проявляється в можливості виділяти особливості власних дій і робити їх предметом аналізу. Якщо дошкільнята в абсолютній більшості

випадків орієнтуються на власний досвід дій, то молодші школярі починають орієнтуватися на загальнокультурні зразки дій, якими вони оволодівають у діалозі з дорослими [1, 508-509].

Але не всякий процес мислення рефлексивний. Рефлексією є критичне, творче переосмислення образів світу і первісних уявлень про себе як про носія визначених стереотипів у ході, насамперед, конфліктно-проблемних ситуацій. У результаті здійснюється не тільки розвиток самосвідомості особистості, але й народжуються особистісні новоутворення, що виражаються в зміні уявлення про своє місце в предметно-соціальному середовищі, що спрямовує активність на реалізацію цілісного образу особистості.

Рефлексія – здатність виділяти та аналізувати власні психічні стани (наприклад, уважність), усвідомлювати зміст своїх думок, міркувань („Я зараз думаю про...”) тощо. До рефлексивних процесів відноситься і пізнання своєї обмеженості („Я так ще не вмію...”), і власна здатність переходити межі своїх наявних можливостей, шукати й знаходити засоби їх поширення. Рефлексія змінює погляд учнів на навколишній світ, виробляє особистий погляд, самостійну думку, в тому числі й на важливість для себе учіння. Сфери рефлексивних процесів становлять: комунікація (забезпечує взаєморозуміння, узгодженість дій партнерів); мислення (усвідомлюються основи власних дій, які необхідні для самоконтролю); самосвідомість (рефлексія необхідна для внутрішньої орієнтації і засобів розмежування „Я” і „Не Я”) [136, 90].

Водночас розгортання механізму децентрації, розвиток самоконтролю, становлення самооцінки, розширення сфери соціальної взаємодії дитини, поглиблення її інтересу до власного Я, формування вмінь аналізувати свої дії, вчинки, поведінку, риси характеру, особистісні якості зумовлюють правомірність і необхідність розгляду рефлексії як інтегральної характеристики особистості молодшого школяра [131, 4-7].

Розвиток рефлексії Л.Виготський пов'язував із привнесенням у вчинки дитини інтелектуального моменту, що ніби „уклинюється” між переживанням і безпосереднім учинком, а також виникненням у дитини справжньої самооцінки [31, 251-252].

А.Захарова на основі своїх досліджень виділяє три рівні розвитку рефлексії:

- високий – коли думка дітей про однокласників і про себе значною мірою збігаються зі сформованою суспільною думкою і відрізняється високою аргументованістю;
- середній – коли оцінка і самооцінка менш однорідні, негативні судження більш категоричні. Думка дітей не так часто збігається з думкою навколишніх. Оцінка дітей досить аргументована;
- низький – критерії оцінки випадкові, неадекватні. Мотивування спираються на одиничні факти, судження. Діти у висловленнях категоричні [65, 25].

Необхідною умовою розвитку рефлексії у молодших школярів є здатність брати до уваги інших, узгоджувати власну активність з їх очікуваннями.

Рефлексія існує в інтерпсихічній формі, тому велике значення має організація учнівського співробітництва [136]. Взаємодія з ровесниками при вирішенні навчальної проблеми передбачає необхідність виявляти різницю своїх способів дій від дій інших, координувати і будувати спільні дії з урахуванням позиції кожного. За допомогою питань учні здобувають необхідну інформацію, беруть на себе ініціативу в організації спільних дій, при цьому висловлюють свої думки, виявляють уміння розібратися у змісті проблемної ситуації. Формується здатність переводити конфліктну ситуацію в логічний план і вирішувати її як спільне завдання через аналіз її умови [190].

Е.Еріксон до новоутворень цього віку відносить почуття психологічної й соціальної компетентності. В її основі лежить диференційована оцінка

своїх можливостей („можу” – „не можу”), критична оцінка своїх знань. Наприкінці навчання у третьому класі значно зростає кількість учнів з критичною самооцінкою [196].

Для дитячої психіки найбільш характерною є активно-дійова позиція у пізнанні навколишнього світу. Особистість, яка знаходиться в процесі становлення, розвитку, не просто виявляє активність, здійснюючи діяльність, вступаючи в спілкування з дорослими й однолітками. В активності виявляється сама особистість із притаманними їй властивостями, раніше сформованими якостями, здібностями, мотивами. Усвідомлюється це чи ні, а в акті виявлення активності особистість реалізує себе, свої потенційні можливості. Реалізуючись, вона перетворює предмет, на який спрямована активність, відносини, у які вона вступає. Перетворюючись, вона перетворює і себе, забезпечуючи тим самим рух у своєму розвитку [111, 45-46].

Отже, через свою активність, включеність у соціальні зв'язки дитина стає особистістю, що активізує свої потенційні сили для реалізації власного Я. Активізація сил школяра буде ефективнішою за умови, якщо дорослі не втручатимуться в діяльність дитини в момент концентрації, але не залишатимуть її сам на сам.

Е.Еріксон, досліджуючи дітей віком від п'яти до семи років, зазначає, що це вік гри, де формуються ініціативність, бажання щось зробити. Блокування розвитку цих бажань призводить до виникнення почуття провини. На цьому етапі закладається почуття справедливості, яке розуміється як виконання певних правил. З приходом дитини до школи закладається ставлення до праці, розвивається спроможність досягати поставлених перед собою цілей. У молодшому шкільному віці виникає вибір між працелюбністю і почуттям неповноцінності. Дитина здійснює систематичну організовану діяльність, прагне бути на висоті, оволодівати новими й новими навичками, формами активності. Необхідно розвивати її рішучість у домаганні успіхів, бажання експериментувати. Найважливішою цінністю стає компетентність. При

негативному варіанті розвитку формується відчуття власної неповноцінності, яке спершу виникає як усвідомлення своєї некомпетентності у вирішенні якихось конкретних завдань, передусім пов'язаних з учінням, а вже потім поширюється на оцінку особистості в цілому [196].

Отже, труднощі в соціальній адаптації учня полягають і в тому, що дитина недостатньо знає свої потенційні можливості та шляхи їх реалізації. Їй важко зрозуміти істинні цінності життя, вона часто комплексує, втрачає безпосередність поведінки, відбувається криза саморегуляції; зміна самосвідомості дитини, її інтересів і бажань [199]. Крім того, перехід дитини до школи, зміна соціального середовища, сфери спілкування, ритму життя, нові вимоги до її самостійності та норми поведінки у колективі, відповідальності, інтенсивні фізичні та розумові навантаження викликають емоційне напруження, часто тривожний стан, який, в свою чергу, провокує синдром шкільної дезадаптації [173]. Обмежуючи самостійність дитини, її творчу активність, ми тим самим провокуємо її до протесту, боротьби за повернення її права незалежності.

Аналіз шкільної практики, як зазначає у своїх працях Р.Павелків, показує, що засоби „прийняття” вимоги, які використовуються в школі, не завжди є ефективними. Це стосується як покарання (з допомогою поганої оцінки чи скарги батькам) за неприйняття вимоги, невиконання завдання, так і заохочення, нагорода (знову через оцінку) за хороше виконання завдання. В обох випадках суттєво змінюється смисл вимоги, точніше, втрачається її суспільний смисл. Якщо соціальна вимога не приймається дитиною, переосмислюється нею, вона деформується із суспільно значущої в егоїстичну, у простий засіб уникання покарання та отримання нагороди. А тому дослідник пропонує таку презентацію вимоги, за якої її суспільний смисл не „загубився” б, а так чи інакше входив у зміст діяльності [127, 18-24]. Таким чином, повага до індивідуальності, врахування значимості кожного у спільній справі забезпечують позитивну соціальну адаптацію.

Непідкореність вимогам дорослих Л.Божович назвала смисловим бар'єром. Причиною його виникнення є те, що дорослий, звертаючись до дитини, не враховує мотивів її поведінки [19]. Тому можна припустити, що це є однією з причин спаду позитивної мотивації до успіху в навчальній діяльності, який характерний учням третіх-четвертих класів [136]. Джерела мотивації учіння знаходяться в Я-концепції дитини, в тих її проявах, які пов'язані з переживанням динамічності свого Я, яке може бути виражено приблизно в такій рефлексивній формі: „Я змінююсь, залишаючись самим собою, і це мене тішить”. Дитині, що готується до школи, дуже важливо мати основу для такого переживання, оскільки вона переходить у нову систему опосередкованих взаємин, де її Я в цілісних проявах і властивостях рідко буде предметами взаємодії з іншими людьми, переважатиме оцінка предметних дій дитини і їх співвідношення із зразком або правилом [1, 488]. А тому дитині треба надати можливість прояву себе через вибір, який веде до творчості.

В іншому випадку, хоча дитина привчається діяти за вимогами навколишніх, у неї не виникає потреби діяти відповідним чином за відсутності цієї вимоги чи контролю за виконанням [20]. Дитина не прагне досягнути успіху шляхом реалізації своїх можливостей. Вона націлена на уникнення невдачі, що гальмує її подальший розвиток [119].

Проте, дітям характерне прагнення гідної презентації себе. Серед мотивів дитячого обману виділяється намір завоювати визнання. Діти в такому віці можуть придумувати власну біографію, особливо коли знайомляться з новими для себе людьми. Такі придумані факти особистої біографії дитина можна трактувати, як апробацією себе, так званих „проб себе”. Обман і ставлення дитини до нього відображає ступінь динамічності свого Я. Дитина, яка переживає своє особисте ставлення до свого обману, володіє відчуттям реальності свого Я, відчуває його межі [1, 483-503]. Створюючи відповідні умови, де дитина могла б апробувати себе в різних ролях, ми тим самим задовольнили б даний мотив.

Молодший шкільний вік – це перехід від безпосередніх ставлень дитини до таких, які опосередковуються соціально-виробленими нормами та способами дій [123]. А тому до вступу в школу в дітей повинні бути сформовані певні передумови, що визначають успіхи в навчанні, або психологічна готовність до школи. У дитини цього віку вже є „матеріал”, з якого можна ліпити себе. Основне – це сила власного Я як діапазон його змін під дією іншої людини [1, 502-503]. Проте сенситивність, підвищена чутливість дитини до змісту її власної Я-концепції робить її дуже вразливою до будь-яких впливів інших людей, а тому власний захист є ресурсом її розвитку. З’являється необхідність фіксації свого Я і здатність самозбереження, само відтворення [1, 475], що повинні врахувати дорослі у своїй діяльності з дітьми.

Готовність дитини до школи включає перш за все її намір до вдосконалення [1, 482]. Так, мотиваційна готовність передбачає позитивне ставлення до пізнавальної діяльності, наявність пізнавального інтересу, потребу в інтелектуальній активності, в набуванні нових умінь, навичок. Це й соціальні мотиви: потреба зайняти нову соціальну позицію – позицію школяра, займатися діяльністю, яка має суспільне значення, оцінюється, схвалюється суспільством. Ці мотиви визначають внутрішню позицію школяра.

Інтелектуальна готовність виявляється вмінням прийняти навчальне завдання, наявність диференційованого сприймання, аналітичного мислення, достатній рівень розвитку символічної функції та уяви. Довільність поведінки визначає здатність діяти за правилами, вміння організувати свою діяльність відповідно до мети, контролювати свої дії, доводити справу до кінця; здатність до співробітництва з учителями та ровесниками, до змістовного спілкування з ними, до спільної діяльності; наявність об’єктивної, критичної самооцінки вказує на особистісну готовність [136, 82].

Оскільки дитина в цей період прагне всьому навчитись, її життєва сміливість дозволяє легко і швидко оволодіти знаннями, в які дорослому

заважає втручатись власна фантомність свідомості. Дитина, на перший погляд, здається істотою без стійких інтересів. Їй цікаво все. Вона готова до будь-якого навчання, тільки для цього потрібне мудре керівництво [1, 498].

Однак психологічна готовність є необхідною, але недостатньою умовою успішної адаптації до шкільного життя. Є чимало дітей, які все ж таки не можуть „вжитися” в нову роль.

Причинами шкільної дезадаптації частіше виступають неправильні методи виховання у сім'ї або порушення системи стосунків у школі. Є також певні індивідуальні особливості психічного розвитку дитини, що утруднюють її шкільне життя. Так, до виховних помилок батьків можна віднести надмірно завищені сподівання щодо навчальної успішності дитини [124, 424].

Негативний образ себе і недостатня самодовіра ведуть до зниження успішності учня. У той самий час успіхи і невдачі дитини впливають на її власний образ, самодовіру і розуміння себе. Створене під впливом навколишніх уявлення дитини про себе, зміст власної Я-концепції буде визначати поведінку дитини і її успіхи в класі [1, 490].

Школа продовжує і збагачує процес соціалізації, який розпочався в сім'ї. Перехід дитини до школи – це не лише зміна провідного виду діяльності, яка передбачає досягнення нею певного рівня фізичного і психічного розвитку, але й важливий етап її соціалізації [173]. Перехід до шкільного навчання, зазначає Л.Божович, різко змінює спосіб (характер, напрям) життя дитини [20, 65]. Зі вступом до школи змінюється зміст і характер її ставлення до навколишнього світу і до самої себе [136, 27-29].

Найбільшої шкоди в процесі адаптації задають і вчителі, які намагаються виховувати школярів шляхом „об'єктивної” критики їхніх недоліків [124, 423]. Взаємини дитини з авторитетним дорослим – учителем починають визначати стосунки дитини з батьками й іншими дітьми. Система „дитина – дорослий” якісно змінюється, диференціюється [136]. Стосунки „дитина – учитель” стають центром життя дитини. Від них залежить сукупність усіх

сприятливих для життя умов. Уперше взаємини „дитина – учитель” стають взаєминами „дитина – суспільство” [15, 15].

Перехід до нового етапу життя передбачає побудову нових взаємин дитини з ровесниками. Діти починають приглядатися одне до одного, зав'язуються контакти, знаходяться спільні інтереси. Співробітництво допомагає краще пізнати й один одного, і самого себе, диференціювати оцінки, більш приязно ставитися до товаришів і більш критично до самого себе [136, 63-65]. Саме у спільній навчальній діяльності формується спільна цілеспрямованість, виконуються спільні завдання, що породжують взаємну вимогливість і допомогу. Але спільна діяльність висуває певні вимоги до взаємин однолітків, до їх поведінки: необхідність прислухатися до думки однокласника, погоджувати свої дії з правилами і традиціями колективу, засвоювати певні норми поведінки. Порухення міжособистісних взаємин у колі ровесників утруднює процес соціалізації. Так, молодший школяр повинен зайняти дві соціальні позиції – стосовно вчителя та однолітків. Слід зазначити, що ці позиції не повинні вступати в суперечність.

З-поміж індивідуальних причин шкільної дезадаптації слід виділити надмірну чутливість і підвищену збудливість нервової системи [124, 423]. Рухливість, що характерна для молодшого школяра, підпорядковується правилам шкільного життя. Діяльність, що пропонується, не завжди цікава і посильна. Крім того, навчальна діяльність викликає нові переживання, бажання, очікування успіху, а також побоювання неуспіху. Почуття страху і напруги, які часто супроводжують ті чи інші труднощі, просто паралізують пізнавальну активність дитини, часто викликають прояви агресивності, що суперечить умовам формування самореалізації [173].

Крім того, молодші школярі мають свої особливості розвитку мозку, які й визначають успішність та працездатність дитини. Перш за все, це ступінь дозрівання мозку. Як відомо, дитина до 6, а інколи до 8-10 років є правопівкульною, більш емоційною, в неї переважає образне мислення. У цей час зв'язки між клітинами мозку – нейронами – лівої півкулі ще

недостатньо сформовані. А це значить, що ігнорування цього призводить до перевантажування школяра лівопівкульною діяльністю, а права при цьому – пригнічується. І замість розумового розвитку школяр інтелектуально та емоційно виснажується, втрачає інтерес до здобуття знань, у нього з'являються ознаки неврозу.

Внаслідок надмірного збудження, перевантаження лівої півкулі дитина швидко втомлюється, відволікається, стає забудькуватою. Водночас гальмування, пригнічення провідної правої півкулі позначається роздратуванням, непосидючістю, тривожністю, поганим настроєм, інколи – істеричними проявами. У школяра виникають спочатку нав'язливі побоювання зробити щось не так. А потім невпевненість у собі, і разом з тим – хворобливе загострення почуття відповідальності [199].

На окрему увагу заслуговує ще одна проблема молодшого шкільного віку – навчальні труднощі. Дитина усвідомлює особливу важливість навчальної діяльності – провідної діяльності молодшого школяра як суспільно-значущої, має нові обов'язки, за виконання яких звітується перед суспільством в особі вчителя [136].

Досить часто спричиняє шкільну неуспішність недостатній розвиток довірливості пізнавальних процесів, проблема неадекватної поведінки молодших школярів. Мислення молодшого школяра обмежується тим, що стосується реальних об'єктів, а особливості пам'яті дитини в даному віці тісно залежать від особливостей мислення. Іноді причинами навчальних труднощів виступають типологічні властивості дитини, на які не розрахована методика навчання [124, 423]. Крім того, недостатній або негативний досвід дитини, який необхідний для соціального спілкування, недостатня психологічна підготовка є вагомими суб'єктивними передумовами виникнення труднощів.

У деяких випадках складність вибудовування взаємин дитини з учителем та ровесниками ускладнюється тим, що діти перебувають у стані постійної тривоги, пов'язаної зі страхом одержати незадовільну оцінку і не „виправдати довіри”. Навчання, будучи провідною діяльністю, передбачає

інші види реалізації свого потенціалу, які часто не функціонують у навчально-виховному процесі. Не маючи успіху в навчанні, дитина шукає інші способи компенсувати потребу в успіху, яка, за дослідженнями В.Максакової, є провідною в даному віці [97, 74]. А оскільки вибір адекватних засобів компенсації в цьому віці обмежений, то самореалізація часто здійснюється як протидія шкільним нормам, виявляється в порушенні дисципліни, підвищеній конфліктності. Нерідко у таких дітей виникають нервово-психічні і психосоматичні розлади. Створення умов та пошуки засобів забезпечення успіху для реалізації потенційних можливостей дитини все більше набуває актуального значення. Підтримуючи представників гуманістичної психології та педагогіки, вбачаємо вихід з цієї ситуації у стимулюванні самостійності, незалежності у виборі шляхів реалізації своїх можливостей.

У молодшому шкільному віці, як зазначає дослідниця останніх років Т.Більгільдеева, усвідомлення своїх можливостей і мотивів тільки формується, тому особливістю самореалізації особистості в цьому віці є її інтуїтивний, недиференційований, пошуковий характер [15].

Якщо батьки, вихователі, визнані авторитети дають дитині відчуття поваги до себе, впевненість у собі, вони допомагають їй стати на шлях вільної самореалізації. Коли ж дорослі тримають дитину в підкоренні своєї волі, намагаються залишитися безперечними авторитетами в її житті, вона губить внутрішні орієнтири, втрачає самостійність [176, 194]. Дитина відчуває прагнення певною мірою підкреслювати свою самостійність у виборі та прийнятті рішень [127, 47]. А.Маслоу наголошує на вмінні робити вибір особистісного зростання, що в свою чергу веде до самоактуалізації і забезпечує кращий життєвий вибір. Людина, яка робить ці невеликі вчинки в кожній ситуації вибору, відкриває, що вони допомагають краще вибрати те, що конституційно їй підходить [100].

Вибір – це завжди неоднозначно, завжди непросто, і якщо з самого дитинства не привчати підрастаючу людину до нього, не поважати її право на

прийняття рішень, дитина буде всіляко уникати відповідальності, покладатися на випадок, більш сильну волю [126, 38], що в свою чергу гальмуватиме саморозвиток дитини. Так, вибір шляхів самоствердження забезпечує соціальну адаптацію.

Отже, соціальна адаптація залежить від ранньої діагностики труднощів, створення умов середовища та забезпечення засобів реалізації свого потенціалу. Труднощі породжують бар'єри, що заважають нормальному розвитку особистості, її самореалізації. Л.Токарева, досліджуючи труднощі в соціалізації обдарованих дітей, на основі праць А.Маслоу стверджує, що соціалізація особистості може здійснитись через самореалізацію і самоактуалізацію в даному середовищі [173]. Дитина прямує шляхом самореалізації, коли живе за вимогами своєї сутності: задовольняє свою потребу в безпеці (повна сім'я, піклування, захист тощо); потребу в любові до себе (емоційне спілкування, ніжність, фізична ласка); потребу в навчанні (читати, писати, набувати знань у самообслуговуванні, засвоєнні правил поведінки, статевій ідентифікації та поведінці, у знайомстві зі світом дорослих і т.ін.); потребу бути собою (мати власні речі, свою територію, особисте життя, утверджувати себе в навколишньому світі). Якщо ці потреби не задовільнюються впливовими людьми, діти затримуються в розвитку, регресують, виробляють механізми психологічного захисту або компенсаторні форми поведінки [176, 199]. Дитячі колективи охоплюють ту частину життєвого простору дитини, через яку пролягає її шлях у суспільство, вони є специфічним інститутом соціалізації дітей, унікальним соціальним простором, особливість виховного впливу якого полягає в тому, що він створює умови для реалізації потреб (найважливішою з яких є потреба в самореалізації, самовираженні, самоствердженні, самопізнанні і соціальному визначенні) і здібностей на основі своїх інтересів [80, 18-19].

У ході теоретичного аналізу було визначено, що рефлексія є умовою і результатом самореалізації особистості. Враховуючи актуальність самореалізації для молодших школярів як заснованих на рефлексії процесів самопізнання, самовизначення та самопрезентації актуалізованих можливостей

дитини, які формуються шляхом її участі у системі різнопланових діяльностей, супроводжувані почуттями задоволення, відповідальності, успіху і критичною оцінкою інших та стимулюють її до самовдосконалення. Задоволення потреби в соціальній адаптації молодших школярів через їх самореалізацію динамізуватиме рефлексію, що є необхідним для подальшого розвитку дитини.

Висновки з розділу 1

1. Теоретичний аналіз філософської та психологічної літератури з проблеми особистісної самореалізації дає підстави стверджувати про відсутність усталеної дефініції цього феномену. Представники теорій екзистенціалізму, неофройдизму та необіхевіоризму вказали, що самореалізація є зусиллям духовної сторони людини та процесу творення особистих цінностей, відзначили в ній елемент сенсу її суспільної активності. Психологи-гуманісти наголошували, що реалізувати власні потреби людина може, актуалізувавши свої задатки, особистісні ресурси. Поняття особистісна самореалізація в науковій літературі інколи ідентифікується із поняттям самоактуалізація. У дослідженні розмежовано названі категорії та визначено останню передумову самореалізації особистості, яка спонукає людину до внутрішньої гармонії (наближення „Я”-ідеального до „Я”-реального) та активності. Отже, самореалізація особистості є як актуалізація та розвиток наявного потенціалу особистості, так і заснована на рефлексії усвідомлена діяльність, спрямована на найбільш повне самовираження особистості в ній та відчуття задоволення від самопізнання.

2. Активізація теоретичних досліджень у сфері самореалізації дала змогу визначити основним чинником особистісної самореалізації мотиви, які спрямовують особистість до певної мети, реалізація якої передбачає оцінку виконання у категоріях почуття задоволення і особистого щастя. З’ясовано, що в основі особистісної самореалізації лежать суперечності між внутрішньою позицією та системою вимог суспільства. При аналізі процесу особистісної

самореалізації актуальними стають мотиви, які актуалізують внутрішній потенціал особистості (самоактуалізація), сприяють вибору релевантної соціальної ролі, що є необхідною умовою людського співжиття (самовизначення особистості), а також потреби і прагнення оприлюднити власні успіхи й отримати оцінку своїх досягнень навколишніми (самопрезентація особистості). При цьому відзначено, що вищезазначені процеси є етапами самореалізації особистості, яку ми визначаємо як заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення і прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети.

3. У праці з'ясовано, що становлення особистості молодшого школяра значною мірою залежить від впливу нового соціального середовища. Зі вступом до школи змінюється як характер ставлення дитини до навколишнього світу, так і до самої себе, ускладнюються завдання, які потрібно розв'язати, тобто виникає необхідність надбання нових знань, умінь і навичок. Успіх розв'язання завдань, що виникають при цьому, залежить від соціальної адаптації до колективу та поглиблення рефлексії молодшого школяра. У дослідженні обґрунтовано актуальність самореалізації для молодших школярів як заснованих на рефлексії процесів самопізнання, самовизначення та самопрезентації актуалізованих можливостей дитини, які формуються шляхом її участі у системі різнопланових діяльностей, супроводжувані почуттями задоволення, відповідальності, успіху і критичною оцінкою інших та стимулюють її до самовдосконалення.

Основні результати дослідження за цим розділом опубліковані в статтях здобувача [38; 39].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

2.1. Організація емпіричного дослідження: обґрунтування показників самореалізації молодшого школяра та критеріїв оцінки її результативності

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити труднощі, що мають місце під час адаптації молодших школярів у новому соціальному середовищі, від якого залежить повнота реалізації актуалізованих можливостей дитини, та встановити причини їх виникнення з метою подолання перешкод, що гальмують творчу активність дитини. Для виявлення показників самореалізації молодших школярів та критеріїв оцінки результативності цього процесу розглянемо детальніше особливості дитини даного вікового періоду.

Молодші школярі, особливо учні перших двох класів, за своєю психологією і поведінкою ще дуже схожі на дітей старшого дошкільного віку [118, 224]. У зв'язку з цим, у дослідженні ми використовували не лише доступні для учнів початкових класів методики психодіагностики особистості і міжособистісних відносин дітей, а й метод експертних оцінок.

Особливістю дітей молодшого шкільного віку є безмежна довіра до дорослих, головним чином учителя, підкорення і прагнення бути подібним до нього. Діти в цьому віці повністю визнають авторитет дорослої людини, приймають її оцінки, навіть характеризуючи себе як особистість, молодший школяр в основному повторює те, що про нього говорить дорослий. Це стосується і самооцінки, що безпосередньо залежить від характеру оцінок, які дають дорослі дитині і її успіхам в різних видах діяльності [119, 210]. Це, в свою чергу, є певним бар'єром для самоствердження в учнівському колективі.

Довірливість дитини до слів дорослого, некритичність у прийнятті його цілей, схильність наслідувати його, особлива чутливість до його оцінок „досягає свого апогею до початку шкільного навчання. Уся система дошкільного виховання спрямована на те, щоб до цього моменту вчитель був виділений для дитини як центральна, найбільш значна й авторитетна фігура не тільки на уроці, але (на якийсь час) й у світі” [165, 106]. І це норма вікового розвитку. Ця ж норма має, на думку Г.Цукерман, і зворотний бік. А саме: довірливість дитини, її готовність виконувати розпорядження вчителя породжує некритичність, інтелектуальну несамостійність дитини [190].

У цьому і суперечливість значення ролі вчителя в особистісному становленні молодшого школяра. З одного боку, вчитель – центральна фігура шкільного життя дитини (він учить усьому, він спрямовує). З іншого боку джерелом психічного розвитку в дитячому віці є всезростаюча самостійність, „емансипація” дитини від реальних дорослих і всезростаюча залежність від дорослого світу [195]. Звідси і суперечлива запрограмованість поведінки дитини. Тому і суперечлива роль дорослого. Без нього нормальний психічний розвиток, тобто шлях до незалежності, до ініціативності, неможливий, але той же дорослий своїми діями може створити на цьому шляху певні труднощі [91, 64].

Проте слід зазначити, що, за дослідженнями Г.Абрамової, сучасні дорослі взагалі дуже рано перестають бути для дітей авторитетом. Підтвердженням цього є феномен обману – дитина може обманюєвати дорослого, щоб перевірити таким чином свою силу, перемігши його [1, 493]. А тому дітям необхідна самостійна сумісна діяльність, де дорослий ніби з ними, але і не разом [1, 494]. Небезпечність цього періоду в тому, що дитина ще не знає міри, межі своїх сил.

У зв'язку з цим, особлива роль у розвитку особистості молодшого школяра та оцінки результативності його діяльності має відводитися вчителю. Досліджуючи проблему оптимізму дитини, О.Максимова зазначає, що психологічне поняття успіху тлумачиться як позитивний результат

діяльності, здобуток, досягнення мети, максимальна самореалізація індивіда [99]. Отже, успішна діяльність є метою самореалізації особистості. На успіх впливають як зовнішні (соціально-педагогічні, дидактичні, ситуаційні), так і внутрішні чинники (мотивація, самооцінка, рівень домагань, самоцінність, пізнавальні, вольові особливості, здібності, рефлексія) [99]. Успіх дитини в різних видах діяльності тісно пов'язаний з визнанням його однолітків [1, 481]. А тому для оцінки результативності самореалізації молодшого школяра можуть бути використані дві групи критеріїв: об'єктивні (успішність діяльності, задоволеність оточуючих) та суб'єктивні (задоволеність діяльністю та відсутність тривожності).

Виходячи з вищесказаного, для визначення показників та емпіричного дослідження специфіки самореалізації молодшого школяра еспериментом було охоплено 200 учнів молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл міста Острога та Острозького району, які не займаються художньо-творчою діяльністю за межами загальноосвітньої програми. На першому етапі дослідження для вивчення структурних складових самореалізації молодшого школяра, що обумовлюють її динаміку, було задіяно 200 батьків обраних учнів молодшого шкільного віку і 30 вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл міста Острога та Острозького району, які були обрані як експерти.

Взаємодія зі світом та іншими людьми відбивається у таких властивостях, як впевненість у собі, незалежність, оптимізм, самоконтроль, незворушність [112]. Т.Більгільдєєва, досліджуючи умови самореалізації молодших школярів на прикладі третьокласників, довела, що їхня самореалізація носить пошуковий характер, залежить від рівня вищеназваних показників, самооцінки, рівня домагань [16]. Відповідно до теоретичного аналізу для визначення показників, що обумовлюють динаміку самореалізації молодшого школяра, експертам була запропонована анкета з переліком вищеназваних показників самореалізації молодшого школяра (самооцінка, рівень домагань, впевненість у собі, незалежність, оптимізм, самоконтроль, незворушність), до яких ми додали ще три, які, на нашу

думку, мають вплив на самореалізацію дитини цього віку: мотивація досягнення успіху, комунікабельність та рівень тривожності (Додаток А.1).

Відповідно до експертних оцінок, з числа поданих показників самореалізації дітей молодшого шкільного віку до найбільш значущих було зараховано: мотивацію досягнення успіху та особистісні якості, такі як впевненість у собі і незалежність. Дані показники було максимально оцінено за десятибальною шкалою більшою частиною експертів.

Аналіз теоретичного матеріалу підтверджує висновки експертів. Мотиваційна сфера як рушійна сила людської поведінки посідає провідне місце у структурі особи. Вона зумовлює її спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність, соціальні ролі й установки, впливає практично на всі психологічні процеси. Поведінка людини є полімотивованою. Найістотнішими мотивами людської діяльності є потреби, інтереси, громадський обов'язок і суспільні вимоги, переконання, ідеали [77, 72-73]. Мотиви виступають тими сполуками, що зумовлюють вибір спрямованості поведінки та діяльності дитини. Мотив – внутрішнє спонукання особистості до того або іншого виду активності, пов'язане із задоволенням визначеної потреби [103, 94-95]. Мотив – це не лише спонукання до діяльності, а й суб'єктивна підстава для її здійснення. Тому однакові мотиви іноді по-різному реалізуються у поведінці людини, а різні – можуть мати зовні однакові форми вияву [77, 72-73].

Термін мотивація розуміється у психології значно ширше, ніж проста сукупність мотивів. Він розглядається і як система чинників, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, інтереси, цінності та ін.), і як характеристика процесів, які „енергетично” підтримують активність людини на певному рівні. Іншими словами, в понятті мотивація відображено змістовні й динамічні аспекти. Сукупність перерахованих вище змістових компонентів мотивації характеризує її більшою мірою з боку потенційності. Ці компоненти становлять буттєвий, онтологічний шар свідомості. Вони можуть стати, а можуть і не стати актуальними мотивами [113].

Згідно з концепцією С.Рубінштейна, зовнішнє впливає на поведінку людини, лише проходячи через її внутрішній світ, „внутрішні умови”. „Мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб’єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності” [155, 203-204].

Свідомий контроль дитиною власних дій у молодшому шкільному віці досягає такого рівня, коли діти вже можуть керувати своєю поведінкою на основі прийнятого рішення, наміру, поставленої мети [119]. У молодшому шкільному віці мотиваційна сфера дитини характеризується поступовим переходом від аморфної однорівневої системи його спонукань до ієрархічної побудови системи мотивів. Крім того, спостерігається тенденція до формування свідомого і вольового регулювання дитиною своєї поведінки. У той же час, як і раніше, відзначається помітна перевага мотивів над мотиваційними установками, а провідними є безпосередньо діючі мотиви [20]. Оскільки дитину молодшого шкільного віку характеризує висока збудливість, рухливість, нерозвиненість здатності до довільного керування своїми бажаннями, потребами, на початковому етапі розвитку проблема формування пізнавальних мотивів набуває особливої значимості.

З огляду на свою динамічність мотиваційна сфера дитини має великі можливості для формування і розвитку в ній мотивів, необхідних для ефективного пізнання свого внутрішнього Я, що є необхідним для самореалізації молодшого школяра. Пізнавальні мотиви щодо навчання обумовлені змістом або самим процесом навчання.

Змістовий аналіз досліджень, присвячених проблемі мотивації навчання в дітей, виявляє велику розмаїтість мотивів, що впливають на ефективність задоволення потреби в навчанні, що обумовлено багато в чому надзвичайною складністю самої навчальної діяльності, рівнем її організації, віковими особливостями учня і всією системою його взаємин з навколишнім світом. Як показують дослідження, при традиційній системі навчання істотних змін у мотивації навчання школярів від першого класу до третього

без спеціального втручання з боку педагогів і батьків не відбувається [103, 64-65]. За твердженням А.Реана, навіть високий рівень здібностей дитини не здатний компенсувати її низьку навчальну мотивацію або її відсутність і, таким чином, не може привести до високої успішності навчальної діяльності школяра [146, 41-42].

Л.Божович установила, що навчальна діяльність дитини спонукається двома видами мотивів, що мають різне походження і різну психологічну характеристику. Одні з них породжуються переважно самою навчальною діяльністю і безпосередньо зв'язані зі змістом і процесом навчання – пізнавальні мотиви [19]. Найбільш схематично структуру навчально-пізнавальних мотивів дитини можна подати двома підгрупами: мотиви, пов'язані зі змістом навчання (мотивація змістом), і мотиви, пов'язані з процесом навчання (мотивація процесом). Мотивація змістом має на увазі прагнення дитини до пізнання нових фактів, суті явищ, їхнього походження, мотивація процесом – сам процес здійснення дії, а іноді і можливість діяти [103, 56-57], тобто ставити цілі, досягати їх, нести відповідальність, а щоб досягти, треба пізнати себе.

Крім пізнавальних, Л.Божович виділяє інші мотиви, які „лежать ніби за межами навчального процесу”. Ці мотиви „породжуювані всією системою взаємин, що існують між дитиною і навколишньою дійсністю” [20, 124-125]. Це переважно соціальні мотиви. Більшість дослідників розглядають усе різноманіття наявних у дитини мотивів, як правило, з цих же позицій.

У системі мотивів, що спонукають молодших школярів до навчальної діяльності, головне місце займає значимість самого процесу навчання як соціально-вартісної діяльності. Цей мотив для дитини виявляється настільки сильним, що визначає її позитивне ставлення до діяльності навіть тоді, коли вона практично позбавлена для неї безпосереднього пізнавального інтересу [140, 252-253].

Мотиви, якими керуються діти, можуть бути внутрішніми і зовнішніми. Зовнішні мотиви виявляють прагнення дітей до того, щоб

забезпечити собі добрі стосунки з близькими. Ці мотиви характерні для початкових стадій навчання. До кінця молодшого шкільного віку, за певних умов, мотиви трансформуються. Учні хочуть одержувати гарні оцінки для того, щоб самому мати більш чітке уявлення про свої успіхи і про прогалини в знаннях [4, 126-127].

На цьому етапі особистісного розвитку набувають актуальності „мотиви росту”. А.Маслоу характеризував задоволення цих мотивів як зусилля або ривок, коли людина використовує усі свої здібності на повну силу [100]. Можна констатувати, що саме в цей період створюються сприятливі умови для самореалізації молодшого школяра, так як „мотив росту” націлює дитину на успіх.

Висока мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника у випадку недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок [103]. Ж.Вірна, досліджуючи професіоналізацію психолога, зазначала, що її успішність залежить від мотивації досягнення успіху особистості, позитивного уявлення про власний образ, її когнітивною позицією щодо успіху або неуспіху та ін. [27, 133]. Потреба в досягненні успіху, як вже зазначалося, є ведучою в молодшому шкільному віці. А тому нами вивчався мотив досягнення успіху в молодших школярів, який Р.Немов трактує як активний намір дитини до успіху в різноманітних ситуаціях та видах діяльності, де результати її діяльності оцінюються і порівнюються з результатами інших. Потреба в досягненні успіху не є вродженою, вона складається в дошкільному віці і може стати досить стійкою її рисою. Вже в п'яти-шестирічному віці індивідуальні відмінності дітей за ступенем розвинутої цієї потреби бувають досить значними. Від них у свою чергу залежить подальший розвиток дитини як особистості, оскільки діти, що мають сильно виражену потребу в досягненні успіху, зазвичай досягають у житті більше як в особистісному розвитку, так і в професійному рості, ніж ті, у кого ця потреба слабша або домінуючою мотивацією є страх неуспіху [118, 123-124].

Мотивація досягнення успіху, а отже, і самореалізації особистості, залежить від індивідуальних якостей та властивостей, зокрема, впевненості в собі та незалежності. Тільки впевнена особа здатна реалізувати свої здібності, і ніщо так не сприяє успіху, як впевненість у ньому [77]. Несприятливим для самореалізації дитини є знецінене її розуміння себе (обезцінююче розуміння себе: це є невпевненість у собі, що перешкоджає розумінню дитиною особистої значимості в складених обставинах), яке є однією із дефіцитних властивостей особистості.

Готовність відповідати за дії інших поєднується з необхідністю захищати межі свого психологічного простору – основна суперечність в психологічній реальності цього періоду. Подолання таких дефіцитних властивостей особистості, які вже спостерігаються в дитини, пов'язано перш за все з формуванням впевненості в собі, у своїх силах. Доволі часто в школі зустрічаються діти, які через свою невпевненість у собі, у власних силах вчаться значно гірше від своїх можливостей, бояться будь-якої ситуації, напруження сил – як розумових, так і фізичних [1, 514-516]. Крім того, активність дитини, спрямована на досягнення успіху, гальмує висока тривожність, яка супроводжується високо вираженою потребою уникнення невдач, що суттєво перешкоджає прагненню досягнення успіху. Завищений рівень тривожності свідчить про недостатньо хорошу емоційну адаптованість дитини в життєвих ситуаціях, що викликають внутрішній неспокій [118, 132]. Дитина, впевнена в собі, характеризується низьким рівнем тривожності. А тому за рівнем впевненості у собі в нашому дослідженні будемо робити певні висновки про рівень тривожності.

Впевненість у собі, як правило, – результат переживання людиною своїх можливостей у вирішення тих завдань, які ставить перед нею життя, і особливо тих, які вона ставить перед собою сама [70, 55]. Впевненість у собі – стійке переживання людиною своїх можливостей за умови, що самооцінка при виконанні певної діяльності відповідає її реальним можливостям. При завищеній чи заниженій самооцінці виникає необґрунтована самовпевненість

чи невпевненість у собі. Останні часто пов'язані з негативними емоційними переживаннями, що гальмують нормальний психічний розвиток людини. Наявність впевненості у собі стимулює людину до діяльності, посилює її активність і допомагає розв'язувати складні завдання з меншими затратами нервових зусиль [141, 72-73].

Багато в чому визначає успіх людини її самооцінка. Іноді успіх більше залежить від уявлень людини про свої здібності, ніж від самих здібностей. Те, як особа оцінює себе, є визначальним у забезпеченні успіху будь-якої діяльності. У молодшому шкільному віці суттєво змінюється характер самооцінки. У першому-другому класі вона була відображенням оцінки вчителя на основі результатів навчальної діяльності. А далі вона зазнає корегування з боку товаришів, уміщує позанавчальні характеристики, ті, що виявляються у спілкуванні з товаришами. Загострюється критичне ставлення до себе, збільшується кількість негативних самооцінок. Важливо, щоб у цей період збереглося загальне позитивне ставлення до своєї особистості в цілому, що залежить, у першу чергу, від оцінок дорослих. Але одночасно наростає критичне ставлення до дорослих, тут має значення компетентність учителя, його авторитет [136].

Можливі кілька варіантів оцінювання себе дитиною :

- оцінка дитиною своєї особистості може цілком відображати оцінки вчителів і батьків. При цьому дослідження виявляють ознаки „автономності” молодшого школяра в оцінці своєї особистості, прагнення вийти за межі сформованих ззовні оцінок;
- самооцінка молодшого школяра не базується лише на ціннісних установках, впроваджених педагогами, вона може бути пов'язана з приналежністю до іншого соціального мікросередовища (найчастіше родини, де вони мають переважаючі позиції, або навпаки). Дитина може оцінювати себе лише в контексті навколишнього соціального середовища стосовно визначених цінностей;

– спеціально організований педагогічний процес, як особистісно-орієнтований, сприяє становленню адекватної самооцінки. За організації такого педагогічного процесу дорослий, у нашому випадку вчитель (хоча може бути будь-який авторитетний дорослий – батько або хтось ін.), не буде задовольнятися досягнутою слухняністю, а буде створювати умови для прояву індивідуальності дитини, вступаючи в діалог з цією індивідуальністю [15].

Понад сто років тому, як зазначає у своїх дослідженнях О.Клепиков, американський філософ і психолог У.Джемс визначив самооцінку за допомогою формули: відношення успіху до рівня домагань. Цим самим він вказав на два шляхи підвищення самооцінки та шлях до успіху. Самооцінка є своєрідним механізмом саморегуляції особистості. Людина сором'язлива страждає низькою самооцінкою, а тому не може самовиразитися. Це стосується і емоційно нестриманих осіб, оскільки не можна повністю виразити себе в момент як великої радості, так і великого смутку [77]. Отже, адекватно-висока самооцінка притаманна впевненим, емоційно стриманим особам, переконаним в успіхові будь-якої дорученої їм справи. А тому через оцінку рівня впевненості в нашому дослідженні ми будемо робити певні висновки про самооцінку і рівень домагань. Впевнені особи є вимогливими як до себе, так і до своїх можливостей.

Впевненість у своїх силах визначається ступенем автономності особи. Внутрішні переживання дитини, невидимі для навколишніх, є найбільш яскравим проявом рефлексивності свідомості. Умовою розвитку рефлексії є розвиток навчальної самостійності та ініціативності в організації спільних дій з ровесниками [15]. Так, Г.Гавриличова визначає три рівні дитячої самостійності через образи діяльності:

- „Роби як я” (дія за зразком, наслідування).
- „Роби разом зі мною” (виконання інструкції спільно з дорослим, відпрацьовування засвоєних норм).
- „Роби сам зі своїми друзями” (дитяча творчість, вихід з рамок норм, самостійне рішення) [32].

Отже, рівень самостійності має безпосередній вплив на динаміку самореалізації в молодшому шкільному віці, так як незалежне вирішення проблем відповідно до даної класифікації є третім рівнем самостійності, що спонукає власну активність. Виявляючи активність, особистість реалізує наявні в неї можливості, в результаті чого відбувається їхнє усвідомлення.

Кожен новий успіх у завоюванні незалежності, як вважає М.Монтессорі, є сходинкою до „природного розвитку”. „Сама природа влаштувала так, що кожна жива істота прагне до незалежності: кожен організм діє самостійно, і навіть в цьому дитина підкоряється загальному плану природи. Завойовуючи свободу, вона виконує перше життєве правило природи”. Перший інстинкт дитини – діяти самостійно, без допомоги навколишніх. Тому її перший свідомий крок набуття незалежності – захиститись від тих, хто намагається їй допомогти [108, 150-151]. Поважаючи намір дитини пізнавати світ і себе у свободі вибору, ми тим самим стимулюємо її до удосконалення та презентації власної гідності та індивідуальності. Існування людського інстинкту автономності, за дослідженнями М.Монтессорі, приводить до внутрішньої дисципліни і порядку, а отже, самоконтролю та уміння володіти собою. Незалежність, на її думку, це подолання дитиною перешкод і залежності від інших у спробі отримати свободу і досягти саморозвитку [108]. А тому рівень незалежності характеризуватиме самоконтроль і емоційну незворушність.

Отже, відповідно до теоретичного аналізу процесу самореалізації у молодшому шкільному віці критеріями оцінки результативності визначені успішна діяльність та задоволеність оточуючих (експертна оцінка показників самореалізації: мотивація досягнення успіху, впевненість у собі та незалежність) і внутрішнє задоволення діяльністю молодшим школярем (показники самореалізації: мотивація досягнення успіху, впевненість у собі та незалежність).

2.2. Молодші школярі у сфері психологічної самореалізації (результати констатувального експерименту)

Досліджуючи особливості самореалізації молодшого школяра, нами вивчалися показники цього процесу, визначені відповідно до результатів теоретичного вивчення проблеми та експертних оцінок. Динаміку самореалізації молодших школярів забезпечать зміна наступних показників: впевненість у собі, незалежність та мотивація досягнення успіху. Для визначення рівня даних показників використовувались: метод експертного оцінювання, методика „Мотивація успіху і страх невдачі” А.Реана, дитячий варіант особистісного опитувальника Р.Кеттела, методика Дембо-Рубінштейн.

На другому етапі констатувального експерименту експертам було запропоновано анкету для визначення рівня (високий, середній, низький) показників самореалізації молодших школярів від першого по четвертий класи (Додаток А.2). Загальну картину показників самореалізації молодшого школяра (мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та незалежності) характеризує таблиця 2.1.

Таблиця 2.1

Диференціація показників самореалізації учнів молодшого шкільного віку

Показники самореалізації молодших школярів		1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Рівень мотивації досягнення успіху	високий	24 %	16 %	12 %	8 %
	середній	56 %	44 %	40 %	36 %
	низький	20 %	40 %	48 %	56 %
Рівень впевненості у собі	високий	16 %	18 %	18 %	20 %
	середній	48 %	50%	54 %	56 %
	низький	36 %	32 %	28 %	24 %
Рівень незалежності	високий	12 %	16 %	14 %	20 %
	середній	42 %	48 %	50 %	52 %
	низький	46 %	36 %	36 %	28 %

Емпіричними методами виявлено, що протягом вікового періоду зменшується кількість дітей з високим (з 24% до 8%) та середнім (з 56% до 36%) рівнем мотивації досягнення успіху. Слід зазначити, що вже у другому класі число дітей з середнім рівнем мотивації досягнення успіху зменшується на 12%, проте становить найбільшу частину учнів (44%) в загальній структурі, тоді як у третьому класі лівову частку займають діти з низьким рівнем мотивації досягнення успіху (48% загальної структури), що було збільшено на 8% в порівнянні з часткою учнів другого класу. Число дітей з низьким рівнем даного показника протягом вікового періоду зростає у 2,8 раза і становить 56% учнів четвертого класу, що може свідчити про зниження активності дітей протягом вікового періоду. Зниження частки учнів з досліджуваним показником, у свою чергу, спричиняє труднощі для їх самореалізації.

Низький рівень впевненості в собі протягом вікового періоду зменшується на 12% і становить 24% дітей. Прослідковується незначна позитивна динаміка числа осіб з високим (з 16% до 20%) та середнім (з 48% до 56%) рівнем впевненості у собі протягом вікового періоду, що може свідчити про несуттєве зменшення рівня тривожності учнів четвертих класів. Слід зазначити, що число дітей з середнім рівнем впевненості у собі в першому класі становить 48%, в другому – 50%. У третьому класі кількість дітей із середнім рівнем впевненості у собі зростає лише на 6% і становить 54% дітей в порівнянні з першим класом. При аналізі кількості дітей з низьким рівнем впевненості у собі слід відмітити, що зміна частки осіб з низьким рівнем впевненості у собі в учнів другого класу в порівнянні з першокласниками зменшилась на 4%, а у дітей третього класу кількість дітей з даним показником спадає на 8% у порівнянні з учнями першого класу і становить 28%. Зростання частки осіб з середнім та високим рівнем впевненості у собі може свідчити про зростання вмінь адекватної оцінки власних можливостей. Проте, зниження частки осіб з високим рівнем мотивації досягнення успіху до кінця вікового періоду спричиняє значні перешкоди для саморелізації дітей третього та четвертого класів.

Слід відмітити незначне зростання кількості дітей з високим рівнем незалежності протягом вікового періоду (на 8%), що збільшується з 12% до 20%. Число учнів з середнім рівнем незалежності протягом вікового періоду збільшується на 10% і становить 52% дітей. Однак, кількість учнів з низьким рівнем незалежності зменшується на 18% у четвертому класі в порівнянні з їх кількістю у першому і становить 28% дітей. Спад числа осіб з низьким рівнем даного показника спостерігається у дітей другого класу (на 10%), що показує зміну з 46% до 36%. Кількість дітей з даним показником у третьому класі в порівнянні з числом учнів другого класу залишається без змін. Із загальної структури протягом всього вікового періоду вирізняється кількість учнів з середнім та низьким рівнем показника незалежності, однак є недостатнім для повноцінної реалізації актуалізованих можливостей дитини.

Отже, за відгуками експертів у молодшому шкільному віці переважає частка осіб з середнім рівнем мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та незалежності (44%, 52% та 48% відповідно) дітей та з низьким рівнем даних показників (41%, 30% та 35,5% відповідно). Результат дослідження свідчить про важливість психолого-педагогічного втручання у стимулювання вищеназваних показників протягом вікового періоду.

До вибіркової сукупності другого етапу було відібрано 120 дітей початкових класів загальноосвітньої школи №1. З них було сформовано дві експериментальні групи учнів (n=40 кожна), які виявили бажання займатись у Науково-дослідному експериментальному центрі дитини Національного університету „Острозька академія” за спеціальною програмою та одну контрольну групу (n=40), що займалась за загальноосвітньою програмою. Кожна з груп включала в себе учнів першого (n=10), другого (n=10), третього (n=10) та четвертого (n=10) класів.

Для визначення мотиваційного полюсу дитини використовувалася методика „Мотивація успіху і страх невдачі” А.Реана [61, 127-128], що складається з 20 простих для сприймання дітьми тверджень, з якими респондент погоджується (відповідь „так”) чи не погоджується (відповідь „ні”).

Дана методика була обрана у зв'язку з тим, що дозволяє чіткіше виявити та розмежувати домінування мотивації сподівання успіху чи страху невдачі (1-7 балів – домінуючою мотивацією є страх неуспіху, страх невдачі; 8-13 балів – мотиваційний полюс не виражений (8-9 балів – ближче до мотивації „уникнення невдачі”; 12-13 балів – ближче до мотивації „прагне до успіху”); 14-20 балів – домінуючою мотивацією є сподівання успіху).

У ході дослідження відповідно до набраної кількості балів було визначено, що переважає невиражений мотиваційний полюс у дітей протягом вікового періоду (табл.2.2).

Таблиця 2.2

Диференціація середніх значень та середньоквадратичних відхилень показника мотивації досягнення успіху в процесі самореалізації молодшого школяра на етапі констатувального експерименту

Група	Перший клас		Другий клас		Третій клас		Четвертий клас	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Контрольна	12	3,1	11,7	3,3	10,7	3,3	10	2,8
Перша експериментальна	12,2	2,7	11,6	3,5	10	3,8	8,9	2,7
Друга експериментальна	12,3	3,4	11,3	2,5	9,8	3,6	8,6	3,2

Примітка. \bar{x} - середнє значення показника, σ - середнє квадратичне відхилення показника.

Як видно з таблиці 2.2, в учнів першого класу мотиваційний полюс ближчий до мотивації „прагне до успіху” та домінуючою мотивацією є сподівання успіху (середнє значення даного показника (\bar{x}) у дітей контрольної групи на початку вікового періоду $\bar{x}=12$ (середнє квадратичне відхилення (σ) – 3,1), першої експериментальної групи $\bar{x}=12,2$ ($\sigma=2,7$), другої експериментальної групи $\bar{x}=12,3$ ($\sigma=3,4$)), а в учнів четвертого – мотиваційний полюс ближчий до мотивації „уникнення невдачі”, у цьому ж віці домінуючою мотивацією є страх неуспіху, страх невдачі ($\bar{x}=10$ ($\sigma=2,8$), $\bar{x}=8,9$ ($\sigma=2,7$) та $\bar{x}=8,6$ ($\sigma=3,2$)). Слід відзначити, що протягом вікового періоду середні значення показника мотивації досягнення успіху спадають і становлять відповідно в учнів контрольної, першої та другої експериментальних груп у дітей другого класу –

$\bar{x}=11,7$ ($\sigma=3,3$), $\bar{x}=11,6$ ($\sigma=3,5$) та $\bar{x}=11,3$ ($\sigma=2,5$) та $\bar{x}=10,7$ ($\sigma=3,3$), $\bar{x}=10$ ($\sigma=3,8$) та $\bar{x}=9,8$ ($\sigma=3,6$) в учнів третього класу.

Як видно з рис.2.1, середні значення показника мотивації досягнення успіху знаходяться майже на однаковому рівні в усіх трьох групах, що свідчить про однаковий рівень функціонування даного показника у межах молодшого шкільного віку.

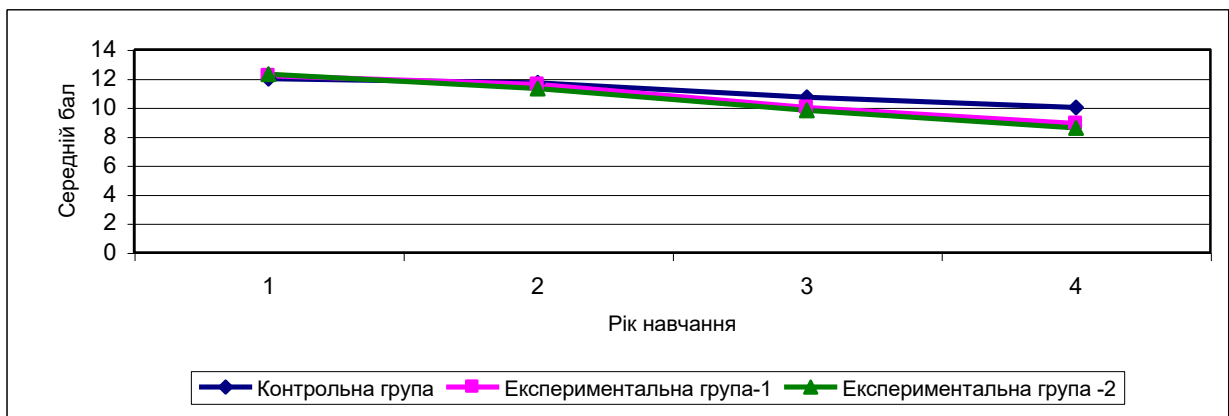


Рис.2.1. Середні значення показника мотивації досягнення успіху в процесі самореалізації молодших школярів за результатами констатувального експерименту

Отже, кількість дітей з високим рівнем мотивації (домінуючою мотивацією є сподівання успіху) в першому класі контрольної групи становить 30% та однакову частку (40%) в першій та другій експериментальних групах. Протягом вікового періоду число учнів з високим рівнем мотивації спадає на 20%, 40% та 30% відповідно в контрольній, першій та другій експериментальних групах. Число дітей з даним показником у контрольній, першій та другій експериментальних групах в другому класі становить 40%, 30% та 20% відповідно та 30%, 20% та 20% в третьому класі відповідно. Крім того, слід зауважити, що шляхом бесіди було встановлено, що більшість дітей приваблює зовнішній бік успіху, а саме, оцінка інших, ніж внутрішнє задоволення від презентації власних потенційних можливостей.

Для визначення рівня впевненості у собі учнів молодшого шкільного віку використовувався дитячий варіант особистісного опитувальника Р.Кеттела (із двох запропонованих варіантів, учні обирали відповідь, яка більше їм імпонує)

[118, 227-255]. За результатами цієї методики, дитина з високими балами (8-10 балів) за даною шкалою характеризується як впевнена в собі, з низькою тривожністю. Діти з низькими балами (від 1 до 3) – невпевнені в собі, дуже вразливі. Низькі значення даної риси особистості переважають у дітей, які емоційно гостро реагують на свої невдачі, оцінюють себе як менш здатних у порівнянні з більшістю однолітків, погано контролюють свої емоції, зазнають психологічних і поведінкових труднощів у пристосуванні до нових обставин, умов життя. Високі значення за даною шкалою, навпаки, переважають у добре соціально адаптованих дітей. За рівнем впевненості у собі учнів молодшого шкільного віку у дослідженні робились висновки про рівень тривожності та самооцінку дитини, а тому опитувальник доповнювала загальновідома методика Дембо-Рубінштейн, згідно якої дітей просили позначити на „драбинці”, яка мала 10 сходинок, відповідне місце щодо участі в житті учнівського колективу (випробуванням повідомляли, що на верхній сходинці знаходились найщасливіші люди, а на нижній – найнещасніші) [125, 419].

Таблиця 2.3

Диференціація середніх значень та середньоквадратичних відхилень показника впевненості у собі на етапі констатувального експерименту

Група	Перший клас		Другий клас		Третій клас		Четвертий клас	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Контрольна	2,9	1,7	3	1,4	3,7	2,0	4,1	2,2
Перша експериментальна	3,1	1,9	3,3	1,8	3,5	2,3	4	2
Друга експериментальна	3,2	2	3,4	2,3	3,8	2,6	4,1	2,2

Примітка. \bar{x} - середнє значення показника, σ - середнє квадратичне відхилення показника.

Таблиця 2.3. демонструє середні значення показника впевненості у собі учнів молодшого шкільного віку. Результати дослідження вказують на низький рівень в учнів першого класу та середній рівень даного показника в дітей четвертого класу, що може свідчити про високий рівень тривожності, що спричиняє труднощі більшості дітей молодшого шкільного віку в соціальній адаптації.

Результати дослідження продемонстрували, що на початку вікового періоду низький рівень показника ($\bar{x}=2,9$ ($\sigma=1,7$) – в дітей контрольної групи; $\bar{x}=3,1$ ($\sigma=1,9$) – в учнів першої експериментальної та $\bar{x}=3,2$ ($\sigma=2$) другої експериментальної груп) та середній рівень ($\bar{x}=4,1$ ($\sigma=2,2$) в учнів контрольної; $\bar{x}=4$ ($\sigma=2$) першої експериментальної та $\bar{x}=4,1$ ($\sigma=2,2$) другої експериментальної груп) на кінець вікового періоду. Слід відзначити, що протягом вікового періоду середні значення показника впевненості у собі зростають і становлять відповідно в учнів контрольної, першої та другої експериментальних груп у дітей другого– $\bar{x}=3$ ($\sigma=1,4$), $\bar{x}=3,3$ ($\sigma=1,8$) та $\bar{x}=3,4$ ($\sigma=2,3$) та $\bar{x}=3,7$ ($\sigma=2,0$), $\bar{x}=3,5$ ($\sigma=2,3$) та $\bar{x}=3,8$ ($\sigma=2,6$) в учнів третього класу.

Рис.2.2 підтверджує результати дослідження, подані в таблиці 2.3, та демонструє майже однаковий рівень функціонування середніх значень показника самореалізації молодшого школяра (впевненості у собі) в учасників контрольної, першої експериментальної, другої експериментальної груп.

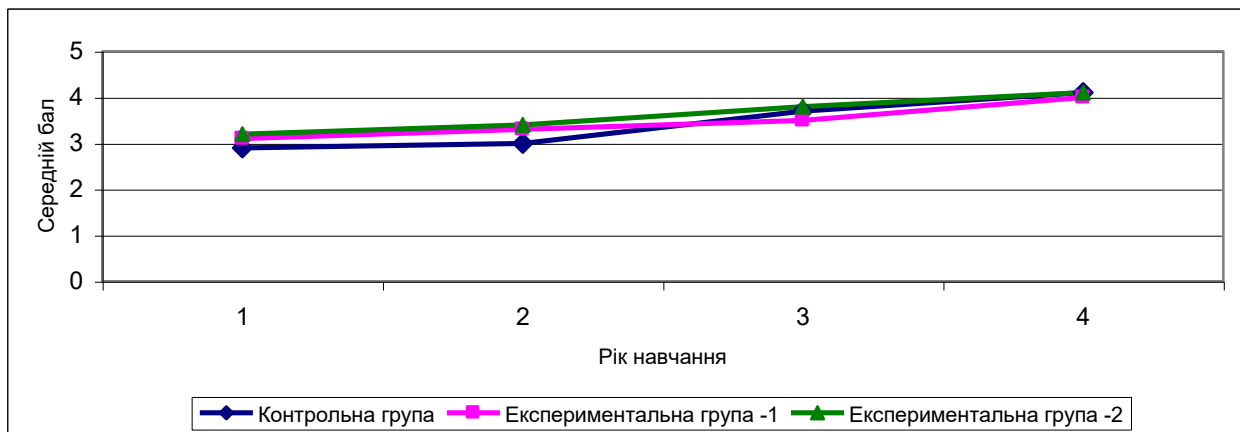


Рис.2.2. Середні значення показника впевненості у собі в процесі самореалізації молодших школярів за результатами констатувального експерименту

Отже, кількість дітей із середнім та високим рівнем впевненості у собі протягом вікового періоду зростає з 30% до 50% в контрольній (у другому класі число дітей з даним показником становить 30%, в третьому – 50%), з 40% до 60% в першій експериментальній (в другому класі кількість учнів становить 50%, в третьому – 60%) та з 40% до 50% в другій експериментальній групах (в

другому класі число школярів становить 40%, в третьому – 40%), що свідчить про соціальну непристосованість більшої частини дітей початкових класів.

За рівнем незалежності ми робили висновок про самоконтроль дитини, тому дітям пропонувалось відповісти на запитання особистісного опитувальника Р.Кеттела [118, 227-255], що відповідають даним характеристикам. Дитина з високим значеннями за даною шкалою (8-10 балів) є незалежною, наполегливою. Високі бали свідчать про хорошу соціальну пристосованість і уміння контролювати свою поведінку. Дитина з низькими показниками (1-3 бали), навпаки, проявляє залежність від інших людей. Низькі бали є ознакою невміння контролювати свою поведінку.

За результатами експерименту у дітей першого класу переважає низький рівень показника незалежності та середній рівень даного показника самореалізації у четвертому класі, що може свідчити про залежність більшості дітей молодшого шкільного віку від дорослих, невміння самостійно контролювати свою поведінку (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Диференціація середніх значень та середньоквадратичних відхилень показника незалежності в процесі самореалізації молодших школярів на етапі констатувального експерименту

Група	Перший клас		Другий клас		Третій клас		Четвертий клас	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
Контрольна	2,1	1,2	2,5	1,5	3,3	2,1	3,6	1,9
Перша експериментальна	2,2	1,6	2,6	1,3	3,7	2,3	3,8	2,1
Друга експериментальна	2,3	1,3	2,7	1,8	3,8	2,3	3,9	2

Примітка. \bar{x} - середнє значення показника, σ - середнє квадратичне відхилення показника.

Середні значення показника незалежності в процесі самореалізації молодшого школяра протягом вікового періоду зростає від $\bar{x}=2,1$ ($\sigma=1,2$) до $\bar{x}=3,6$ ($\sigma=1,9$) в контрольній групі, від $\bar{x}=2,2$ ($\sigma=1,6$) до $\bar{x}=3,8$ ($\sigma=2,1$) в першій експериментальній групі та від $\bar{x}=2,3$ ($\sigma=1,3$) до $\bar{x}=3,9$ ($\sigma=2,0$) в другій експериментальній групі.

Слід відзначити, що протягом вікового періоду середні значення показника незалежності зростають і становлять відповідно в учнів контрольної, першої та другої експериментальних груп у дітей другого класу – $\bar{x}=2,5$ ($\sigma=1,5$), $\bar{x}=2,6$ ($\sigma=1,3$) та $\bar{x}=2,7$ ($\sigma=1,8$) та $\bar{x}=3,3$ ($\sigma=2,1$), $\bar{x}=3,7$ ($\sigma=2,3$) та $\bar{x}=3,8$ ($\sigma=2,3$) в учнів третього класу.

Так, рис. 2.3 демонструє зміну середніх значень показника незалежності в процесі самореалізації молодших школярів протягом вікового періоду та констатує майже однаковий рівень середніх значень даного показника в дітей контрольної, першої та другої експериментальних груп, що, у свою чергу, свідчить про однаковий рівень функціонування даного показника у межах молодшого шкільного віку.

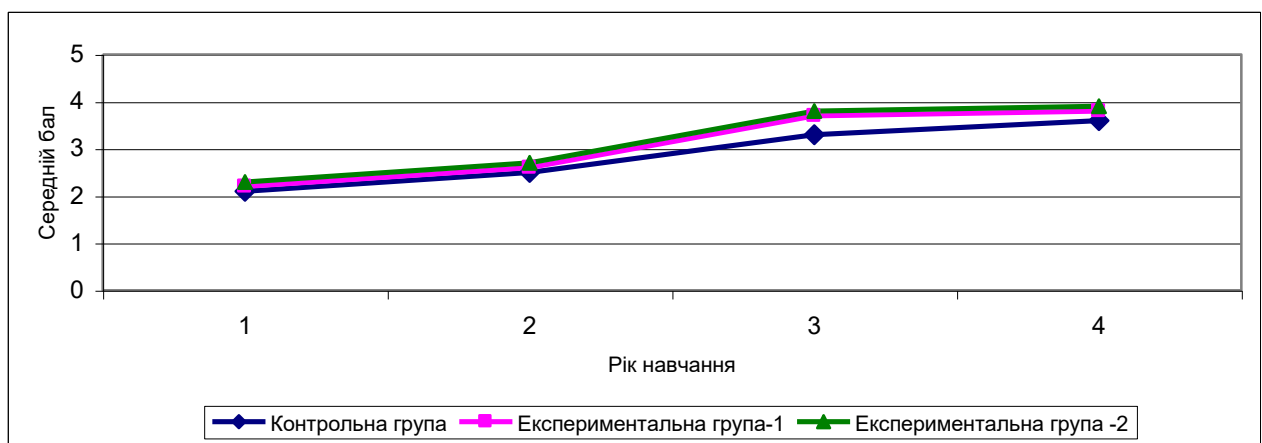


Рис.2.3 Середні значення показника незалежності в процесі самореалізації молодших школярів за результатами констатувального експерименту

Отже, кількість дітей із середнім та високим рівнем незалежності становить у контрольній, першій експериментальній та другій експериментальній групах відповідно 10%, 10% та 20% у першому класі, що до кінця вікового періоду зростає на 30%, 40% та 30% відповідно у контрольній, першій експериментальній та другій експериментальній групах. Число дітей з даним показником у контрольній, першій та другій експериментальних групах у другому класі стаовить 20%, 20% та 30% відповідно та 40%, 60% та 50% в третьому класі.

Результати констатувального експерименту, підтверджені експертами, допомогли з'ясувати особливості самореалізації дітей молодшого шкільного віку, виявити несприятливі тенденції у її функціонуванні та важливість планомірного компетентного психолого-педагогічного втручання для стимулювання цього процесу.

2.3. Художньо-творча діяльність як чинник стимулювання самореалізації молодшого школяра

Одним із завдань сучасної української школи, як записано в Державній національній програмі „Освіта”, є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації її задатків і здібностей у процесі навчання [175].

Теоретичний аналіз опрацьованої філософської, психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що творчість є умовою особистісної самореалізації.

Порівняльний аналіз наукових термінів, поданих у філософських та психолого-педагогічних словниках, показує, що існують різні трактування поняття творчості. Його тлумачать як „високосвідома теоретична і практична діяльність людини”, „процес творення нових продуктів духовної і матеріальної культури”, „конструктивний принцип пізнання”, „прагнення до реалізації своїх можливостей” .

У працях М.Бахтіна, Л.Виготського, М.Когана творчість визначається як створення чогось якісно нового, що має особисту та соціальну значущість і реалізується в різних формах активної діяльності [10; 31; 78].

Слово „творчість” зазвичай асоціюється із мистецькою діяльністю, проте це поняття відображає глибший зміст. Творчість виражається в різних видах діяльності, межі якої охоплюють дії від нестандартного вирішення простого завдання до повної реалізації унікальних потенцій індивіда у визначеній сфері.

Творчість є предметом аналізу багатьох сучасних наук. Психологи, наприклад, досліджують внутрішню структуру і механізми інтелектуальних пошукових дій, визначають інтуїцію, уяву тощо. Філософи розглядають творчість у зв'язку з людською сутністю та її реалізацією. За умови такого підходу найбільш загальним буде визначення творчості як способу самобуття людини: саме у творчості особа стверджується, формує, відтворює і розвиває себе [138]. Під творчістю в основному розуміють діяльність, результатом якої є створення індивідуально нового, неповторного, оригінального [77, 21].

В основі творчої уяви, як зазначає М.Монтессорі у своїх працях, лежить уміння створювати нові й оригінальні образи з власного досвіду [108, 78]. А тому основним критерієм творчої особистості є самостійність. Збагачуючи власний досвід, ми тим самим розширюємо межі творчого потенціалу, а отже, можливості для самореалізації. Так, створюючи нове, дитина тим самим страхується від помилки, адже нове не має еталонів для порівняння.

Показником творчої особистості є її творча активність, що характеризується дослідниками як „здатність змінювати навколишню діяльність відповідно до особистих потреб, інтересів ...” [163, 122].

Людині притаманна вроджена схильність актуалізувати свої потенційні сили. Необхідним компонентом активності є властивість здійснювати вольові зусилля (самостійно здійснювати вибір, приймати рішення і виконувати їх) [77, 21].

Як вже зазначалось, особистість реалізується у взаємодії зі світом, іншими людьми та із самим собою через свою активність. Цей процес відбувається через реалізацію наявних можливостей, у результаті чого відбувається їхнє усвідомлення, що, в свою чергу, веде до самореалізації особистості. Вищою формою активності і самостійної діяльності людини є творчість, що містить продуктивну уяву в сполученні з критичним ставленням до досягнутого результату. Отже, в основі творчості завжди знаходиться рефлексія, завдяки якій здійснюється процес самореалізації особистості.

Попередньою умовою творчої активності виступає процес пізнання. А оскільки пізнання особистістю себе є основою процесу самореалізації, активна творча діяльність із супроводженням почуття задоволення – важлива умова цього процесу .

Активізація потенційних можливостей людини, прояв усіх її особистісних особливостей у діяльності сприяють розвитку індивідуальності, підкреслюють, поряд із загальними для багатьох ознаками, її унікальні і неповторні риси.

Рівнем творчої обдарованості та здібностей до творчості є креативність [141, 181]. Проте високі показники креативності не гарантують творчих досягнень, а лише вказують на їх можливості за наявності мотивації. Таким чином, умовою творчої активності є висока мотивація.

Творча активність особистості, її формування та ще більшою мірою реалізація залежать від розвиненості мотиваційної структури. Такі соціальні явища, як, з одного боку, знання, навички, вміння, звички, з іншого – ідеали, інтереси, установки, цінності, переконання, є найґрунтовнішою основою творчої активності особи. Сила творчого потенціалу зумовлена не стільки наявністю у людини творчих здібностей, скільки мотиваціями потреби у творчості. Людина може досягти значних результатів не завдяки своїм задаткам, а внаслідок постійної наполегливої боротьби з наявними на її шляху труднощами. Історія знає багатьох музикантів з поганим слухом, художників і поетів з посереднім зором [77, 74].

У процесі ідентифікації митець „переносить” себе у просторове і часове поле іншої людини, моделює її психологію, мотиви вчинків [58]. Широко відомою стала структура мотивів, розроблена А.Маслоу. Його класифікація вказує на загальний розвиток особистості. Він виділив п’ять груп потреб, які послідовно виконують відповідні мотиваційні функції. Перша група потреб – це фізіологічні (органічні) потреби. До другої групи входять мотиви, що задовольняють потребу безпеки та стабільності. Третя група – соціальні мотиви, що забезпечують потребу в спілкуванні. На четвертому місці

знаходиться група мотивів, які стимулюють потребу до престижу, становища, поклику; в п'ятій групі – мотиви, що задовільняють потреби у самовираженні, самоактуалізації в творчості та самореалізації особистості [103].

Мотивація активності творчої особистості, яка відбувається безумовно завдяки її глибинним потребам, визначається насамперед свідомістю, тобто суб'єктивною репрезентацією цих потреб (що досить добре вивчено у когнітивній психології). Отже, при аналізі розвитку мотивації можливий двосторонній процес. З одного боку, в основу аналізу має бути покладена теорія потреб, а з іншого, – дані про перебіг мотиваційних процесів у свідомості. Конструкти свідомості дають цікаву інформацію про індивідуальну трансформацію цих потреб у мотиви активності [113, 24-27].

Задовольняючи базову потребу в самореалізації в різних видах діяльності, зокрема в творчій, особистість має свої життєві цілі, знаходить своє місце в системі суспільних зв'язків і відносин.

Об'єкти потреби, переломлюючись через свідомість, виявляються як мотиви (прагнення, бажання тощо), що передбачають наявність більш або менш усвідомленої мети діяльності. Мотиваційна енергія реалізується у вчинках, тобто в актах поведінки, які соціально оцінюються. На відміну від імпульсивних дій, вчинок народжується через усвідомлення мотивів, здійснюється відповідно до певних намірів [104], що ще раз підкреслює важливість мотивації щодо процесу самореалізації.

Отже, творча особистість керується мотивами, що передбачають результат і оцінку творчості суспільством та задоволення внутрішніх потреб особистості. У цьому випадку процес реалізації потенційних можливостей в певній сфері діяльності набуває характеру самореалізації.

Творчість – складне соціально-психологічне явище. Щоб воно виявилось на особистісному рівні, його треба формувати, розвивати, стимулювати. На творчість особистості впливають не лише суб'єктивні, тобто планомірні, цілеспрямовані дії, а й об'єктивні умови її існування.

Творчість завжди мотивована [77]. Отже, мотивована творчість є умовою, процесом і результатом реалізації індивідом актуалізованих можливостей у визначеній сфері. Між процесом творчості і самореалізацією особистості існує прямий зв'язок за умови високої мотивації.

Розглядаючи творчість з позиції розвиненої інтуїції, сучасний дослідник М.Нечаєв наголошував на позиції Я.Пономарьова: творчість можлива лише там, де не „спрацьовують” раніше складені програми поведінки, і необхідний інтуїтивний, тобто неусвідомлений своїм суб'єктом „вихід” за межі усвідомленого досвіду і накопиченого знання за рахунок безпосереднього відображення і лише наступного усвідомлення „побічного” продукту діяльності, котрі і представляють собою психологічний механізм творчості. Проте безпосередність інтуїтивного відображення дійсності є лише одним з аспектів концепції творчості, оскільки людина завжди (і свідомо, й інтуїтивно) розглядає об'єктивні умови ситуації через призму суспільних оцінок і установок [120].

У працях Я.Пономарьова прослідковується багатогранне визначення поняття творчості, серед яких вирізняються два як найбільш розповсюджені: творчість як діяльність животворна, що створює суспільно значимий продукт; творчість як діяльність, спрямована на самовираження, самореалізацію особистості [137]. У нашому дослідженні творчість ми визначаємо, як активність особистості, спрямовану на її самореалізацію, що не виключає можливості створення продукту цієї активності та оцінки його навколишніми. Серед виділених Я.Пономарьовим якостей, що сприяють творчому процесу, основним, на нашу думку, є сила творчої мотивації як засіб підтримки особистості в пошуку нового.

Режисер К.Станіславський висловив думки про існування у людини надсвідомості, тобто найвищої концентрації душевних сил в процесі творчості. „Ремесло актора вчить, як входити на сцену та грати. А справжнє мистецтво повинно вчити, як свідомо збуджувати в собі безсвідому творчу природу для надсвідомої органічної творчості” [168, 109].

Потенціал творчих особистостей менш обмежений. На жаль, дорослі мають пригальмовану спонтанність, а творчість, що іде за нею, часто заблокована. А тому розроблені технології, спрямовані на підсилення творчого потенціалу особистості, слід застосовувати з дитинства, паралельно виділяючи та долаючи бар'єри, що гальмують у зв'язку з цим її самореалізацію.

Найкращою організацією діяльності дітей Л.Виготський вважав таку, яка створює потреби і можливості творчості [31]. В атмосфері творчості навіть найслабші діти хочуть брати участь у діяльності колективу і виявляють при цьому свої особливості, знаходять ті види і способи діяльності, що найбільше відповідають їх задаткам [96, 85].

Розвиток творчої активності дитини забезпечується не безсистемним накопиченням певних якостей, притаманних творчій особистості, а створенням педагогічно вмотивованих умов для переходу від одного рівня розвитку до другого, більш високого, більш якісного.

Чим більша гармонія у двополюсній системі дитина – дорослий, тим вірогідніше дитина реалізує свою внутрішню спонтанність, індукуючи і в перспективі творчі прояви в різних сферах [28].

„Справжня духовна єдність народжується там, де вчитель надовго стає другом, однодумцем і товаришем дитини в загальній справі” [170, 13]. Вищезазначена проблема знаходить своє віддзеркалення у педагогічній спадщині В.Сухомлинського, якій характерний постійний пошук творення нових гуманістичних технологій закладання фундаменту школи майбутнього, школи завтрашнього дня. Вона спрямована на формування людини-творця. Однак „те, що упущено в дитинстві, дуже важко, майже неможливо надолужити в зрілі роки...” [170, 84].

Дослідження педагога націлені на розв'язання завдань нової школи у напрямі формування творчої особистості молодшого школяра. У зв'язку з цим, В.Сухомлинський створив авторську систему, яка ґрунтується на гуманістичній, оптимістичній ідеї про те, що кожна дитина може стати

неповторним творцем матеріальних і духовних цінностей. „Творчість дітей – це глибоко своєрідна сфера їх свідомого життя, самовизначення і самоствердження, в якому яскраво розкривається індивідуальна самотність кожної дитини. Цю самотність неможливо охопити якимись правилами, єдиними і обов’язковими для всіх” [170, 71]. Творчий процес розглядається ним як інтелектуальна праця, в результаті якої учні розвивають свої творчі розумові здібності й набувають знань, практичних умінь і навичок.

Таким чином, вчений дає власне тлумачення поняття “дитяча творчість”, яке ґрунтується на критеріях створення школярем суб’єктивно нового у зовнішньому світі і виявлення нового у собі. Крім того, В.Сухомлинський підкреслював сенситивність учнів молодшого шкільного віку до творчості та зазначав, що даний вік є періодом найінтенсивнішого креативного становлення.

Дослідник останніх років педагогічної спадщини В.Сухомлинського Г.Бондаренко на основі аналізу праць педагога побудував модель структурних компонентів (сфер) творчої особистості молодшого школяра. У ній він виділив декілька компонентів. Пізнавальний компонент полягає у діагностиці і розвитку інтелектуальної сфери молодших школярів – розумових операцій як основних механізмів творчого мислення. Тут в основному приділяється увага розвитку інтелекту, а саме: інтелектуально-логічним здібностям (спостерігати, аналізувати, порівнювати і т.ін.), інтелектуально-евристичним (уявляти, фантазувати, висувати ідеї, творчо застосовувати на практиці отримані знання і т.ін.), здібностям до самоорганізації (наполегливості у доведенні справи до кінця, вольовим зусиллям).

Мотиваційний компонент творчої особистості молодшого школяра полягає у розвитку пізнавального інтересу, інтересу до певного виду творчості, інтелектуальних потреб, джерелом яких є значний успіх учня, що породжує енергію для подолання труднощів; ціннісних орієнтацій (родина, друзі, вчителі).

Емоційно-вольовий – у ставленні особистості до природи, до людей, до творчої праці (процесу, результату), до себе.

Конституційний компонент виражається у значенні і ролі властивостей нервової системи, темпераменту в системі творчої діяльності молодших школярів.

Розвиток усіх компонентів сприяє становленню творчої особистості молодшого школяра, створює умови для процесу самореалізації [22]. У нашому дослідженні в першу чергу заслуговує на увагу мотиваційний компонент, який є основним чинником творчого аспекту самореалізації.

У процесі творчості загальнопринято виділяти чотири основні стадії: підготовку (тривалий, поглиблений аналіз проблеми, нагромадження і обробка наявної інформації про способи її розв'язання та спроби розв'язування задачі, що завершується, як правило, безрезультатно і у зв'язку з цим людина на тривалий час відсторонюється від проблеми), визрівання задуму (важливе значення має робота підсвідомості, об'єктивних успіхів у розв'язанні задачі не спостерігається), інсайт (центральний момент процесу творчості, інтуїтивне бачення кінцевого результату, миттєва здогадка, яка спрямовує мислення людини в потрібному напрямку) і перевірку здогадки (практична перевірка правильності здійсненого розв'язання) [141, 352].

Існує єдність творчого процесу як дітей, так і дорослих, що має одну психологічну основу, тобто аналогічність стадій проходження (усвідомлення задуму – пошук шляхів реалізації задуму – власне творення – оцінка і перевірка отриманого результату) та активність творчої діяльності [22].

Розв'язання окресленої проблеми потребує вивчення факторів, які стимулюють розвиток схильності до творчості, ролі уяви, мислення, інтуїції і натхнення в процесі творення, а також, впливу індивідуально-психологічних особливостей особистості на кінцевий результат творчої діяльності. Своє відображення ця проблема знаходить у працях педагогів-гуманістів, зокрема М.Монтессорі.

Для того, щоб дитина була в змозі творити, зазначає М.Монтессорі у своїх дослідженнях, слід надати повну свободу її внутрішній духовній діяльності: свободу вибирати у своєму оточенні те, що привертає її увагу, спілкуватися з ним, не відволікаючись так довго, як їй подобається, робити свої „відкриття” і з власної волі ділитися ними з іншими. Крім того, М.Монтессорі зазначає, що йдучи за принципами науки, людина повинна жити в духовній обстановці, і тому, якщо школа хоче стати лабораторією для спостереження людського життя, в її стінах необхідно зібрати все красиве [109, 83].

Важливе значення М.Монтессорі приділяла середовищу для творчого саморозвитку дитини. Педагог пропонувала розміщувати на стінах картини (плакати, репродукції) на висоті дитячого зросту. Побічно ці картини, будучи взятими з різних ер і епох, служать також „уроками історії” від часів Ренесансу до сучасності. Час від часу ці картини потрібно змінювати, залучаючи як до процесу вибору, так і оформлення самих дітей.

Будь-яку картину можна використовувати як тему для гри в питання. Вона допоможе дітям у формуванні певних ідей і уявлень, в організації розуму і у виразі відчуттів, випробовуваних від різних видів мистецтва. Враження дітей формують у них відмінний досвід творчості, критерієм якого є кількість зусиль, витрачених на результат творчої праці.

М.Монтессорі справедливо вважала, що творчість це не лише духовне осяяння та імпровізація, але й робота інтелекту, що створює нове із добре відомих матеріалів. Незважаючи на те що темпи розвитку дітей не є одночасними, за її твердженням, не було випадковим, коли загально визнаний продукт мистецтва створювався дитиною раніше, ніж у дев'ять-десять років. Можна припустити, що це мінімальний вік духовної і фізіологічної готовності людини до творчості. Проте не слід забувати, що допомагати в розвитку потенційних можливостей дитини необхідно з першого дня народження [109]. Таким чином, основними умовами формування творчої особистості молодшого школяра, за М.Монтессорі, які імпонують нашому дослідженню, є сприятливе середовище, свобода вибору і необмеженість у часі.

Серед досліджень особистісної самореалізації останніх років нами відзначені дослідження В.Костюка, в яких він вирізняє шляхи, що стимулюють творчу самореалізацію особистості школяра: налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин у реальному педагогічному процесі, посилена увага до інтересів та потреб учня; послідовне нарощення досвіду творчого самовиявлення учнів у навчально-виховному процесі; емоційно-духовне збагачення колективної життєдіяльності в класі; цілеспрямоване педагогічне керівництво процесом творчої самореалізації кожного учня, стимулювання його усвідомленої саморефлексії та самовиховання; оволодіння елементами аналітико-синтетичної діяльності мислення (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення), необхідними для успішного творчого самовиявлення учнів; стимулювання розвитку природних задатків і творчих можливостей дітей [82].

Таким чином, головною умовою формування творчого потенціалу учня є створення суб'єкт-суб'єктних взаємин між дитиною та вчителем, який володіє вмінням творчо перетворювати діяльність на основі власних, принципово нових підходів і технологій. Однією з них є система навчання і виховання, побудована на основі стимулювання творчого самовиявлення та самореалізації дитини.

Реалізація творчості у сфері мистецтва пов'язана з художньою творчістю, в основі якої лежить процес створення нових естетичних цінностей [58, 370]. Художня творчість являє собою вид діяльності, в якій навколишнє наше життя, практичний і духовний досвід людини представлений у вигляді особливих відображень – художніх образів, що створюються майстрами-художниками – поетами, музикантами, художниками, хореографами, скульпторами [134]. Художність, художній – це ставлення до мистецтва, яке іде від самої діяльності й виражається у сприйнятті судження про художні цінності. Поняття “художність” розглядається як особливість, прояв таланту. Художність стосується діяльності осіб у галузі мистецтва [84]. Це своєрідне відтворення дійсності в образах. Джерелом художньої творчості є

навколишня реальність [207]. Художній образ у науковому тлумаченні прийнято визначати як специфічну форму відображення [58, 148].

Весь процес праці митця над твором можна поділити на чотири етапи: 1) загальне пізнання й спостереження навколишньої дійсності; 2) виникнення задуму твору; 3) вибіркоче пізнання й спостереження навколишньої дійсності; 4) безпосередня реалізація художнього задуму в мистецький твір [58, 377].

Вже добре відоме у старослов'янській термінології поняття „художність” означало „умілість”, „вправність”. Етимологічно воно пов'язане з терміном „мистецтво”, тому часто наголошується про її атрибутивну інтенцію і властивість бути притаманною мистецтву як його родової сутності в найконкретніших проявах. Водночас у понятті „художність” присутня та специфічна ознака, що виділяє достатній рівень майстерності в будь-якій справі з-поміж усіх інших сфер творчості й умілості [58, 135-136].

П.Якобсон зазначає, що процес художньої творчості проходить такі етапи: 1) виникнення задуму; 2) його розробка; 3) активізація досвіду життєвих вражень; 4) пошуки форм і втілення задуманого твору; 5) реалізація задуму; 6) обробка твору [198].

Сутність мистецтва полягає у творчості. Саме вона, творчість, визначає і процес творення мистецтва, і процес його сприйняття. З допомогою мистецтва розвивається і збагачується особистий, індивідуальний досвід світосприймання, розширюється вміння осягати внутрішній світ іншої людини, бачити і відчувати світ чужими очима [58].

Мистецтво виконує роль і в соціальному, і в індивідуальному розвитку. Будь-який вид мистецтва – чи то музика, малювання, танці, ручні ремесла – частина комунікації, відповідь на багато потреб людини. Короткий огляд історії мистецтв показує, що засоби художньотворчої діяльності виконували роль джерела інформації, служили способом комунікації між людьми, а також між людьми і їх богами [53, 230]. За А.Маслоу, мистецтво – це один із дуже важливих шляхів відкриття свого Я і самоактуалізації особистості [101, 174].

Основні функції мистецтва, які найчастіше стають предметом аналізу: пізнавальна, виховна, практично-утилітарна, евристична, прогностична, релаксаційна, терапевтична, компенсаторна, культуротворча, знаково-комунікативна, інформативна, гедоністична, розважальна та ігрова. Що ж до ігрової функції мистецтва, то її не слід перебільшувати, але не можна й заперечувати. Усі види мистецтва, до того ж кожен властивими йому специфічними засобами, досягають ефекту гри [58, 202].

На всіх вікових етапах виховання молодого покоління мистецтво виступає формою діяльності, в якій проходить становлення людини. Мистецтво обумовлює розвиток творчих здібностей, образного мислення, естетичної сфери і естетичної свідомості, у ньому сконцентрований досвід людства. Ним у той чи інший період життя займаються практично всі [145]. Воно є по-справжньому творчою діяльністю тому, що творчість виступає тут не тільки як процес діяльності, а й як результат. Саме в цьому полягає здатність мистецтва виробляти потребу в творчості, бути каталізатором творчих можливостей особистості.

Мистецтво вчить нас сприймати і відображати довколишній світ з об'єктивно властивими йому конкретно-чуттєвими ознаками і властивостями, оцінювати цей світ у відповідності з характером його впливу на органи чуття людини. Саме в почуттях виражається вся повнота людського буття. У почутті, в континуумній єдності зосереджено всі структури людської психології [69].

Спілкуючись з мистецтвом, особа пробуджує в собі потребу в активному перетворенні життя за законами краси, розширює інтелектуально-творчий потенціал, оскільки у творах мистецтва поєднується і пізнання, і моральність у формі краси. Оцінка продуктів художньо-творчої діяльності не тільки чуттєва, але й інтелектуальна.

Мистецтво не виключає здатність людини роздумувати: емоція образу викликає думки, роздуми [7]. Для мистецтва найбільш всеохоплюючою метою

завжди було і залишилося пізнання істини буття, сенсу ставлення людини до світу і до самої себе [58, 208].

Так, враховуючи, що мистецтво є творчою діяльністю, де творчість є його процесом і результатом, вищою формою активності та самостійної діяльності, завжди мотивована, підвищує впевненість особистості, художня творчість виділена основним чинником самореалізації молодшого школяра. Засобами мистецтва ми визначаємо спосіб реалізації художньо-творчої діяльності та досягнення успіху при цьому.

Висновки з розділу 2

1. Повнота особистісної самореалізації та її результат залежить від успіху, для оцінки якого можуть бути використані дві групи критеріїв: об'єктивні та суб'єктивні. Виділено та обґрунтовано базові показники самореалізації молодшого школяра, в яких відображається динаміка особистісного росту. Основними показниками самореалізації дітей молодшого шкільного віку вважались: мотивація досягнення успіху та особистісні якості, такі як впевненість у собі і незалежність. Поглибленню рефлексії сприяє успішна діяльність, де висока мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника у випадку недостатньо високих спеціальних здібностей. Впевненість у собі та налаштованість на незалежне подолання дитиною існуючих перешкод у спробі досягнути успіху сприяє реалізації актуалізованих можливостей дитини, оскільки впевнена та незалежна особа характеризується низьким рівнем тривожності, адекватною самооцінкою та високим рівнем самоконтролю.

2. Визначено, що у більшості дітей молодшого шкільного віку невиражений мотиваційний полюс. Слід відзначити, що в учнів першого класу мотиваційний полюс ближчий до мотивації „прагне до успіху” та домінуючою мотивацією є сподівання успіху, а в учнів четвертого – мотиваційний полюс ближчий до мотивації „уникнення невдачі”, у цьому ж віці домінуючою

мотивацією є страх неуспіху, страх невдачі. За результатами дослідження на початку вікового періоду у дітей переважає низький рівень показника впевненості у собі і незалежності та середній рівень на кінець вікового періоду. Результати констатувального експерименту, що підтвердили й експертні оцінки, можуть свідчити про зниження активності дітей протягом вікового періоду, високу залежність більшості дітей від дорослих, їхню тривожність, емоційний дискомфорт при адаптації до нового середовища, невміння правильно оцінити себе і свої можливості на початку вікового періоду та необхідність психолого-педагогічного стимулювання самореалізації молодшого школяра.

3. У дослідженні вказано на важливість художньої творчості у розвитку дитини як чинника стимулювання її самореалізації. Поняття „творчість молодшого школяра” ґрунтується на ознаках такого феномену, як творчість, і визначається як процес створення чогось нового, раніше для даного конкретного суб'єкта невідомого. Мотив самопізнання, який є необхідною складовою цієї діяльності, спонукає до актуалізації своїх можливостей, що передбачає оцінку, відкриття та презентації себе у категоріях почуття задоволення, відповідальності та успіху.

Основні результати дослідження за цим розділом опубліковані в статтях здобувача [39; 40; 41; 42].

РОЗДІЛ 3

СТИМУЛЮВАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

3.1. Обґрунтування прикладної моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра

Теоретичні дані свідчать про специфічні особливості самореалізації молодших школярів. Крім того, розширення сфери соціальної взаємодії дитини цього віку, створення позитивного Я, довільність пізнавальних процесів, розвиток внутрішнього плану дій та рефлексії, почуття психологічної й соціальної компетентності залежать від соціальної адаптації, яка здійснюється через самореалізацію у діяльності, що надає можливість апробації та відкриття власного Я.

На основі результатів констатувального експерименту виявлено, що самореалізація молодшого школяра потребує значного стимулювання. А тому завдання даного розділу полягає у створенні та експериментальній перевірці дієвості прикладної моделі та програми стимулювання самореалізації молодших школярів, де були б враховані їх труднощі в соціальній адаптації.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами була розроблена модель стимулювання самореалізації молодшого школяра, яка визначила структуру і зміст формувального експерименту (рис.3.1).

Прикладна модель, яка включає різноманітні завдання, задовільняє потребу молодшого школяра в соціальній адаптації через його самореалізацію засобами мистецтва. При виділенні етапів самореалізації молодшого школяра нами був врахований досвід В.Зарицької щодо формування у старшокласників здатності до самореалізації. Дослідниця стверджує, що послідовний цикл формування здатності до самореалізації містить три етапи, а саме самоактуалізацію, самовизначення та самопрезентацію. Самоактуалізація

спричиняє підвищений інтерес особистості до самої себе як цінності, висвітлює здібності і кращі людські якості, які дозволяють їй адекватно оцінювати свої можливості. Самовизначення забезпечує перехід від позиції того, кого ведуть, до позиції суб'єкта власної діяльності. Самопрезентація досвіду формує впевненість у своїх силах, особистісну цінність, реальну можливість прогнозувати своє майбутнє [64]. Організація творчої діяльності у сфері мистецтва передбачає виконання завдань, визначених відповідно до трьох фаз включення індивіда у спільноту (за А.Петровським).

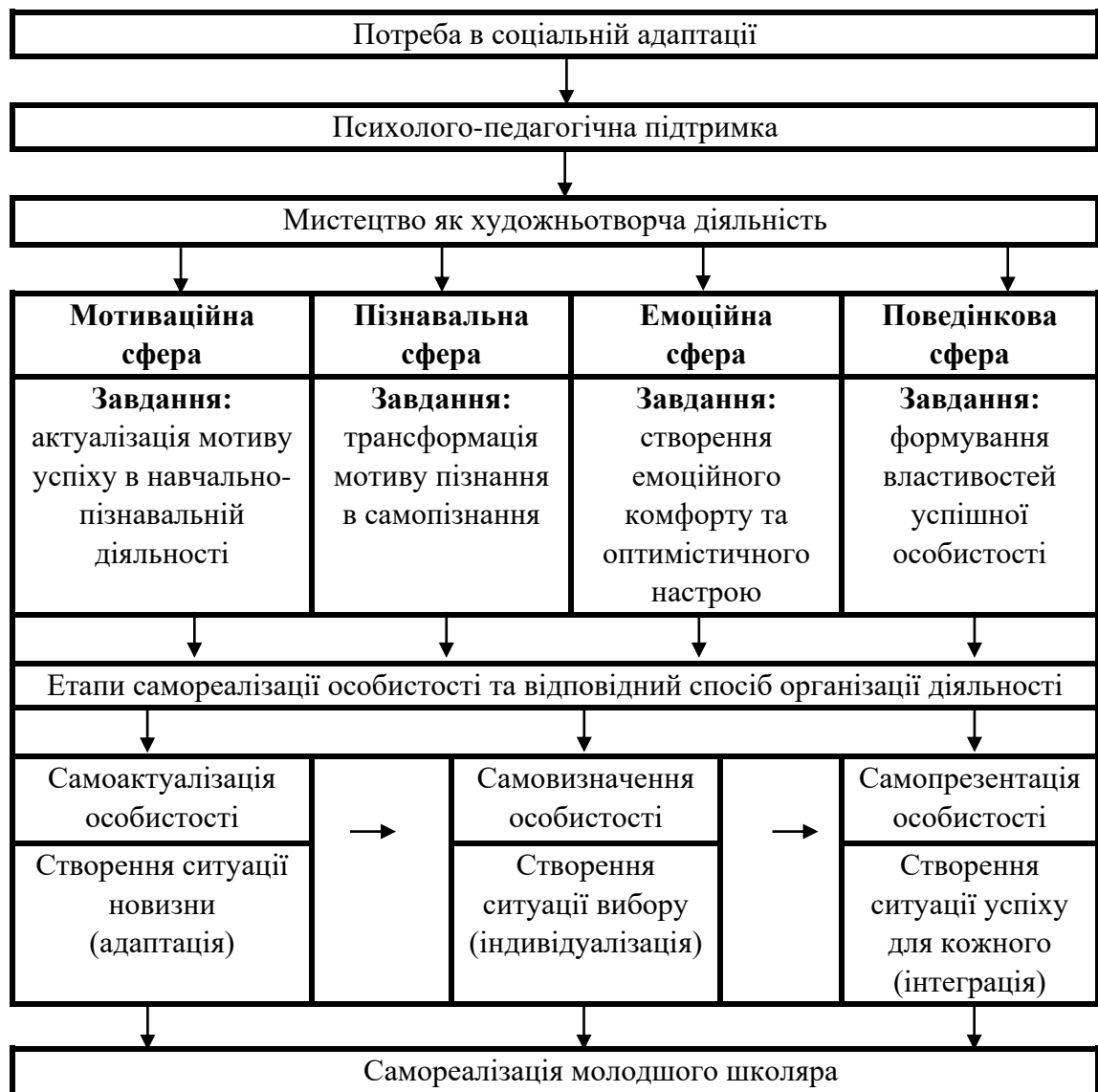


Рис.3.1. Прикладна модель стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва

Художньо-творча діяльність є чинником стимулювання самореалізації учня у мотиваційній, пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах

життєдіяльності, де реалізуються такі завдання, як актуалізація мотиву успіху; трансформування пізнання в самопізнання; створення емоційного комфорту та оптимістичного настрою; формування властивостей успішної особи. Динаміка самореалізації молодшого школяра відбувається в три етапи: самоактуалізація, самовизначення та самопрезентація особистості. Результат успішності залежить від виконання завдань у спеціально створених ситуаціях новизни, вибору, успіху для кожного. Художньо-творча діяльність за умов психолого-педагогічної підтримки демонструє логіку співробітництва дорослої людини і дитини на демократичних і гуманістичних засадах.

При виділенні принципів психолого-педагогічної підтримки, які здійснювалися на основі надбань психологів, педагогів гуманістичних концепцій був врахований досвід сучасної дослідниці умов самореалізації молодших школярів Т.Більгільдєєвої: готовність та вміння учителя встановлювати демократичний стиль педагогічної діяльності, якому характерні суб'єкт-суб'єктні відносини дорослого і дитини, а також дитини з однолітками; можливість для дитини „проби сил” в різних видах діяльності, організованих дорослим сумісно з дитиною; врахування позашкільних інтересів дитини і включення їх в життя референтного колективу [16].

Гуманістичні засади педагогіки та психології, якими ми керувались при створенні прикладної моделі самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва знаходять висвітлення ще в працях Я.Коменського, де реалізацію потенційних можливостей особистості він пов'язує із самопізнанням та самоконтролем. Його педагогічним пошукам характерне усвідомлення та стимулювання особливостей дитини, її духовного росту. Основні завдання виховання, за Я.Коменським, є пізнання себе і навколишнього світу (розумове виховання), керування собою (моральне виховання), з'єднання з Богом (релігійне виховання). Основою для цього, вважав він, є св. Письмо, витвори природи та історії людства, бо те „все походить від Бога”. Початком Його творення було світло; Він створив світ. Цей світ пізнає людина думкою, розумом і вірою. Учитель, за Я.Коменським,

повинен володіти педагогічною майстерністю і любити свою справу, спонукати до самоактивності, самостійного мислення учнів, виховувати з них активних діяльних людей, що піклуються про загальне благо, спрямовувати дитину до пізнання навколишнього світу та себе [79].

При створенні моделі були враховані інші ідеї прихильників гуманістичної течії. Представником гуманістичної педагогіки початку ХХ століття є Дж.Дьюї, який відстоює волю, самостійність, незалежність дитини, визнання її не тільки навчальних, але і соціальних інтересів. Основні його ідеї – вираження і культивування власної особистості, розвиток навичок і умінь у результаті досягнення інших, вищих, що мають життєве значення для особистісного розвитку. Мета теорії виховання Дж.Дьюї – формування особистостей, що вміють „приспосовуватись до різних ситуацій”. Його навчання „шляхом дроблення”, яке було альтернативною пропозицією до традиційної шкільної системи, полягало в тому, що всі знання здобуваються з практичної самодіяльності і особистого досвіду дитини. Роль учителя в процесі виховання та навчання зводиться в основному до керування самодіяльністю учнів і пробудження в них допитливості. Вихованню дисципліни у дитини Дж.Дьюї протиставляє розвиток їх індивідуальності [56].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що існує паралель між волею та творчістю, а отже, треба надати дитині можливість свободи вибору. Це питання є актуальним у працях С.Шацького. Досліджуючи його праці, Д.Бершацька наголошувала, що виховання він розумів, як самодіяльність, відкритий простір для самореалізації особистості, виконання вимог дитячого співтовариства, колективу, де кожен знає, що робити і як робити для себе та для загальної користі [13, 15].

Принцип надання дитині в навчальному процесі необхідного суспільного простору для кращого прояву своєї індивідуальності та пізнання себе є основою гуманістичного спрямування праць Ш.Амонашвілі. „Процес вдосконалення навчально-виховного процесу в початкових класах, на мій

погляд, повинен спрямовуватися на перетворення імперативного ставлення до дітей на гуманістичне. Це не повинно бути особистою творчою ініціативою творчих педагогів, це повинно стати правилом нашої виховної роботи з дітьми” [3, 202]. Акцентуючи свою увагу на пріоритетності ігрової діяльності у дитини, він зазначає важливість в ній можливості вільного вибору. „Відчуття вільного вибору є психологічною основою гри. Проте це не означає, що користуючись правом вибирати, дитина надає перевагу лише таким формам активності, які не будуть пов’язані з труднощами. Вибираючи гру, дитина тим самим приймає і пов’язані з нею труднощі, стаючи цілеспрямованою, вольовою, зосередженою в їх подаланні, що робить гру емоційно-забарвленою і мотивованою”. Ш.Амонашвілі пропонує освітній процес побудувати так, щоб дитина „переживала” навчання так само, як вона „переживає гру”. „Тоді ми будемо говорити не про ігрове навчання, а про навчання, що базується на позиціях самих дітей, на переживанні дітьми в цьому процесі відчуття вільного вибору” [3, 202-203].

Питання гуманізації шкільного життя цікавило педагога А.Макаренка. Його принцип – якнайбільше вимогливості до людини, якнайбільше поваги до неї [95] – можна вважати одним з базових принципів гуманістичної педагогіки. Основні підходи до гуманізації педагогічного процесу знайшли своє відображення у „школі радості” В.Сухомлинського. Згідно з його поглядами, самореалізація особистості пов’язана з творенням краси та реалізації своїх здібностей. „Щастя багатогранне. Воно і в тому, щоб людина розкрила свої здібності, полюбила працю і стала в ній творцем, і в тому, щоб насолоджуватись красою навколишнього світу і створювати красу для інших...” [170, 38]. Він наголошував на пізнанні „світу не лише розумом, а й серцем...” [170, 81].

Досвід цих визначних педагогів переконливо доводить, що їх принципи виховання сприяли гармонійному, цілісному розвитку вихованців з одночасним становленням індивідуальних здібностей до певного виду діяльності і професій. У своїй педагогічній діяльності А.Макаренко розробляв ідею „завтрашньої

радості”, а В.Сухомлинський розвинув цей прийом у створенні ним „школи радості”. Результати діяльності цих педагогів стали основою у впровадженні в навчально-виховний процес педагогічної технології „Створення ситуації успіху”, яка націлена на те, щоб викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчально-виховному процесі, що ефективно стимулює реалізацію їхніх потенційних можливостей. Вищезазначені принципи і технології сприяють самостійному вибору життєвого шляху, самовихованню і самореалізації особистості.

У педагогічній концепції, запропонованій А.Мудриком, під особистістю розуміється „система відносин, що розвиває школяра, з одного боку, до світу і зі світом, а з іншого боку – до себе і самим собою” [111, 10-11]. Ставлення до світу автор розуміє як концепцію життя, тобто те, яким особистість бачить світ; відносини зі світом – аспекти і способи практичної реалізації себе особистістю у взаємодії з навколишнім світом у процесі життєдіяльності; ставлення до самого себе – те, якою особистість уявляється самій собі, її образ Я, відношення із самим собою – те, ким вона є для себе самої.

На думку А.Мудрика, процес розвитку особистості відбувається в міру вирішення низки завдань, що постають перед індивідом на кожному віковому етапі. Ці завдання умовно можна розділити на 3 групи: природно-культурні – досягнення на кожному віковому етапі визначеного рівня фізичного і сексуального розвитку; соціально-культурні – пізнавальні, моральні, ціннісно-сміслові – специфічні для кожного вікового етапу; соціально-психологічні – становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в актуальному житті і на перспективу її самореалізація і самоствердження, що на кожному віковому етапі мають специфічний зміст і способи їх вирішення [112, 17]. Підкреслюючи те, що особистість є продуктом конкретно-історичних умов і сукупності суспільних відносин, А.Мудрик дає своє визначення самореалізації особистості, яке імпонує нашому дослідженню. Він формулює даний процес як творче ставлення

людини до самої себе, як процес, заснований на самопізнанні і здійснюваний у взаємодії з навколишнім світом, у результаті чого розкриваються здібності, творчі можливості, переконання й інтереси особистості [111].

У психолого-педагогічній літературі проводилися дослідження стосовно зв'язку між стилем виховання та самореалізацією особистості, взаємин між вихователем і вихованцем, які самі по собі можуть бути джерелом самореалізації учня. Окреслена проблема знаходить відображення у працях М.Монтессорі. Її система – це приклад ефективної практичної реалізації ідей вільного виховання потужної гуманістично орієнтованої течії педагогіки, яка виникла в Європі та США на межі ХІХ-ХХ ст. Головне в її методи – надання дитині повної свободи самовираження і дій. Все, чим би не займалась дитина, повинно приносити їй реальну користь, роль вихователя при цьому прирівнюється до консультанта. Виховання проходить під девізом: „Допоможи зробити це дитині самій”. Будь-яка реформа освіти, за твердженнями М.Монтессорі, повинна спиратись на особистість людини. Освіта – це природний процес, що розвивається спонтанно в людській істоті через особистий досвід, який дитина розвиває в середовищі, що її оточує. Центром освіти повинна стати людина, чия справжня природа виявляється в її здатності до вільного розвитку. Метою освіти повинен стати розвиток прихованих можливостей дитини. Важливість для формування людини виражається в можливості вести дитину за її власним внутрішнім шляхом і незалежністю. Завдання педагога полягає швидше в тому, щоб сприяти, спостерігати, заохочувати, спонукати, ніж утручатися, наказувати або обмежувати. Кредо видатного дослідника – експериментальне вивчення дитини в умовах її вільного розвитку в спеціально організованому середовищі. Вона зазначала, що обстежувати дитину потрібно в середовищі, де б вона відчувала себе як удома, де б вона могла діяти вільно [108].

Дитина здатна усвідомити всі розумні й послідовні вимоги, сприймаючи їх не як нав'язувані і чужі, а як свій природний спосіб взаємин зі світом. Ця

здатність формується поступово і лише за умови правильної організації середовища і вільної роботи. Для маленької дитини, підкреслює М.Монтессорі, слухняність – це подвиг, досягнення. Щоб бути здатним слухатися, необхідно досягти певної особистісної зрілості, а це дитина може сформувати в собі лише сама. Якщо ми не створимо індивіду можливостей для саморозвитку, то така незріла особистість не зможе слухатися свідомо. Дитина повинна спочатку навчитися сама командувати собою, перш ніж вона зможе виконувати команди інших [109].

Ефективність цього процесу досягається при демократичному стилі педагогічної діяльності, вищою формою прояву якого є діалогічна форма спілкування, що характеризується як суб'єкт-суб'єктні відносини, спрямовані на предмет діяльності або проблему обговорення. Авторитарна, маніпулятивна форма спілкування знижує ефект педагогічного впливу, виявляючи себе у відношенні до особистості як до об'єкта виховного впливу [99], гальмує процес активізації внутрішніх детермінант дитини, що, в свою чергу, негативно впливає на процес соціалізації молодшого школяра.

У суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчитель і учні стоять на рівних особистісних позиціях, хоча відрізняються за соціальним досвідом та статусом. Дитина за цих умов сприймається як така, що здатна будувати взаємини зі старшими як з партнерами на основі взаємного інтересу, а не через вимушеність спілкування. При цьому педагог перебуває на виховних позиціях розуміння, визнання, прийняття дитини. Вчитель сприяє становленню суб'єктності учня у таких напрямках, як: суб'єкта пізнання, спілкування, предметно-перетворювальної діяльності, творення своєї індивідуальності [99]. Статусна, рольова нерівність не заперечує рівності особистісної, оскільки найхарактернішою ознакою суб'єктивності є здатність до вільної самореалізації на основі власного вибору. Взаємодіючи з учителем, учень виступає і суб'єктом педагогічного впливу [159, 338].

На рівні “дитина–дитина” суб'єкт-суб'єктна взаємодія характеризується прийняттям іншого як рівноправного партнера, виявом

інтересу один до одного, взаємопідтримки, взаємодопомоги, емпатії [99].

Можливість прояву таких мотивів, на наш погляд, визначена деякими умовами педагогічної діяльності, головна з яких – гуманне ставлення до дитини. К.Роджерс називає його безумовною позитивною увагою, тобто надання дитині права на волю, волю вибору, права на власний успіх і помилку або створення умов для особистісного росту дитини [151].

Для реалізації можливостей дитини дорослі: і батьки, і вчителі – мають працювати не для дитини, а разом з нею в умовах індивідуально-особистісного підходу, тобто прийняття дитини такою, якою вона є, ставитись до неї як до непересічної, неординарної особистості, зі встановленням взаємин однакової з дорослими відповідальності, поважаючи її почуття, бажання та переконання.

Для організації такої діяльності необхідно володіти прийомами співробітництва, правилами етикету спілкування та поведінки, що включають толерантність, взаємоповагу, відчуття себе учасником однієї команди, вміння слухати, дякувати, критикувати, висловлювати та відстоювати свою точку зору та ін. А тому, спільна (колективна) діяльність є другою умовою процесу самореалізації молодшого школяра. Роль учителя при такій організації діяльності – роль учасника, консультанта і водночас керівника колективної діяльності, яка відкриває нові реальні шляхи для прояву своєї індивідуальності.

Співвідношення між одиницею і суспільством в онтогенезі характеризується як функція в культурному розвитку дитини, що з'являється на сцені двічі, у двох планах: спочатку в соціальному, потім психологічному, спочатку між людьми як категорія інтрапсихічна, потім безпосередньо у дитини як категорія інтрапсихічна. Іншими словами, психічна природа людини являє собою сукупність інтеріоризованих суспільних відносин. Функції спочатку формуються у колективі як стосунки між дітьми, потім стають психічними функціями особистості [47, 75].

Можна констатувати, що, включаючись у справжні суспільні відносини, тобто потрапляючи у ситуації виконання суспільно прийнятих норм, правил, суб'єкт виробляє певне власне внутрішнє ставлення до навколишнього середовища, суспільства, колективу, конкретної особистості. Тому вирішальним чинником розвитку в дітей молодшого шкільного віку уявлень про себе є діяльність, яка спрямована на відображення взаємодії зі світом, навколишніми людьми [123].

Набуття досвіду колективних взаємин прямим чином позначається на розвитку особистості і молодшого школяра. Чим наполегливіше і повніше будується турбота дитини про інших, тим швидше і глибше розвивається її потреба рости самому [15, 14-15]. Найповніше особистість реалізує себе в колективі, оскільки в результаті інтеграції значно зростає результативність індивідуальної самореалізації.

У колективі розвивається почуття відповідальності, прагнення до взаємодопомоги, солідарності, звичка підкоряти особисті інтереси, коли це потрібно, інтересам колективу. Думка колективу однолітків, оцінка колективом вчинків і поведінки для дитини дуже важливі. Співробітництво допомагає краще пізнати й один одного, і самого себе, диференціювати оцінки, більш приязно ставитися до товаришів і більш критично до самого себе [136, 26-28].

До кінця молодшого шкільного віку дитина дедалі більше уваги починає приділяти ровесникам. Виникають групи, співтовариства, які обмінюються своїми враженнями від того чи іншого завдання. Виникає суспільна сприйнятливості школяра, інтерес до справ класу, намагання зайняти в колективі певну соціальну позицію. Відбувається диференціація особистих ставлень до товаришів, що визначається вимогами до їх особистості. Посилюється значення спілкування з ровесниками, розвивається суспільна думка, взаємна оцінка як до особистості – це крок до особистісної самооцінки [136, 42-43].

Л.Божович, Д.Ельконін, Г.Цукерман [20; 195; 190] вважають спілкування одним з провідних чинників розвитку молодшого школяра. Спілкування в групі рівних (однолітків) дає дітям те, чого в принципі не може дати спілкування з дорослими. А за цим стоїть вміння бачити позиції іншої людини, оцінювати її, приймати чи не приймати, погоджуватись або заперечувати, а головне – мати свою точку зору, відрізнити її від іншої, вміти її відстоювати. Позитивні емоції, які отримують діти від спілкування з однолітками, формують їх поведінку, полегшують соціальну адаптацію. Спілкуючись з однолітками, діти швидше стають самостійними і незалежними.

Через те, що молодший школяр не тільки є об'єктом дії на нього дорослих, а й учасником діалогічної взаємодії, він активно набуває власного досвіду і все більше включається у процес взаємодії із середовищем, поступово стаючи учасником, творцем, організатором спілкування та діяльності, в якій формуються провідні якості для розвитку особистості.

Створюючи новий колектив, діти та дорослі повинні неодмінно визначити правила співпраці, надзавдання організації (тобто актуальності її створення), специфіку, неповторність та оригінальність її діяльності, встановити вимоги до себе та до співучасника, вирізнити норми, які характерні для цього колективу, ідентифікувати їх та зробити власними. Без цього самореалізація дитини в даному колективі неможлива. Крім того, кожен учасник повинен відчувати себе в атмосфері безпеки, бути значимим та мати свободу вибору.

Емоційний добробут школяра залежить від його статусу в системі міжособистісних взаємин, що, у свою чергу, впливає на здатність досягати успіхів. Від типу взаємин дітей при виконанні спільної діяльності залежить кінцевий результат [99]. Забезпечення успіху в діяльності дитини може стати ефективним засобом нормалізації стосунків з однолітками, підвищити впевненість у своїх силах, що, у свою чергу, стимулюватиме самореалізацію.

У молодшому шкільному віці рефлексія тільки формується, тому необхідно організувати цілеспрямований психолого-педагогічний процес щодо усвідомлення дитиною свого Я відповідно до інших, до світу в цілому шляхом надання можливості для дитини пізнання, відкриття та презентації себе у різних видах мистецтва. А тому наступною умовою є організація різноманітної діяльності з правом вибору та з урахуванням потреб, можливостей та інтересів дитини.

Як вже зазначалось, самореалізація особистості залежить від успішності дитини в діяльності. Досвід показує, що організація навчальної діяльності в традиційному підході не може забезпечити необхідних умов для ефективного перебігу даного процесу, тому що, будучи провідною, не передбачає інших видів діяльності та не надає найголовнішого – рівного успіху всім. Модель стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва надає дитині можливість вибору, визначення та успішної презентації у художньо-творчій діяльності, де спільний успіх колективу залежить від кожного учасника.

Одним з основних принципів системи М.Монтессорі виступає принцип свободи у вихованні. Дослідниця визначає поняття свободи в першу чергу не як соціальне, а як природничо-наукове і психологічне поняття. На її думку, воно близьке поняттю максимальної незалежності будь-якої істоти від зміни зовнішніх умов та підтримки ззовні. М.Монтессорі підкреслює неможливість бути справді вільною людиною без досягнення для початку незалежності як основи [107, 104].

Вільна дисципліна і вільний прояв особистості дитини означають свідоме самоуправління поведінкою, а не дії на вимогу вихователя. Воно виробляється тоді, коли дитина може задовольнити свої бажання самостійно. Це не вседозволеність, а позбавлення себе від власної безпорадності в поведінці та свідоме прийняття рішень. Отже, свобода є природно внутрішньою здатністю обирати найкраще для себе та оточення, яка розвивається в процесі виховання. Крім того, дослідниця встановлює таке обмеження, як колективний інтерес:

„Свобода дитини повинна бути обмежена колективним інтересом, оскільки дотримання інтересів співтовариства ми звичайно вважаємо хорошим вихованням” [108, 41].

Найважливішою умовою самореалізації особистості в психолого-педагогічно організованому процесі є різноманіття діяльностей і відносин, у які дитина може включитися як „суб’єкт, що пробує себе”, оскільки з огляду на специфіку віку самореалізація носить пошуковий характер [15, 22]. М.Коган зазначає, що кожен новий вид діяльності, стаючи провідним, не стає і не може стати в нормальній людини єдиним. Навпаки, він саме тому може бути визнаний провідним, що поруч з ним існують інші види діяльності [78]. Створення ситуації вибору породжує якісно інший варіант особистого розвитку.

Відповідно ми пропонували організацію художньо-творчої діяльності у вигляді систематизованих занять різними видами мистецтва, де дитина – „суб’єкт, що пізнає себе” (самоактуалізація особистості); вибір діяльності, де дитина проявляє себе найефективніше, і яка приносить власне задоволення (самовизначення особистості); участь у спільній діяльності, де проявляється значимість кожного та залежність спільного успіху від власного (самопрезентація особистості).

Виходячи з пріоритетності потреби в досягненні успіху в молодших школярів, художньо-творча діяльність, яка спонукається мотивом самопізнання, зможе задовільнити цю потребу. Саме в художньо-творчій діяльності кожен учень усвідомлює свою значимість, може відчувати себе суб’єктом, що впливає на результати спільних зусиль, а це, в свою чергу, є однією з умов самореалізації особистості.

3.2. Театральне мистецтво як сфера самореалізації молодшого школяра

Відповідно до прикладної моделі була розроблена програма стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва. Для визначення найефективніших засобів та оптимальної сфери стимулювання самореалізації молодшого школяра розглянемо мистецтво як досконале вміння в якійсь справі, творче відображення дійсності в художніх образах, як творчу художню діяльність [26].

Теоретичний аналіз дає підстави трактувати мистецтво, якому характерна видова структура, як процес і результат вираження почуттів у художньому образі, вид художньо-творчої діяльності, високий рівень майстерності в будь-якій сфері діяльності, особливий спосіб досягнення дійсності через образотворче мистецтво, музику, танець або сукупність цих засобів (театр, балет, опера, кінематограф) та ін.

Художнє начало одухотворює процес пізнання, збагачує і підносить його. А залучення його до навчального процесу посилює багатовимірність сприйняття дитини, допомагає позбутися стереотипів мислення, гармонізує її внутрішній світ [43]. З цих позицій театральне мистецтво особливою якою є відображення дійсності за допомогою сценічної дії акторів перед глядачами, розглядається як ідеальний засіб, що дозволяє формувати людину в інтелектуальній, духовній, фізичній сферах, реалізувати її творчий потенціал.

Театр – це мистецтво, що має свою особливу мову (знаковий код), який актуалізується як зникаючий і нетривалий процес інтеракції між присутньою в театрі акторською постаттю та споживачем естетичної комунікації [208]. Слід зауважити, що на відміну від інших видів мистецтва, саме театр здатний об'єднувати думки, почуття, волю багатьох людей і не лише акторів, а й глядачів, створюючи „живу картину” в них на очах. Глядач виступає своєрідним учасником вистави.

Природа театру – видовищність. Поза цією якістю театр не існує. Будь-яку ідею вчений сформулює краще, ніж актор, але втілена у захоплюючу форму гри, вона звучить більш переконливо, тому що органічно і непомітно входить у свідомість людини [67]. Тому вважаємо, що використовуючи театральне мистецтво в навчально-виховному процесі, тим самим стимулюємо пізнання інформації про навколишню дійсність, що може трансформуватись у самопізнання.

Мова театрального мистецтва – образність. Але сценічний образ позначений своєрідними рисами через незвичність матеріалу для його створення. Так, композитор передає настрої, думки, почуття за допомогою звуків, письменник – за допомогою слів. У театрі ж актор створює сценічний образ „із себе”, використовуючи свою здатність мислити і відчувати, свій життєвий досвід. К.Станіславський зазначав: „Найголовніше, що відрізняє мистецтво актора від інших, є в тому, що митець може творити тоді, коли ним володіє натхнення. А митець сцени повинен сам володіти натхненням і вміти викликати його тоді, коли воно є на афіші вистави” [168, 16].

За словами Є.Гротовського, театр – це лабораторія, тому що тут проводиться експериментальний пошук [50]. Такий пошук, як правило, супроводжується сильними внутрішніми переживаннями, що часто призводять до катарсису. Вивчення переживань, які виникають при створенні і сприйманні творів мистецтва, уже в давні часи виявило важливу роль явища катарсису, за допомогою якого встановлювалася внутрішня спорідненість між творцем і тим, хто сприймає. Твори мистецтва впливають на особистість не тільки з погляду художнього пізнання реальності, а і в плані перетворення ставлення до неї, до інших людей і до себе.

Л.Виготський трактував мистецтво як засіб самопізнання, акцентуючи увагу на суб'єктивний характер осягнення художнього образу. Психолог зазначав, що організм людини здатний до особливих, вищого рівня реакцій, на твір мистецтва. Особлива форма людської активності названа дослідником естетичною реакцією на систему подразників, що містяться у художньому

творі, в основі якої є древнє вчення про катарсис. Мистецтво, як зазначає учений, базується на єдності почуттів і фантазії [30].

Психологічне наповнення катарсису (від грецьк. – очищення) сучасна наука визначає як емоційне потрясіння, переживання людиною під впливом творів мистецтва, спосіб звільнення від негативних почуттів і думок, стан внутрішнього полегшення. З огляду на це, катарсис можна вважати основоположним засобом саморегуляції, подолання і витіснення суперечливих негативних, нерідко досить важких і болісних, переживань переживаннями позитивними [70].

Патріс Паві у своїх дослідженнях театрального мистецтва, зазначає, що даний вид володіє всіма художніми та технологічними засобами, відомими у той чи інший період часу. У нашому дослідженні ми керувались трактуванням засобу театрального мистецтва як техніки постанови (режисури), мізансцени й драматичної манери викладу, якими користується актор в пошуку естетичного об'єкта. Ритмізована декламація, очевидна зміна декорацій, „поступове” входження актора в роль – це театральні засоби, які адекватно впливають як на актора, так і на глядача [130, 167]. До зовнішньої техніки акторської майстерності у театральній практиці зазвичай відносять пластику, сцинічний рух, сценічну мову та ін., а до внутрішньої – увагу, уяву, комунікативні уміння, зосередженість, пізнання героя, його мотивацію поведінки та ін.

Театральне мистецтво примушує глядача мислити, оцінювати, що стимулює пошук своїх інтерпретацій на поставлену проблему. У сучасній своїй формі театральна інформація, створена режисером як організована формація, складається з візуального, аудіального і енергетичного компонентів. Синтез цих компонентів акумулює можливість цілісної дії на особистість як актора, так і глядача. За Є.Гротовським, актор має використовувати роль як інструмент для дослідження того, „що ховається за нашою повсякденною маскою”, а глядач з допомогою вистави аналізує себе. Таким чином, театр – це своєрідний психоаналіз. Театр, символом якого

вважається маска, „звільняє нас від повсякденних масок” і розкриває правду про нас самих [50].

Використання мистецтва, зокрема театрального та музичного, сягає глибини віків. Починаючи з періоду античності, драматичне мистецтво використовувалося як намір виразити в художній формі найістотніші соціальні, філософські та етичні проблеми [72]. Театр був своєрідною школою для афінян, вихователем громадянських ідеалів. Учителі Західної Європи ще у XII-XIII ст. використовували театр як педагогічний засіб, що слугував спочатку виконанню суто навчально-виховних завдань. Це допомагало учням оволодіти різноманітними знаннями: латинською мовою, біблійними сюжетами, поезикою, ораторським мистецтвом. У статутах більшості європейських навчальних закладів того часу шкільні вистави згадуються як обов'язкові. Поступово виник новий театральний жанр – шкільний театр. Його особливість полягала в тому, що акторами виступали учні, а режисерами та авторами шкільних драм – учителі.

Шкільний театр, риторика та музика в Україні були невід'ємною частиною духовного виховання в усіх навчальних закладах до XX ст. (у семінаріях, братських школах, Острозькій та Києво-Могилянській академіях тощо). Так, в основу діяльності Острозької слов'яно-греко-латинської академії було покладено традиційне для середньовічної Європи, однак цілком незвичне для українського шкільництва, вивчення семи „вільних наук”. Така програма охоплювала предмети „тривіуму” (граматика, риторика, діалектика) та „квадривіуму” (арифметика, геометрія, музика, астрономія) [106, 14]. Спів і музика займали чільне місце в Острозькій академії. В реконструкції картини музики цього предмету в академії допомагають збережені матеріали Львова і Луцька. Так, 12-й пункт статуту Львівської братської школи, 13-а стаття „Порядку шкільного” Луцької школи, передмова до граматики 1591 р., укладеної у Львівській братській школі, прямо вказують на музику як на рівноправну з іншими дисципліну в шкільному навчанні [189, 75]. Взагалі, Острог славився як центр високої

музичної культури. Цьому сприяли особисте „замилування” В.-К. Острозького до хорового співу та культивування його в стінах академії. Не випадково ректор академії, згідно з фундаційною грамотою, опікувався хором при кафедральному Богоявленському соборі, а його учасниками були студенти. Як наслідок, в Острозі виник відомий згодом серед східнослов'янських народів „острозький напів” [106, 19]. Після київського напіву острозький став найпопулярнішим місцевим варіантом, який ще в XVII ст. був відомий в усій Україні та за її межами [189, 14] і досі виконується студентами Національного університету „Острозька академія”. Риторичку в часи Теофана Прокоповича розглядали як універсальну науку про слово взагалі. Сам він величав риторичку царицею мистецтв, визначив її предмет як уміння добре говорити, володіти мистецтвом слова і мови, уміти дати відповідь на питання і переконувати [187, 79].

Неабияке місце в гуманітарній освіті студентів Києво-Могилянської академії займала художня й музична освіта. Малюванню учнів навчали ще в Братській школі. „Рисувальні” класи завжди були переповнені [187, 101-102]. Навчання музики було обов'язковим в Академії. Музика входила до програми „Семи вільних наук”, хоча винесена була, як і малювання, в клас неординарний. Музику цінували в Академії не лише як „сад утіхи й веселощів”, але й як творчу силу, що прикрашає слово, надихає душу й серце на „мислі вдячні”, є їх життєдайним джерелом [187, 105]. Хор і оркестр обов'язково були присутні на травневих студентських рекреаціях (дні відпочинку, вільні від занять) і літніх гуляннях. Різні урочистості – зустрічі іменитих гостей, релігійні свята, іменини митрополитів, покровителів Академії чи ректора обов'язково супроводжувалися виступами оркестру і студентського хору. А завершення диспутів часто перетворювалися на фестиваль мистецтв – орації й декламації, урочисті богослужіння, інструментальна музика, хоровий і вокальний спів, сальвії (феєрверки) [187].

Створення драм і їх постановка студентами були обов'язковими за навчальними програмами. Їх писали, як правило, викладачі поезики, залучаючи часто й студентів. Тобто драма виникла як частина курсу поезики, але швидко набрала самостійного характеру. З'явився шкільний академічний театр. Особливою популярністю користувалася вертепна драма. Студенти самі виступали в ролі авторів, акторів, режисерів, музикантів, розучували канти й пісні, виготовляли все необхідне для вертепу [187]. Започатковані традиції в Острозькій та Києво-Могилянській академіях, а саме використання мистецтва для реалізації потенціалу студентів, використовується до нинішнього часу як в університетах, так і школах України.

Роль дитинства в театральному вихованні педагогіка і психологія намагалися обґрунтувати неодноразово. Досліджуючи природу зв'язків між театральним мистецтвом і молодшими школярами, учені прийшли до думки, що вона визначена близькістю молодших школярів до ігрової діяльності.

У свій час Л.Виготського вражало в дітях раннє формування спеціальної установки, яку вимагає мистецтво. Він вважав, що цей факт безсумнівно вказує на психологічне споріднення мистецтва і гри. Саме гру, на думку Л.Виготського, можна розглядати як первинну драматичну форму у творчості дітей [31].

Особливе ставлення дітей до театру підкреслював К.Станіславський. Наголошуючи на важливості впливу театального мистецтва на дітей, він підійшов до розуміння значення театру у процесах самопізнання. У процесі театального сприймання „у дітей розкриваються схованки їхньої творчої сили (інстинкту або дарунку)” [168, 23].

Наблизивши театральне мистецтво до прийомів звичної для дитини гри, ми тим самим полегшуємо глядачеві знайомство з новим мистецтвом. О.Запорожець зазначає, що для того, щоб уявляти, дитині потрібно щось робити: грати, малювати, будувати або розповідати. Зображуючи вершника, дитина легко може уявити, що парасолька – це кінь. Але для всього цього

вона повинна скакати на парасольці, інакше уява перестане працювати, відмовляється їй служити. Дитина взагалі не уявляє ігрової ситуації, коли не грає [63].

Нашому дослідженню імпонують праці сучасної дослідниці С.Соломахи, яка у пошуках обґрунтування структури та психолого-педагогічних умов впровадження театральної діяльності в навчально-виховний процес початкової школи дійшла висновку, що готовність до театральної діяльності найкраще формувати у молодшому шкільному віці. Це пов'язано з тим, що ігрова природа театру відповідає рухливості та активності дітей даної вікової групи. Для дітей у їхніх іграх природним є використання театального принципу перевтілення та зображення собою іншого. Гра з предметами, бутафорією замінює дітям молодшого шкільного віку іграшки. Наочна образність, емоційний вплив театру відповідає чуттєво-образному характеру мислення дитини.

Театральне мистецтво, учасниками якого виступають діти молодшого шкільного віку, створює вид діяльності, що поєднує три види діяльності школярів: навчання, гру, працю. Сюжетно-рольові та дидактичні ігри можуть значно полегшити кризові процеси на етапі переходу від дошкільної гри до навчальної діяльності, допомогти адаптуватися до нових умов. Однак дитині, яка успішно пройшла цей етап, необхідна заміна ігрової діяльності іншою, яка б була пов'язана з пізнавальною діяльністю. Мова йде про шкільний театр [166].

Багатовікова традиція шкільного театру виокремила дві його течії: театр для дітей та молоді, організований дорослими, і театр, організований самими учнями під опікою і керівництвом педагогів.

Драматизація життєвих вражень, любов до „перетворення себе в інших” дає дитині величезну насолоду. Саме в ході ігрового спілкування дитина оволодіває мистецтвом займати позицію іншої людини, передбачати її реакцію, осмислювати власні дії, можливості і прагнути пізнати нові.

Сцена полегшує пізнання інших, перемагає почуття усамітнення, дозволяє глибше зрозуміти реакцію та поведінку інших. У дітей часто з'являється бажання бути кимось іншим. Контакт з іншими ровесниками-акторами прискорює також процес соціалізації людини, перемагає егоїзм через спільне переживання тих самих емоцій.

Сцена і гра завдяки тому, що підпорядковані принципу „ніби”, відрізняються тим, що пропонують комфортний і знижуючий тривогу спосіб втечі від повсякденного життя. Тим не менше, вони дозволяють акторам повністю включатися в ситуацію і переживати свої дії. Скорочення м'язів у ході гри відбувається практично так само, як і в життєвих ситуаціях, як і їх емоції не відрізняються від їх переживань у реальному житті [88, 5]. Тобто в театрі особистість знаходить внутрішній комфорт, який є стимулюючим до самореалізації.

Отже, молодший шкільний вік – найсприятливіший для ознайомлення дітей з театральним світом, де творчий пошук дитини починається із здобуття знань про даний вид мистецтва, безпосереднє його сприймання і, нарешті, – власну творчість молодших школярів.

О.Леонтьєв вважає, що мотив гри знаходиться не поза межами гри, а безпосередньо в ній самій, де співвідноситься реальне і вигадане. Таку двоякість О.Леонтьєв пов'язує з розмежуванням значення і змісту – основними поняттями, через які він розглядає специфіку людського відображення дійсності. Значення – це „те, що відкриває в предметі або явищі об'єктивно – в системі об'єктивних зв'язків, відношень, взаємодій. Значення відображається, фіксується в мові і набуває завдяки цьому стійкість” [89, 197]. Значення, пов'язане з конкретною метою даної дії – це операційний бік. Зміст – це те, заради чого здійснюється дія, він співвідноситься з мотивом діяльності. Отже, з появою гри для чинного суб'єкта вперше визначальним стає власне факт його дії. Буття тут проявляється заради самого себе. Його самовияв є змістом активізації. Зрештою, саме в грі слід шукати витoki творчості і самоактуалізації особистості.

У процесі гри природа ніби тренує окремі здібності і психічні функції, необхідні для сприймання мистецтва. У першу чергу – здатність сприймати умовність відображення життя в мистецтві. Адже саме в грі дитина звекає діяти в пропонованих обставинах, уперше вдається до послуг могутнього „ніби” і „навмисно” [204]. Нарешті, у грі формується здатність до узагальнення. Саме в процесі гри дитині доводиться постійно виділяти істотні, найбільш типові ознаки явищ і предметів, узагальнювати їх. Адже дитина грає не в конкретного водія, льотчика, а в створений в уяві узагальнений образ представника цієї професії. Гра розвиває і тренує уяву, необхідну для сприймання мистецтва, оскільки в процесі гри необхідно не тільки створювати уявлювану ігрову ситуацію, але і постійно додавати предметам умовний (символічний) зміст.

У процесі гри складається і здатність до розгортання внутрішнього плану дій. Минаючи ряд послідовних етапів розвитку, вона поступово перетворюється у важливий елемент художнього сприймання.

Про важливість гри наголошувала у своїх працях Г.Абрамова: „Гра – це своєрідна психотерапія, що виконує функцію компенсації напруги, котра так чи інакше існує у дитини у взаєминах з дорослими через фізичні і психологічні переваги над дітьми, які вони демонструють”. „Гра – джерело глобальних переживань динамічності свого Я, проба його сил. Є для дитини змістом справжнього життя, повного і вільного” [1, 495].

Цікаві погляди на тему форми і завдань шкільного театру презентує Б.Вай [217]. Цей дослідник впроваджує поняття “драматичні ігри” як форми театру дітей і молоді. Вона спрямована на спонтанне, властиве молодшим школярам драматичне сприймання, і водночас є засобом їх розвитку. Драматична гра може бути і простою руховою вправою, і цілою виставою, у якій знаходиться і рух, і слово, і музика. Гра розглядається як перший прояв „почуття театру”, властивого дитині драматичного інстинкту – творчої потреби в перетворенні і наслідуванні, тобто вияві активності.

Відомо, що особистісна самореалізація проявляється в колективі. Шкільний театр є одним із найефективніших засобів як прояву внутріколективних взаємин, так і для самовираження особистості. Крім того, саме тут школярі розкривають свої якості, такі як товариськість, взаєморозуміння і взаємодопомога. К.Станіславський підкреслював, що сценічне мистецтво за своєю природою зумовлює розвиток почуття колективізму, навчає умінню підпорядковувати свої особисті інтереси загальній справі. Тобто дитина відчуває відповідальність, оскільки спільний інтерес залежить від кожного [168].

Під впливом роботи у шкільному театрі постійно зростає потреба у спілкуванні з мистецтвом. Пошуки сценічних вирішень, художнього втілення задуму режисера розвивають естетичні почуття школярів. Перевтілення у героя завжди пов'язане із самоаналізом, що, у свою чергу, спонукає до самопізнання особистості [67].

Своєрідний погляд на шкільний театр простежується у працях польського дослідника Л.Гжегорека. Він розглядає його і як характеристику гуртка учнів, які готують драматичні інсценування під керівництвом учителя (рідше актора), і як виступ групи кількох або кільканадцяти осіб, що спеціалізуються на так званому монтажі якоїсь конкретної теми [206].

Реформатор і теоретик шкільного театру – Е.Курантович першопочатковим пунктом у шкільному театрі вважав літературний твір, який після глибокого попереднього аналізу адаптовано на сцені. Весь процес адаптації та інсценізації – це справа самостійної роботи учнів. Заняття в його театрі були продовженням і перетворенням дитячих забав, у яких проявляються, як відомо, перші зародки дитячої психіки. Роль вчителя – керівника в такому театрі – полягала у прихованому і тактовному спостереженні, аби артистична робота не втратила педагогічного сенсу. Слід відзначити, що акцент дослідник робить на розвиток творчих можливостей особи та на самостійність щодо пізнання себе в театрі, а не на акторську майстерність [209].

Таким чином, метою праці шкільного театру є розвиток самостійної творчості. Однак це не лише попередня робота перед виступом, а й сам виступ і обговорення. Адже особистісна самопрезентація – це теж важливий етап у саморозвитку дитини і її самореалізації.

Презентація мистецтва не може бути самоціллю, а лише завершенням етапу дидактичної і виховної роботи. У свою чергу, вистава – це результат добре засвоєної драматичної експресії, які можуть стати індивідуальним досвідом кожного учасника.

Слід пам'ятати, що шкільний театр має бути близьким кожному з учнів, який є задіяним у ньому в ролі актора чи глядача – невід'ємних компонентів театру. У випадку шкільного театру глядач є не лише “споживач”, але й співтворець вистави, її активний учасник [212].

Видовищна сторона спектаклю так впливає на дієвість сприймання глядача, як і образотворче мистецтво – художньою незакінченістю своїх образів. Театрові необхідно залишати простір для глядацької фантазії, оскільки у цьому “вгадуванні” й полягає творчість сприймання, без якого мистецтво втрачає свою суть.

Існує три фази зв'язку між глядачем і актором. Першою є настановлення, з яким діти трактують роль глядача, його очікування, задоволення. Друга фаза – це рецепція, яка проходить у процесі вистави і розвивається разом з динамікою спектаклю. Третя фаза відбувається поза джерелом подачі і пов'язана з потребою експресії того, що пережито [212]. Крім того, ці фази передбачають не лише перегляд вистави, але і участь у дискусії після неї. Тобто реалізують себе не лише актори, а й глядачі.

Взаємодія актора і глядача у театрі реалізується етапами. Перший етап становить праця з актором, який є особливим творінням. До цього учень готується через особливі заняття, завдяки яким він починає розуміти себе й інших. Другий етап – це робота з „театральним творінням”. Цей етап приносить його учасникам досвід, передусім викликає творчу активність. Її

результатом є створення нової театральної реальності. Третій етап охоплює виставу, яка є увінчанням творчого процесу, але не є його закінченням. Під час вистави відбувається діалог акторів і глядачів. Відтак глядач стає учасником дійства. Четвертий етап – це остання частина творчого процесу, яким є шкільний театр. У ньому беруть участь і глядачі, і актор, уявні емоції відбуваються в різний спосіб. Оскільки це є діалог, то творча діяльність учнів повинна розвиватися навколо цих завдань [206].

Слід зазначити, що робота в шкільному театрі не може бути завершена четвертим етапом. Якщо це має бути гра в театр, то її учасників не можна ні до чого змушувати, оскільки продукція вистави не є метою діяльності шкільного театру. В першу чергу – реалізація себе. Крім того, шкільний театр, як творчий процес, вимагає доброї методичної підготовки з боку вчителя, адже він несе велику відповідальність – вдосконалює „живе творіння” – учасника гри в театр. Його метою повинно бути формування творчої особистості учня [213].

Кожна зустріч з театром породжує чимало запитань як акторові, так і глядачеві, що, у свою чергу стимулює їх пізнавальну діяльність. Дитині-глядачеві важливо не просто вловити сюжет – вона прагне осмислити все, що бачила. Питання, що виникають після перегляду вистави, – плід споглядання, спостережень, зіставлення. Швидка орієнтація в театральному світі допомагає вловити не тільки нелогічність конкретної сценічної ситуації, але і невідповідність костюма, декорації. Питання викликає не сценічна умовність як така, а її доцільність у конкретних обставинах, при цьому, в першу чергу, виділяється несподіване, нове, яскраве.

Дитина запитує, виходячи зі своїх уявлень про доцільність і цінність, і ніби намагається спонукати театр підкоритися своїй логіці. Молодший школяр – „невтомний дослідник” як у житті, так і в театрі.

Дитина цікавиться джерелами театрального мистецтва, тим, коли і навіщо люди придумали театр. Пізніше запитують і про історію конкретних театрів, про творчість актора.

Дитину захоплює і видовищна сторона театру: театр вабить відчуттям загадковості процесу народження ролі – вистави – в цілому мистецтва. Поступово, до дев'яти років у дітей, виділяється інтерес до самої п'єси, сюжет якої переосмислюється [105].

Театр дає глядачеві можливість предметності та співучасті у творенні, у відкритих репетиціях, у дискусіях, театральних тренінгах. Цілями такої діяльності є згуртування навколо театру людей, позитивно налаштованих до його функціонування. Не тільки успіхи, але і поразки та випадкові події допомагають розвиватися такому театру [17].

Однією з функцій театального мистецтва є стимулювання самопізнання особистості через художній твір, здійснення акту співтворчості; орієнтація учасників на пізнання авторської оцінки дійсності та водночас усвідомлення свого ставлення до дійсності; сприяння виробленню цільової установки на творчість; організація творчої роботи на особливому літературному матеріалі [84, 151-152]. Тобто глядач, як і актор, є творчою особистістю, яку формує театр.

Щодо особливості дитини-актора – це „творіння особливе” (а саме в молодшому шкільному віці), тому що актор має найвищий вплив на якість видовища. Наприклад, уміння грати обличчям, виражати різні емоційні стани, жести, рухова вправність і т.д. Найбільше, однак, залежить від внутрішнього стану актора, його психологічних особливостей, які проявляються в керуванні роллю [105].

Оскільки в шкільному театрі актором є школяр, то йому слід уможливити відкриваття і пізнання самого себе, і свого внутрішнього світу. Тоді він зможе назвати свої почуття, емоції і спробувати їх виразити назовні. Це дасть можливість краще розуміти навколишніх, особливо тих, з якими часто конфліктує. Таким і має бути результат занять [209]. Отже, творіння актора – це довготривалий процес вдосконалення особистості людини, актуалізації потенційних можливостей, оцінка іншими його реалізації. Театральне мистецтво – це процес, на який впливає чинник віку. Крім того, у ставленні

особистості до театру багато залежить від того, як складається первісний етап спілкування з мистецтвом, який переважно залежить від дорослого.

Щодо використання форм і методів театральної діяльності у навчальній та виховній роботі вчителя початкових класів, Л.Риботицька відзначає сюжетно-рольові ігри, які на уроках поступово набувають форми дидактичного театру. Цей перехід повинен здійснюватися послідовно – від розгорнутого етапу сумісних навчально-дидактичних ігор із вчителем через ігри з умовно-динамічною позицією до театралізованих ігор. У театралізованих іграх за допомогою специфічних театральних елементів (пантоніми, мімічної виразності, жестів, костюмів, декорації тощо) та за допомогою дій у запропонованих обставинах створюються умови, що розширюють можливості традиційних соціоігрових методик [215].

Учасники під час театральних занять починають почувати себе вільніше, реагувати спонтанно, виявляють приховані можливості, мрії, виклик у собі до активності. Умовою цієї активності є власне гра, яка повинна, на думку Дж.Дормана, розвиватися у вільному психічному просторі. У цій грі активно вирізняються найбільш сміливі, які охоче беруть участь у різних проявах життя школи. За деякий час долучаються інші, зазвичай менш активні і пасивні [203].

Молодший шкільний вік – найсприятливіший для ознайомлення дітей з театральним світом (йдеться про драматичний, а не ляльковий театр), тому в них досить легко сформувати психологічну готовність до сприймання творів даного виду мистецтва. Систематизація психологічних аспектів прилучення дітей до театру передбачає здобуття знань про мистецтво, безпосереднє його сприймання (після докладного розбору твору, постановку якого учні дивитимуться) і, нарешті, – власну творчість молодших школярів. Таким чином, робота педагога починається з підготовки й перегляду спектаклів, а закінчується його творчим відображенням у гуртку художньої самодіяльності [160]. Отже, організація художньотворчої діяльності молодших школярів повинна здійснюватися у спеціально організованій і керованій формі.

Для розуміння мистецтва і вміння брати участь у його процесі творення потрібен досвід, який можна отримати на спеціально організованих заняттях театрального мистецтва. Особливості театральнотворчої діяльності молодших школярів, як і особливості їх діяльності у сфері інших мистецтв, визначені загальними психологічними особливостями даної вікової групи і безпосередньо залежать від них. Сюди відносяться: емоційність сприйняття і властива йому фрагментарність (невміння виділити головне, концентрація уваги на деталях); констатація фактів, подій; звичка коментувати те, що відбувається під час творчої діяльності; схематичність зображення, розповіді, дії, характеру; відсутність розробленого задуму і його видозміна в процесі виконання творчого завдання.

Разом з тим театральнотворча діяльність молодших школярів має свої специфічні особливості. З одного боку, „робота при глядачі” спричиняє виникнення у дітей загостреного почуття „внутрішнього критика”, що, у свою чергу, є своєрідною перешкодою для повної реалізації потреб дитини в даному виді творчості. Коли учасникам пропонується „зіграти кого-небудь”, вони не можуть перевтілитися, змінити власний образ дій. Відсутність певних навиків і умінь спричиняє те, що школярі-виконавці часто так і не долають цю перешкоду: вони залишаються або самими собою, або механічно вимовляють чужі слова [71, 4-6]. Сама природа театру є органічним поєднанням різних видів мистецтва, вона акумулює в собі можливість цілісної дії на людину.

Включення музики в драматичну виставу в сучасному театрі стало звичайним явищем. Музика все частіше стає активним емоційним початком, вона практично пов'язана з дією, атмосферою вистави і призначена розкривати і доповнювати суть драми. Так, музичне мистецтво в образно-звуковій формі відображає й узагальнює досвід емоційного ставлення до навколишньої дійсності. Тому залучення молодшого школяра до музично-театральної діяльності створює широкі можливості, що в свою чергу формує сприятливі умови для процесу самореалізації особистості.

Музика, як один з найвпливовіших видів мистецтва, здійснює значний вплив на суб'єктивний світ особи, сприяє розвитку як емоційної, так і пізнавальної сфери суб'єкта. Функціонуючи в єдності з іншими видами мистецтва, вона створює психоемоційне підґрунтя, забезпечує розвиток вихідних чуттєво-пізнавальних, інтелектуальних, вольових, комунікативних здібностей дитини, що мають важливе значення для процесу її особистісної самореалізації.

Світ почуттів, думок, образів, ідей, які вміщені в музичних творах, доступний індивіду тільки тоді, коли він підготовлений до сприймання музики цілеспрямованим музичним вихованням. На цьому наголошував у своїх працях В.Сухомлинський. „Музика – могутній засіб самовиховання”, – зазначав педагог [170].

Завдяки музиці в людині будиться уявлення про прекрасне не тільки в оточуючому світі, а й у самому собі. Відчуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу – маленька людина усвідомлює власну гідність. Музичне виховання – це не виховання музиканта, це в першу чергу виховання людини. Музика – могутнє джерело думки [170, 84]. У „Школі радості” В.Сухомлинський у першу чергу надавав значення слуханню музики – музичних творів та музики природи. Першочерговим завданням було викликати емоційну реакцію на мелодію. Наступним – переконати дітей, що краса музики має своїм джерелом красу навколишнього світу: „музична мелодія ніби закликає людину – зупинись, прислухайся до музики природи, насолоджуйся красою світу, бережи цю красу та примножуй її” [170, 84].

Сприйняття музичних творів він чергував із сприйняттям „того фону, на якому людина може зрозуміти, відчуті красу музики – тиші полів та лук, шелесту дібров, пісні жайвіра в голубому небі, шепоту колосся пшениці, що зріє, дзижчання бджіл та джмелів. Все це є музика природи, те джерело, від якого людина черпає натхнення, створюючи музичну мелодію” [170, 83].

Слід відзначити, що власний спів заспокоює дитину, надає їй впевненості в собі, має особливий емоційний вплив. Лікувальний вплив

музики на нервово-психічну сферу дітей відомий як при її активному, так і пасивному сприйнятті. Позитивне емоційне збудження під час звучання приємних мелодій покращує самопочуття та настрій, знижує психоемоційне напруження, тривожність, посилює увагу, стимулює розумову активність [43, 6-8].

Таким чином, спілкування з мистецтвом має неабияке значення в психологічному становленні особи, в розвитку її загальнолюдських задатків і особистісних якостей. Одержуючи від художніх і музичних творів значну кількість вражень, дитина переробляє їх і реалізує у своїй творчій діяльності, тим самим вони виконують важливу роль у розвитку творчої індивідуальності.

У молодшому шкільному віці активно формується пізнавальний інтерес до музики, який переростає в музично-пізнавальну потребу, що проявляється в прагненні до нової музичної інформації, бажанні імпровізувати. Згідно з М.Бахтінім, художній твір (літературний, музичний або живописний текст) виступає посередником між свідомістю (картиною світу) автора та свідомістю (світосприйняттям) реципієнта (слухача, глядача, читача) [10].

Мистецтво прагне не до того, щоб його знали, а й до того, щоб виражене в ньому розуміли [54]. Насамперед це стосується процесу сприйняття. Слід погодитись із дослідженням П.Якобсона, який вважав, що в даному процесі повинно відбуватись осмислення внутрішньої організації процесу, істинного художнього сприйняття і тенденцій різного роду суб'єктивних викривлень цієї художності, в поясненні динаміки розвитку культури сприйняття музики і її модифікації, які притаманні тим чи іншим слуховим чи глядацьким групам. Сприймання витворів мистецтва, як відзначав П.Якобсон, проходить декілька етапів – від поверхневого, зовнішнього схоплювання контурів, що впадають в очі, якостей твору, до розуміння його суті і значення. Цей рух від поверхні до значення і є розвиток [198].

О.Чернюшок, вивчаючи колористику, розглядає навчання цього виду мистецтва з лінії „сприймання-творення”. Сучасна психологія (Б.Ананьєв та

інші), зазначає дослідник, виділяє в кольоровому зорі три якісних рівні: сенсорний (відчуття), перцептивний (сприймання), аперцептивний (уява). Рухомість сприймання визначає такі його рівні: 1) одержання інформації про об'єкт (модель); 2) характеристика виділених об'єктів сприймання; 3) співвідношення сприйнятої інформації з минулим досвідом (порівняння, виявлення вивченого, визначення непізнаного); 4) оцінка сприйнятої інформації; 5) вивчення інформації з виявленням образного значення; 6) передумання майбутньої дії (формування задуму). Це визначає характер сприймання, який залежить від мети і, в свою чергу, робить даний процес цілеспрямованим [191].

Щодо сприймання у музичному мистецтві, то абстрактні, багатозначні музичні образи породжують у суб'єкта асоціації, завдяки яким образ набуває особистісного смислу, що співвідноситься з індивідуальним життєвим та художнім досвідом дитини відповідно до особливостей її сприймання, образно-асоціативного мислення, уяви тощо.

Зусилля традиційної психології, спрямовувалися переважно на формування художньо-образних асоціацій загального типу, що засвоюються як суспільно-історичний досвід. У сучасному науковому контексті пріоритетнішим стає спрямованість на формування художньо-асоціативного фонду „індивідуального типу”, що пов'язаний з багатьма індивідуальними чинниками і проявляється у власному музичному образі, створенні варіанту осмислення, відчутті в музичному творі не тільки музично-жанрових і стильових ознак, а й насамперед, глибокого особистісного змісту, тобто в інтерпретуванні музичного образу, що вже саме по собі є творчою діяльністю. Таке розуміння зумовлює шляхи розвитку творчих здібностей не тільки в продуктивних видах музичної діяльності, а й у діяльності сприймання і мислення. Унікальність індивідуального пізнання розкривається в музичній імпровізації, наявність і особливо образна виразність якої є результатом розвитку цілісної структури творчих здібностей [144, 98-99].

Вивчаючи закономірності розвитку сприймання, дослідники розглядали його як процес, пов'язаний з людиною, у всьому різноманітті її відносин з дійсністю, в єдності емоційного, слухового, інтелектуального розвитку компонентів, як складний процес пізнання, переживання і оцінки музичного твору [156].

Сприймання музики, як і сприймання взагалі, пов'язане з іншими психічними процесами особистості: емоційними переживаннями, мисленням, пам'яттю, уявою, мовою. Проте музичне сприймання характеризується певними властивостями. Деякі з них специфічні саме для музичного і художнього сприймання. Це емоційність і образність (обидві ці властивості можуть бути розвинені вже в ранньому віці). Інші є загальними для всіх видів сприймання: цілісність, свідомість, асоціативність, вибірковість, константа [115; 153]. У молодшому шкільному віці переважає сенсомоторний характер музичного сприймання. Учні помітну перевагу віддають музиці веселій та моторній. На другому місці – музика маршова, на третьому – повільна, поспівна. Діти особливо реагують на масивність і динаміку звучання та темп [153].

Потрібно виходити з потреб самої дитини, для правильного розвитку організму якої в цей час необхідно багато рухатися. Це фізіологічна особливість дитячого віку, в цьому виражається його активність, тут йде посилений обмін речовин, удосконалюється робота нервових центрів. Музика, зливаючись з рухом, сполучає рухові реакції із законами музичного ритму, моторні центри виховуються через музику, об'єднується діяльність нервово-м'язових центрів і слуху, виробляється координація рухів, зберігаються сили [199].

Учні шести-семи років здатні визначити не тільки загальний характер музики і її настрій, але й віднести твори до певного жанру. Вони можуть схоплювати характерні ознаки певного жанру, наприклад, колискової пісні, танцю, маршу. У молодших школярів яскраво виявляються емоційність сприймання. Однак емоційний відгук у дітей цього віку має свої

особливості: реагуючи на музику безпосередньо, активно, учні не усвідомлюють емоційний стан, який нею викликається. Діти шукають у звучанні, а іноді поряд із звучанням, „зоровий образ”, реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину звичної для них наочно-образної картини життя [153, 36].

Музичний твір діти сприймають цілісно, як єдиний музичний образ, не відділяють одержані музичні враження від вражень загальних, які супроводжуються сприйманням музики. Вони не вміють визначати окремі засоби музичної виразності та їх роль у створенні музичного образу. Складнішу музику учні сприймають вибірково, вловлюючи в ній те, що їм близьке і доступне. Хоча це й не завжди буває головним у творі. Тому важливо сприяти накопиченню дітьми досвіду сприймання музичної класики, формуванню своєрідних еталонів сприймання. Крім того, необхідно знайти форму подачі музики дітям, адже сприймання має стимулювати відтворення, імпровізацію, при чому, на нашу думку, увагу слід звертати не на саму якість виконання, а творення чогось нового і отримання задоволення від цього.

Протягом тисячоліть музика не існувала як самостійне мистецтво. Вона була елементом синкретичної єдності: нерозривно пов'язана з поезією (ширше – зі словом), з танцем (ширше – з рухом, дією, обрядом) або одночасно з тим та іншим. Інформація, яку дає як вокальна, так і інструментальна музика, близька інтонаційній стороні мовної інформації [93, 56].

Є також низка загальних закономірностей мовної і музичної інтонації, обумовленої властивостями дихання. І мова, і мелодія розчленовуються на фрази, закінчення яких одержують інтонаційний вираз. На спорідненість музичної та мовної інтонації зазначали ще в XVIII столітті Руссо і Гретрі. Та сама інтонаційна концепція музики була створена лише в XX столітті. Вона одержала свій розвиток в працях Б.Асаф'єва (1884-1949). Концепція стверджує, що все багатство музичних засобів (мелодія, гармонія, ритм і т.ін.) має

інтонаційну основу (наприклад, ритм звукової послідовності так чи інакше „вимовляється” – чеканно, м'яко і т. ін., тобто інтонується) [7].

У своїх працях про інтонацію відомий вчений-музикознавець Б.Асаф'єв вважає, що мелодія та інтонація є основними засобами музичної виразності [7]. Музичний звук відтворює людські емоції і сам їх формує, причому вплив слухового сприймання на формування психіки є онтогенетично раннім і глибоким. З народження дитина володіє здатністю і потребою у вираженні своїх емоцій за допомогою звуку. Її подальший розвиток залежить від успішності і глибини навчання культурному звуковираженню емоцій. Дія звуку як об'єктивного фізичного процесу на організм не вичерпується збудженням слухомовного апарату. Звук чинить цілісний і всебічний вплив на живу систему, стимулює електромеханічні і біохімічні реакції. Вплив звуку є найбільш глибоким і різнобічним і виконує функції керування процесами та станами організму. Цей вплив може бути як корисним, підпорядковуючим, так і шкідливим, дезорганізуючим фізіологічні, нервові та психічні процеси [179, 34-35].

Музика має особливу мову, що дозволяє передавати найтонші відтінки людських станів, переживань, взаємин. У результаті спілкування з музикою, дитині передаються її настрої і відчуття: радість, смуток, тривога і жаль, рішучість і ніжність. У цьому сила психологічної дії музики, завдяки якій розвивається сприйнятливність і чутливість. Саме музика, на нашу думку, може стати емоційно-оцінним стрижнем, що дозволяє формувати у дитини сприймання навколишнього світу, розуміння себе в ньому. Не підлягає сумніву, що велике значення для розвитку і формування мислення з дня народження і в перебігу всього життя має спілкування з музикою, в першу чергу класичною, а також „приспівування” музики в русі й голосом.

Основною формою передачі музичної інформації, а значить інтонації, є музична мова. Стан тонової напруги, який обумовлює і мову музичну, і мову словесну, Б.Асаф'єв назвав інтонацією. При умові розуміння музичної мови слухач засвоює ті чи інші інтонації, передані в музичному

творі; вже знайомі інтонації стають опорними пунктами розумової діяльності слухача. Логіка музичної системи дозволяє пов'язувати знайомі інтонації з незнайомими в одне ціле. Так засвоює слухач і їх емоційний стан, якого ще не було у вже складених ситуаціях [7, 191-193].

Інтонація є основою виразної сторони людської мови. Існують деякі принципи виразності почуття, загальні і для мовної, і для музичної інтонації. Так само співвідноситься ритмічна сторона музики з ритмом руху людини й жестів. Подібність музики з інтонаціями мови і з жестами допомагає зрозуміти, який зміст схований в її звуках. Порівнюючи характеристику будь-якого музичного твору з характеристикою сценічної дії чи уривка, ми можемо користуватися однією й тією самою мовою для визначення того й іншого.

Основний засіб спілкування людей між собою – мова, яка виражає, головним чином, думки. Але аспект мови, яка нас цікавить, – її інтонація – служить в основному для вираження емоцій, тобто почуттів, настроїв (тоді як смислова, логічна роль інтонації – підрядна). Ось чому яка-небудь фраза, вимовлена монотонно, без жодних інтонаційних відтінків, зберігає в більшості випадків свій зміст, але втрачає емоційне забарвлення і навпаки: слухаючи розповідь незнайомою мовою, ми не розуміємо змісту сказаного, але за інтонаціями відчуємо, які почуття володіють тим, хто говорить. Музика запозичила від мовної інтонації, від ритму та жестів їх здатність виражати емоцію [93, 9-11]. Розуміння емоцій, що закладені в музичних творах, допомагає сформуванню ставлення до цього твору, до тих чи інших переживань та настроїв, тобто пізнати себе.

Танець – це сукупність виразних і організованих рухів, підпорядкованих загальному ритму, втіленому в завершену художню форму. Кожен хореографічний твір вимагає від учня емоційності, творчої активності, мобілізації його фізичних і духовних сил. Музика є невід'ємною частиною танцю, важливим компонентом у хореографічному мистецтві. Не можна розглядати її тільки як ритмічний супровід, що полегшує виконання

рухів. Підбирати музику потрібно так, щоб зміст танцювальної постановки цілком відповідав характеру музики, що давало б можливість при розробці окремих епізодів пов'язувати дію і рухи з музикою. Підбір музики впливає на якість хореографічної постановки, вона може сприяти успіху або навпаки [23, 34-35].

Танець з мовою та музикою поєднує те, що вони тісно пов'язані з емоційно-виразними проявами людського організму, що сприймаються в одному випадку зором, в іншому – слухом. Емоції людини прагнуть не тільки до голосового, але і до рухового виразу (наприклад, діти часто стрибають від радості). Тому інтонація нерідко асоціюється з жестом – широким і плавним, коротким та імпульсним, спокійним і збудженим і т.д. Танець розглядається як спонтанна трансформація внутрішнього світу в руках, в процесі якого пробуджується творчий потенціал до зміни старого способу життя, танець підкреслює в мистецтві те, що мінливе, і в цьому процесі набуває значення не сам результат, а дія [149].

У танці психіка виконує різні функції: когнітивну, регулюючу, комунікативну. Танцюючи, людина набуває цих властивостей на вищому рівні психічного відображення – мисленні. Так, завдяки когнітивній функції людина навчається самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації тощо. Регулятивна функція, діючи на рівні свідомості, виявляється у формі довільності, завдяки чому людина опановує вольовою регуляцією діяльності (самосвідомістю). Найважливіше значення має комунікативна функція танцю – вона проявляється в розвитку якісно своєрідних засобів невербального спілкування, і таким чином збагачує рівень соціальної взаємодії [148]. Танцювальний початок виявляє себе перш за все через ритм. Він володіє величезними можливостями емоційної виразності і зараження завдяки зв'язку з життєдіяльністю організму, з відчуттям частого або сповільненого дихання, швидких або повільних рухів, ходи, бігу, стрибків і т.ін. І оскільки танець проявляє себе через ритм, велика роль у будь-якому музичному творі з чітким та активним ритмом викликає асоціації з танцем.

Крім того, в межах одного твору (певних інструментальних форм класиків) чітко виражені пісенні і танцювальні епізоди. Симетричне розташування застиглих груп танцюючих може нагадувати твір архітектури. Музика не знає подібних форм, але якщо п'єса, що прозвучала, миттєво охоплюється пам'яттю, то в її загальних контурах, співвідношенні частин нерідко прослідковується „архітектурний” елемент. Крім того, пропорції частин п'єси – це ніби ритм великого плану, набагато повільніший від ритму в звичайному розумінні. Тому можемо стверджувати, що згаданий „великий ритм” поєднує музику з архітектурою. Ритм в мистецтві – важливий засіб виразності. Ритм у сфері образотворчого мистецтва – це ритм просторових уявлень, в області поезії він визначає особливості віршоскладання, в музиці – організацію звуків у часі.

Ритм – невід'ємний елемент не тільки в музиці, але і в русі, і в мові. Оволодіти сценічним ритмом можна через музичний. К.Станіславський часто користувався на своїх заняттях з акторської майстерності музичною термінологією. Г.Крісті, аналізуючи роботу великого режисера в оперному театрі, зазначає, що К.Станіславський почав займатись оперою заради драми, заради розуміння деяких основ драматичного мистецтва і зробив висновок, що шукати їх потрібно в музиці [85, 40]. На сцені драматичного театру ритм є особливим засобом, який сприяє більш глибокому розкриттю як внутрішнього, так і зовнішнього малюнка ролі.

Аналізуючи спорідненість різних видів мистецтва, слід зазначити, що кожен вид відображає одні явища дійсності більш безпосередньо, інші – більш опосередковано, побічно. Наприклад, танець утілює рухи людського тіла безпосередньо, а скульптура нерідко викликає відчуття такого руху асоціативним шляхом – через передачу тих положень, які характерні для рухомих фігур. В результаті скульптура часто повна динаміки, а танець, як згадано, деколи майже зовсім позбавляється її, перетворюючись на „зміну позицій”. Музика теж може, зберігаючи свою специфіку, ставати в певній мірі „літературною”, „архітектурною”, „театральною”, „образотворчою”

[93, 54-56]. Різні види мистецтва не лише мають свою специфіку, але і взаємозалежність та спорідненість один з одним, що органічно поєднується в театральному мистецтві.

Отже, всі види мистецтва, як форма художньої творчості, мають свою специфіку, взаємозалежність та спорідненість один з одним, що органічно поєднує в собі театр. Працюючи над роллю (створюючи її зовнішній і внутрішній малюнок вербальними і невербальними засобами вираження) дитина створює власні установки на самореалізацію, апробує і розмежовує Я і не-Я, позитивно динамізує мотивацію успіху та проявляє свою самостійність, незалежність, емоційну витриманість і самоконтроль, відкриває власне Я та впевненіше адаптується до навколишнього середовища. На заняттях театру відбувається активне спілкування з мистецтвом, що впливає на формування різних потреб.

Крім того, систематичні заняття театральним мистецтвом впливають на процеси загального і спеціального розвитку учнів, створюють умови для збагачення мотиваційної творчості молодших школярів, що є сприятливим для активізації процесу самореалізації особистості. Проте театральна творчість учнів зазвичай розглядається занадто спрощено, не завжди враховується синтетичність театру, важливість відкриття та реалізації себе через художньо-творчу діяльність. Тобто участь в театральній постановці найчастіше залишається у площині виконавської діяльності.

Враховуючи специфіку театального мистецтва, виникає необхідність грамотної педагогічної допомоги, вирізнення психолого-педагогічних умов, що стимулюватимуть творчий процес, необхідний для самореалізації молодшого школяра через створення театального спектаклю (так звану драматизацію), де найефективніше як вчитель, так і учень змогли б проявити свої творчі можливості засобами мистецтва.

3.3. Розробка програми стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва

Програмою стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва враховано, що оптимальною формою художньої творчості щодо особистісної самореалізації є театральне мистецтво, яке передбачає участь глядача та органічно поєднує різні види мистецтва (музичного, хореографічного, образотворчого та ін.), що не лише мають свою специфіку, але і взаємозалежність та спорідненість один з одним.

М.Монтессорі наголошувала на важливості різновікових груп для розвитку особистості, відкриття та реалізації її прихованих можливостей: „У нашій школі ми прагнемо різновіковості і принаймні в три роки. Логіка природи” [108, 28]. „Діти вчать один в одного і тому ростуть і розвиваються” [108, 78]. „Ви не можете собі уявити, на скільки добре молодший вчиться у старших, наскільки терплячий старший до труднощів молодшого. Немає нічого, що примусило б вас пізнати що-небудь краще, ніж навчитися цього від іншого, особливо, якщо самі ви знаєте предмет недостатньо досконало. Адже робота іншого виступає як контроль помилок і спонукає отримати більше знань” [108, 81]. „Різний вік у школі – велика підмога для вчителя” [108, 83].

Чим наполегливіше і повніше будується турбота дитини про інших, тим швидше і глибше розвивається її потреба рости самій [15]. Загострюється почуття відповідальності, вимогливості до себе, до своєї поведінки, діяльності, активізуються організаторські здібності та дисципліна. А тому організація діяльності, де власна активність узгоджувалася б з іншими, тобто самоусвідомлення, поглиблення рефлексії, що успішно формуються в молодшому шкільному віці, є однією з провідних умов для функціонування самореалізації молодшого школяра.

Важливим для реалізації потенціалу дитини є використання дидактичного матеріалу, який служить нібито реактивом, що провокує ті чи інші психічні явища. Він співвідноситься з особливостями психічного

розвитку дитини і є об'єктом її діяльності, що, за виразом М.Монтессорі, являє собою ніби окремі сходинки, які допомагають дитині у формуванні вищих здатностей. Матеріал М.Монтессорі, як зазначає О.Рубан, називають автодидактичним або самонавчаючим. Його мета – допомогти внутрішньому процесу саморозвитку дитини в побудові нею самої себе. Дидактичний матеріал створений з такою умовою, що дитина самостійно може виправити допущену помилку [154]. Тому діти навчаються в групі перш за все на власному досвіді. У результаті дитина набуває здатність до відкриття. Ця здатність з'являється в результаті повторних вправ і слугує головною рушійною силою самовиховання. Отже, основа організації школи М.Монтессорі – це інтерес дитини, який приводить її до зосередження на навчанні; співпраця дітей, вагома база якої – різновіковість; існування людського інстинкту автономності, який приводить до дисципліни і порядку. Поєднання вищеназаних принципів стимулює саморозвиток дитини, зокрема його базовий механізм – самореалізацію.

Програма стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва містила цикл взаємопов'язаних, логічно побудованих уроків самопізнання дитини у формі занять з музичного, театрального, хореографічного та образотворчого мистецтва і художньої праці, тривалістю від 40-80 хв. кожен, та проводилась два рази в тиждень відповідно до складеного розкладу по підгрупах (Додаток Б.1). Заняття в рамках першої експериментальної групи відбувалися гомогенними віковими підгрупами, що відповідали учням першого, другого, третього та четвертого класів. З метою перевірки гіпотези підгрупи другої експериментальної групи мали гетерогенний склад. Заняття відбувались у спеціально обладнаному приміщенні протягом навчального року. Реалізація програми здійснювалась на засадах структурно-динамічного підходу, спираючись на принцип єдності свідомості і діяльності. Програмою був врахований загальновідомий принцип художньої творчості – множинного і концентрованого впливу. За дослідженнями впливу на особистість музичних засобів Л.Мазель зазначає, що роль даного принципу

обумовлена частково тим, що, спрямовуючись на широке коло сприймаючих, мистецтво в той же час звертається і до людської особистості в цілому, впливає на різні прошарки психіки, на емоції і на інтелект, на підсвідомість і свідомість. Художній вплив цілісний і саме тому множинний [93].

Програма передбачала як групову, так і індивідуальну роботу, виконання домашніх завдань (самостійно і за участю батьків), поїздки до драматичного театру, філармонії, оперного театру та участь у міжнародних обмінних програмах. Програма включала три етапи, що реалізовували завдання, визначені у моделі. Метою першого етапу (самоактуалізація) було ознайомлення учнів із основами, функціями та засобами вираження художнього образу (вербальними та невербальними) у театральному мистецтві. На першому етапі програми, який тривав два місяці, молодший школяр адаптувався до нового середовища, шукав та пізнавав себе. Кінцевий результат даного етапу передбачав не лише формування в учнів свідомого й компетентного ставлення до театального, музичного, хореографічного та образотворчого мистецтв, але і формування навичок адаптації до колективу, що забезпечувалось використанням різноманітних ігор, вправ, етюдів та ін. Ситуація вибору створена на другому етапі програми (самовизначення), що тривав три місяці, стимулювала учнів до пізнання та відкриття себе в одному з вище зазначених видів мистецтва, що, в свою чергу, спонукало до презентації себе у спільно організованій музично-театральній постановці, яка є кінцевим продуктом третього етапу програми. Мета третього етапу (самопрезентація) – дати можливість відчувати відповідальність за спільну справу, внутрішнє задоволення від успіху та отримати критичну оцінку глядача. Виконання завдань прикладної моделі у програмі передбачалось через створення сенсових установок під час реалізації обраної ролі з використанням як класичного, так і авторського дидактичного матеріалу.

Для реалізації даної програми шляхом бесіди було відібрано двох студентів-консультантів з питань хореографії та образотворчого мистецтв (заняття з театального та музичного мистецтва організовував

експериментатор), які мали відповідну мистецьку освіту, володіли педагогічною майстерністю та мали високий рівень комунікативних умінь, орієнтувались у питаннях загальної, вікової та педагогічної психології, ставились до дітей з повагою і розуміли мету занять, а саме: дати можливість дитині не стільки отримати професійні навички зі „спеціальності”, скільки самореалізуватися. А тому перед початком занять для вчителів нами була спільно розроблена та реалізована зустріч з учасниками експерименту, де знайомство супроводжувалося презентацією своїх авторських доробок та вмінь для демонстрації професійних якостей, що, в свою чергу, підкреслювало важливість усіх занять, вказувало на мету та засоби досягнення її. Крім того, кожен отримував рівноправну значимість у даному експерименті та подавав безпосередній приклад.

Ролі керівника театральної групи присвячені праці Л.Риботицької [215]. Польська дослідниця зазначає, що він (керівник) не повинен бути інструктором, оскільки його завданням є передавання фахової інформації і прагнення до її можливого застосування. Не бажано, щоб функцію керівника виконував професійний актор або режисер, який не є педагогом, і вчителем, який не знає проблем театру і справ, пов'язаних з естетичним вихованням. Дослідниця вважає, що найвідповіднішою назвою особи, що займається роботою в театральній групі, є „аніматор”. Аніматор усвідомлює, що драматичні ігри, в яких беруть участь учні, не передбачають режисури за зразком професійних театрів, а також того, що у навчанні через типову реалізацію дидактичної програми учень інструктується вчителем. Завданням аніматора є оживлення, інспірування учасників ігор засобом пробудження в них їх особистої активності. Умовою проведення драматичних ігор є керування спостереженням дитини, допомога в усвідомленні нових засобів вираження через ставлення до себе нових вимог, навчання опановування нового. Ігри повинні відбуватися в атмосфері взаємної довіри, спокою, приязні. Аніматор допомагає учням в подоланні труднощів, але не показує, „як це зробити”, проводить цікаві справи

різного виду, зважаючи на самопочуття учнів, серйозно сприймаючи їх творчі спроби і пошуки.

Основною метою початкової освіти М.Монтессорі вважала розвиток уваги і збереження дитячого прагнення до дослідницької діяльності. Свобода і особистий досвід – основа її педагогіки, що органічно поєднується з середовищем, в якому панує суворий порядок. Порядок у системі М.Монтессорі бере свій початок від свободи, і як еволюціоніст, вона вважала, що вчитель повинен робити висновки з нового досвіду так, як це здатна робити дитина. Готовність дитини неадекватно реагувати на стимул середовища і засоби, надані на задоволення її потреб в умовах „свободи в певних рамках”, дають їй можливість розкриття унікальних здібностей. Засоби середовища, як і саме середовище М.Монтессорі, потрібні для навчання, що постійно поєднується з новизною [108, 50].

Ю.Фаусек, досліджуючи систему М.Монтессорі, зазначає, що „як ученому потрібна лабораторія, цілком пристосована для його наукових досліджень, так і керівникові дітей потрібна школа – цілком пристосована для життя цих дітей, в якій вони можуть виявити свою справжню особистість. Дитину виховує, головним чином, зовнішня обстановка, а тому дуже важливо, щоб ця обстановка була спрямована на її благо, щоб речі, які її оточують, відповідали її віку, щоб матеріал був не випадковим, не просто розважав дитину і займав її час, а справді вправляв її мистецькі здібності, відповідав її внутрішнім серйозним запитам відповідно до віку. Дитина вбирає в себе враження зовнішнього світу в масі і хаосі. Завдання вихователя – дати їй можливість стати на шлях до цього всотування, дати і їй на самому початку матеріал, а також і метод для спостереження, допомогти виникненню в дитини „внутрішнього порядку”, який дає для неї можливість жити і розвиватися духовно” [178].

Таким чином, враховуючи вищесказане, ми націлювали студентів-консультантів на пробудження активності в дитини для пізнання та реалізації

себе у художньо-творчій діяльності та у зв'язку з цим створення комфортного середовища з врахуванням гуманістичного принципу свободи вибору.

Відповідно до моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра програма передбачала три етапи. На кожному з них вирішувались завдання загальновідомих особистісних сфер (емоційної, мотиваційної, пізнавальної та поведінкової), шляхом пізнання себе у різних видах мистецтв. Навчання відбувалося відповідно до загальноприйнятої лінії „сприймання-творення”.

Перший етап програми (самоактуалізація) давав можливість участі у системі різнопланових діяльностей, а саме музичному, театральному, образотворчому, хореографічному мистецтвах, що об'єднав у себе предмет, який мав назву „Театр”. На цьому етапі діти пізнавали мистецтво і себе у його видах як „глядачі”.

Відомо, що атмосфера безпеки і приязні сприяє імпульсу до творчості. При розробці програми ми враховували ідеї ще однієї педагогічної системи гуманістичної спрямованості, яка мала вплив на наше дослідження – це вальфдорська педагогіка, біля витоків якої стоїть німецький учений, філософ, фундатор антропософського руху Р.Штайнер. Сутність цієї педагогіки побудована на принципах доповнення (людина доповнює те, що приходить до неї „неготовим”); принципах простоти, що збуджує фантазію; принципах свободи (виховувати дитину вільною). Загальним законом для вальфдорських шкіл є закон гетеаністичного методу пізнання, тобто пізнавати світ, пізнаючи себе, та пізнавати себе, пізнаючи світ, тобто зрозуміти себе, щоб зрозуміти іншу людину. Головним завданням вихователя Р.Штайнер вважав збереження чистого сприйняття життя і творчого до нього ставлення, яке притаманне всім дітям. Якщо у дитини є бажання творити, значить вона розвивається [194].

У початкових класах, як зазначав Р.Штайнер, велике значення надається слову вчителя і практичним діям учнів. А тому вчителям потрібно шукати шляхи поглиблення процесів сприймання, інтелектуальної та естетичної

раді, використовувати велику кількість різноманітних ритмічних вправ і повторень, читати багато казок з яскраво вираженою ідеєю перемоги добра над злом [194].

Вальфдорські вчителі, як зазначає О.Савченко у своїй праці, прагнуть поглибити у дітей почуття зв'язку з природою. Їхнє кредо: „Те, що добре для природи, завжди добре й для людей”. Тому дітей учать жити у співпраці й злагоді зі світом природи. Це навчання включає: емоційний рівень – любов до природи; наукове розуміння природних процесів; вчинковий – дійова турбота про навколишнє середовище. Р.Штайнер наголошував на необхідності досягнення рівноваги між трьома різними сферами життя, через які людина освоює навколишній світ: фізична діяльність, світ емоцій та мислення. Він доводив, що всі вони пов'язані з людською фізіологією та між собою. Голова, серце, руки – однаково важливі для розвитку дитини, бо лише так розвивається універсальна здатність людини пристосовуватися і бути винахідливою у житті [157, 374-375].

Керуючись методикою Р.Штайнера, ми пропонували ритмічний початок робочого дня, що виступає як бадьорий гуртуючий етап. Протягом 10-15хв. діти хором декламували вірші, співали, часто під супровід „імпровізованого оркестру” (маракас, тамбурин, барабан) або плескання в долоні чи притупування.

Рух і танець, з одного боку, мають істотне значення для розвитку особистості людини, з другого, – можуть стати важливими елементами терапії, тому що рух знімає м'язове та емоційне напруження. Рух, що супроводжується музикою, сприяє пробудженню креативності, внутрішньо інтегрує людину і відкриває можливості для творчих пошуків, позитивно впливає на самооцінку [147, 47-50]. А тому для зняття емоційної тривожності, страху, сором'язливості та внутрішнього неспокою ми використовували етюди та ігри (за матеріалами В.Назаревич та Н.Карпенко) з елементами театралізації та хореографії, де була задіяна ціла гама засобів вираження (рух, жест, танець, звук, малювання, виконання ролей,

пантоміма) [116, 87-98; 75, 42-47]. Крім того, ми вчили дітей застосовувати прийом „прийняття ролі”, запропонований Т.Титаренко, котрий допомагає відчувати себе сильнішим, впевненішим, тобто ідентифікувати себе з тим, хто, як здається, ніколи „не знав лиха”, із „щасливчиками” [171]. Гра спонукає увійти в контакт із самим собою та з іншими для того, щоб повністю відчути самого себе. Крім того, гра дає можливість рухатися, що, як вже зазначалось, є дуже важливою для молодшого школяра, робить дітей активними, викликає несподіванку і сприяє спільному відкриттю і спільним вчинкам [147, 47-50]. Л.Риботицька вважає, що „драматична гра може одночасно виступати як проста рухлива вправа і як ціла вистава, у якій присутній і рух, і слово, і музика” [215, 39], що відповідає вимогам нашої програми. На думку К.Паньковської, застосування драматичної гри „полягає у створенні ситуації, в якій учні могли б ідентифікувати себе з іншими особами або речами, зіграти якусь роль. Метою такої методики є поглиблення усвідомлення мотивації різної поведінки, вироблення здатності буття та праці в групі, а також вразливості, пробудження уяви та рефлексії і поглиблення аналітичних здібностей” [214]. Для ефективності проведення гри пропонувався бадьорий початок заняття: „мажорне” привітання та побажання на сьогодні, читання віршів, скоромовок з використанням динамічних відтінків, швидкого та повільного темпу, супроводжуючи все це ритмічними оплесками та тупотінням. На дошці вивішувалось зображення веселки і дітям пропонувалось показати колір, що відповідає цьому настрою, з яким вони прийшли на заняття. Крім того, діти проводили кольорові асоціації щодо своїх емоцій, малювали фарбами свій настрій і під час бесіди намагались знайти причини відповідного стану. Якщо на малюнку проявлявся високий рівень тривожності, дитині пропонувалось знайти причину неспокою, уявно „зібгати” свій страх у кулаці. Для гармонізації свого настрою дітям пропонувалося малювати під музику.

Залучення контрастних музичних творів, портретів, світлин з різними виразами облич допомагало дітям пізнати азбуку емоцій, яка була

необхідною для розуміння себе та інших. Як для емоційної, так і мотиваційної сфер важливо було звертати увагу на формування в дитини позитивного образу Я та мотивацію – важливості участі у тій чи іншій діяльності, активізацію мотивів „росту”, які виділяв у своїх дослідженнях А.Маслоу.

Як вже зазначалось, перед початком шкільного життя у дитини виникає новий рівень самосвідомості і, відповідно, новий рівень свідомого регулювання поведінки. Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж власні. Тому вичленення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є спеціальним завданням дорослих.

Спрямованість поведінки і діяльність молодшого школяра залежать від того, які мотиви будуть переважати у дитини. А тому в даному випадку авторитетному дорослому необхідно стимулювати дитину до успіхів, мотивуючи цей намір, і менше загострювати увагу на невдачі. В іншому випадку у дитини формується і закріплюється мотив уникнення невдачі, який негативно впливає на соціальну адаптацію [119].

Існує два основних шляхи формування у школярів бажаної мотивації. На першому (шлях „знизу вгору”) створюються такі об'єктивні умови, забезпечується така організація діяльності учнів, при яких формується потрібна мотивація. Ідеться про те, щоб залучати учнів до певної діяльності, враховуючи при цьому наявні в них потреби. Організація такої діяльності має породжувати в її учасників позитивні емоції задоволення, радості. Повторення такої ситуації зумовлює розвиток у дітей нової потреби тієї ж діяльності, яка викликала в них приємні емоційні переживання. Таким чином у загальну мотивацію учнів буде включений новий стійкий мотив такої діяльності.

Другий шлях („згори вниз”) полягає в тому, що учням повідомляються спонукання, цілі, ідеали, зміст зорієнтованості особистості. Завдання полягає у їх перетворенні із зовнішньо усвідомлюваних у реально дійові

мотиви. З цією метою використовуються пояснення, переконання, приклад тощо [61, 134-139].

На першому етапі програми стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва ми формували мотивацію шляхом „знизу вгору”, тобто організовували діяльність учнів у вигляді драматичної гри, оскільки саме гра враховує потреби дитини та породжує позитивні емоції. Крім ігор ми використовували вправи для вмінь сприймати психо-емоційні стани іншої людини, для розвитку рефлексії та емпатії, з розвитку виразності поведінки в публічній обстановці, бо дитина повинна бути здатною сприймати (бачити причини стану або наміру вчинків іншої людини) і враховувати у своїй поведінці стани, бажання або інтереси інших. Це вихідний момент емпатії, необхідної для розвитку комунікації дитини, що є важливим для виконання завдань емоційно-мотиваційних сфер.

Починаючи будь-яку діяльність, діти досить активні в розгортанні дій, операцій для досягнення мети. Але, щоб зрозуміти стан іншого, який поряд з тобою, потрібно не менш активно звертати увагу на його роботу. Часто діти не зауважують невдачі іншої дитини або не допомагають не тому, що не хочуть, а тому, що не вміють це зробити. Інколи діти соромляться, бо не знають, як діяти в тій чи іншій ситуації. І навіть назвавши почуття словами, цього не достатньо. А тому дітям було запропоновано імпровізовані постановки гумористичного характеру за темами курсу „Етикет” (абеткові істини) [59]. Дотепні розіграні сцени допомагали дітям по-новому поглянути на себе й на інших, що їх оточують. Виконання завдань носить груповий, парний характер. В таких умовах діти краще справляються з почуттям страху та невпевненості. Використання прийомів групової роботи дозволяє дитині почувати себе в безпеці навіть тоді, коли вона відповідає одна, тому що відповідальність розподіляється між усіма членами групи, що обмірковували свою відповідь спільно. Після імпровізації відбувається бесіда, де робляться аналіз і пропозиції щодо матеріалу. Повторна постановка передбачає врахування помилок, які були здійснені.

Крім цього, для зняття тривожності (страхи, різного роду побоювання, непевність) дітям пропонувалось пограти в театр ляльок, де акцент робився на імпрровізацію, а не на обов'язкове заучування ролей. Саме в імпрровізації проявлялись приховані дитячі страхи [135, 29]. Учитель обирав актуальну тему, а саме: для сором'язливих дітей – придумати історію про „Зайчика, який знайшов друзів”, для тих, хто боїться – „Про мишку, яка бореться зі своїм страхом і перемагає його, а потім біжить через ліс за ліками для мами”, для агресивних дітей – показати наслідок його дії на інших – „Розгніваний лев на полюванні”, і починав розповідь, але дозволяв учням втручатись і змінювати хід подій так, як йому хочеться. А тому саме за допомогою ляльки вчитель допомагав боротися з ними. Через деякий час діти самі без участі ляльки могли розігрувати ту чи іншу ситуацію.

Схвалення при найменшому успіху, підкріплення (негативне чи позитивне) оцінкою лише дій дитини, а не її особистості в цілому – це шлях подолання непевненості у собі. Розвиток самостійності дітей вимагає як від батьків, так і від вчителів вміння дозувати, а потім поступово скорочувати до мінімуму допомогу дитині. Тут можуть допомогти суто зовнішні форми організації дій: створення плану на день [1, 514-516].

Для розширення пізнавальної сфери з дітьми проводились бесіди про театр в історичному ракурсі (від античності до сучасного періоду). На занятті використовувались музичний супровід, ескізи костюмів, схеми архітектурних театральних будівель та сцен, відеоматеріал із записами театральних та хореографічних постановок відповідно до епохи, яка пропонувалась. Для розвитку комунікативних якостей дітям пропонувалось взяти участь в імпрровізованих мініатюрах відповідно до кожної епохи, де акцент у сюжеті робився саме на міжособистісні взаємини. Крім того, ці заняття передбачали музичне оформлення та використання символічних костюмів (Додаток Б.2).

Розвивальною програмою передбачено організацію акцій вихідного дня – спільні з батьками, дітьми, вчителями. Поїздки у театр, філармонію, похід у ліс, організація розважальних програм дозволили і батькам, і вчителям побачити дитину по-іншому, звернути увагу на приховані проблеми дитини. Після поїздок на заняттях діти обов'язково ділились своїми враженнями та виготовляли спільний малюнок у вигляді афіши.

Однією з відомих гуманістичних педагогічних теорій, яка була врахована при розробці програми стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва, є виховна система С.Френе – французького педагога ХХ століття, яка характеризується глибокою повагою до психології дитини, сконцентрованою на її життєвому досвіді як визначальному чиннику формування особистості, оригінальним вирішенням проблем організації шкільного життя, інтенсивними пошуками нових методів виховної діяльності школи [184]. Метою виховання „нової школи” є розвиток у суб'єктів учіння здатності до взаємодії, самоуправління, кооперації, розвитку індивідуальності, соціальної компетентності, відповідальності. Основний принцип – здійснення навчання через самодіяльність учнів. Так, самореалізація дитини вбачається крізь призму власного досвіду. У зв'язку з цим головними ознаками педагогічної системи С.Френе є обов'язкове врахування особливостей вікової психології та різноманітності здібностей і схильностей дітей, цілеспрямоване спрямування їхньої інтелектуальної та емоційної активності, суспільно-корисна праця на всіх етапах навчання, виховання в дусі високих моральних і громадянських ідеалів. Особливу увагу він приділяв розвивальному та виховному середовищу, яке створював разом з дітьми для природного розвитку їх здібностей та зв'язку їхніх знань із життям. С.Френе наголошував, що вихованці мають набувати і збагачувати свої знання і досвід у вільній діяльності. Для реалізації потенційних можливостей учнів педагог пропонував заняття в лабораторіях та майстернях, де учні практикували б різні види діяльності. Отже, С.Френе пов'язує

самореалізацію особистості зі збагаченням свого досвіду у вільній суспільно корисній діяльності. Вчений серед усіх технологічних засобів головну роль надавав шкільній друкарні. Саме з неї він розпочинав експерименти, ядром яких було створення „вільних текстів”. У них діти писали про свої сім’ї, друзів, передавали враження від спостережень, прогулянок, прочитаних книжок. Тексти обговорювалися, доповнювалися, вдосконалювалися й друкувалися. При цьому відбувалося й навчання граматичних правил [184].

Крім того, він зазначав, що великий вплив на вихованців має стіннівка. Це великий аркуш білого ватману, поділений на чотири колонки: „Я критикую”, „Я схвалюю”, „Я хотів би”, „Я зробив”, де кожний мав можливість записати свої думки. Враховуючи його позиції, ми пропонували дітям разом з батьками та вчителем виготовити (в жовтні) перший випуск дитячої стінгазети „Дино + Заврик”, присвяченої Міжнародному дню музики та Дню художника, де пропонувались цікаві історії про митців, ребуси, кросворди.

Наприкінці кожного заняття і всього навчального дня діти дякували собі, в першу чергу, та один одному „за спільну працю”, „за мажорний день”, „за здобуті знання”, що супроводжувалось оплесками.

Другий етап розробленої програми (самовизначення) проводився по лінії „сприйняття – творення”. Діти відвідували заняття різних видів мистецтв, кожен з яких уособлював один предмет: „Звук”, „Рух”, „Слово”, „Колір” (тривалість кожного 40 хв.). З метою розвитку мотиваційної сфери, з дітьми проводилась бесіда стосовно актуальності цього предмету, тобто мотивація формувалася шляхом „згори вниз”.

Кінець другого етапу передбачав концертну театралізовану програму та виставку робіт учасників експерименту для батьків. Важливим було те, щоб учасники спробували себе в різних ролях (актор, ведучий, декламатор віршів, музичний оформлювач свята, співак, танцюрист, модельєр чи чарівник, який дарує власноруч виготовлені подарунки), тобто створити ситуацію вибору. Це давало можливість кожній дитині бути успішною у тій чи іншій діяльності. А тому одним із завдань занять було акцентувати увагу

на виконавчо-творчу діяльність. Всі предмети були поєднані однією метою, а саме репрезентувати дітей у всіх видах мистецтва для того, щоб, в першу чергу, дати можливість дитині обрати „спеціальність”, яка не лише приносить їй задоволення, а й успіх.

На заняттях з музичного мистецтва діти вчилися вітатись та прощатись музичними звуками залежно від настрою, передавати різні емоції, проспівувати своє ім'я та ім'я інших. З метою виконання завдань емоційної сфери дітям пропонувалось стати учасниками оркестру, граючи на різних дитячих музичних інструментах, вони передавали різні настрої після прослуховування того чи іншого поетичного чи драматичного твору, який зачитував учитель. Як правило, використовувався імпровізований вокальний спів. Для слухання музики перевага надавалася сучасній музиці, але не заперечувалася і класична. Своє враження дітям пропонувалось відобразити не на спільному, а на груповому, а з часом – на індивідуальному малюнку, що мав назву „Я вмю слухати...”. Крім того, на заняттях пропонувалось спільно підібрати музику до твору, який зачитував один із учасників занять. Для стимулювання виконавської діяльності, яка на заключних етапах характеризувалась індивідуальною роботою, використовувався авторський дидактичний матеріал.

На заняттях з образотворчого мистецтва дітям пропонувалось виготовити аплікацію, ікебану, нову модель або костюм героя прочитаного твору з підручних матеріалів. Спершу діти малювали ескіз, допрацьовували його з вчителем, вислуховували пропозицію інших, а тоді приступали безпосередньо до роботи. Для презентації свого виробу діти самостійно підбирали музику.

З.Гофман, досліджуючи роль танцю і музики в педагогічній роботі, відзначав думку Р.Лабана, творця сучасної творчої і експресивної гімнастики, який стверджував, що рух є вираженням людської потреби в активності. Через рух тіла ми навчаємось контактувати з навколишнім світом. Як відомо, рух супроводжує людину від народження до смерті. 70%

спілкування між людьми становить так звана невербальна комунікація. Людина виражає свою особливість, відчуття, думки, різні сторони життя з допомогою ритму і руху. Ритм і рух породили танець – універсальну мову висловлення і експресії [49, 15]. А тому на заняттях з хореографії діти, розвиваючи свою невербальну комунікацію, опановували етикет танцю, жести та рухи для передачі різноманітних емоцій, вчилися відчувати ритм, рухались під музику та імпровізували. Крім того, діти розучували основні вправи класичного танцю, необхідні для вироблення правильного положення ніг, рук, голови і корпусу. На кожному занятті вивчались підготовчі танцювальні рухи до спільного танцю для концертної програми. Для розвитку в дітей музичності і ритмічності на заняттях продовжували використовувати ритмічні вправи та ігри. Це в свою чергу сприяло активному сприйняттю музики, розвитку координації руху, уваги, пам'яті.

На заняттях з театрального мистецтва ми керувалися теоретичними засадами класика драми Б.Вай. Він наголошував на властивій дітям драматизації, яку слід відрізнити від драми. За Б.Вай вона є методом розвитку особистості, але може також служити для реалізації освітніх цілей [217, 182-184]. Класик драми запропонував етапи драматичних вправ, які стали основою нашої програми занять з театрального мистецтва. Роботу з учнем ми розпочинали із завдань на концентрацію. З цією метою вчитель пропонує виконання завдань з використанням п'яти основних чуттів: слуху, зору, дотику, нюху і смаку. Важливим є те, щоб вправи виконувались одночасно цілою групою і в даному порядку, а формулювання завдань не були складними. Атмосфера повинна бути спокійна. Не слід асоціювати ці вправи з ідеєю драми. Найкраще це зробити за допомогою розповіді учителя, в якій учні беруть участь, наслідуючи узгоджені раніше звуки.

Наступний етап – укладання подій в оповіданні за допомогою уяви. Оповідання є основним елементом драми і тісно пов'язане з уявою. Важливе значення мали вправи щодо активізації уяви. Слух аналізується шляхом використання різних звуків (музичні твори, вистукування, звукові відтінки).

Учні ідентифікують ці звуки, наслідують, розповідають про них різні історії і т.ін. Зір і дотик пробуджуються шляхом застосування різного типу предметів, однаково реальних і уявних, щоб група могла скласти оповідання. Чуття нюху і смаку можна використовувати для тренування уяви за умови, що мова йде про уявні смаки і запахи.

Наступні етапи драматургічної праці – імпровізовані рух та звук. Всі учні працюють одночасно, але на початку кожен працює окремо, пізніше за вибором з партнером, потім – з групою. Цей етап розпочинають вправи з уявним м'ячем. До занять постійно залучена уява. Передбачаються також вправи релаксаційні. Також слід використовувати рухові вправи з використанням звуку і музики. Музика уможливорює переживання і панування над емоціями, є найкращим виразом координації тіла, думки, серця і душі.

У процесі підготовки театральної групи до спектаклю важливими є вправи для мовлення. Для цього керівник подає багато цікавих тем до розмов, пов'язаних з драматичним середовищем, сучасними проблемами, зацікавленнями. Спочатку розмова ведеться в групах, потім – у парах. Наступним кроком є приготування до будування збірних сцен: починаючи з пар, через менші в більші групи, аж до акції, де задіяно всіх учасників зустрічі.

Цікавою є вистава без сценарію (імпровізація), яка дає всім учасникам драматичних ігор рівні шанси. Тематика імпровізованих спектаклів може бути однаково як оригінальною, так і почерпнутою з літературних джерел. Важливо аби вчителі, не призвичаєні до імпровізації, звернули увагу на різні її види. В імпровізації може з'явитися цікава тематика боротьби і перемоги. Виходом з такої ситуації є толерантність, яка дозволить знайти практичні і конструктивні способи нагадування цієї проблеми [210, 48-50].

На заняттях з „Театру”, розвиваючи невербальну комунікацію, яка, в свою чергу, розвивала комунікативні якості, дітям пропонувалися вправи на взаємодію (на матеріалах А.Єршової, Т.Пені та В.Заворотнія,

В.Лопанді), наприклад, „Одна й та ж сама справа – по-різному”, „Перетворення” та ін. [71, 9-10; 62, 89-90]. Ці вправи мають багато модифікацій, які допомагають дітям засвоїти найважливіші положення методу фізичних дій К.Станіславського про нерозривний зв’язок психічного і фізичного, духовного і матеріального в поведінці людини. Також ці вправи дозволяють дитині вирішити комплекс завдань у формуванні виконавської театральної культури школяра. Це і зосередженість уваги на справі, яку він виконує, це й імпровізаційний характер гри, і активізація уяви, і розширення пізнавальної сфери. Крім цього, на занятті діти вчилися декламувати вірші, читати в особах та робити невеликі постановки уривків драматичних творів повчального характеру, ділились враженнями від новин у світі театру, спільно готували сценарій до театралізованого концерту. Мета заняття – дати можливість дитині відчувати себе не лише „глядачем”, а й „актором”. Це, в свою чергу, стимулювало як пізнавальну, так і поведінкову сфери, оскільки для підготовки того чи іншого завдання діти мали опрацювати відповідний матеріал і оволодіти нормами поведінки, етикету та комунікативними вміннями.

Дітей вчили дивитись з оптимізмом у майбутнє („Сьогодні я це не вмію, але завтра обов’язково зможу”, „Я не дуже гарно танцюю, але гарно співаю”, „Він не малює, але – хороший актор”).

Керуючись основними принципами М.Монтессорі – „не нашкодь” та „допоможи мені це зробити самому”, ми намагались надмірно не втручатись у розвиток дитини [108]. Такий підхід дозволив реалізовувати виховні впливи в атмосфері безпеки, захищеності, емоційного благополуччя, що є умовою творчості, сприяв виникненню почуття впевненості, власної значущості і цінності у дітей, що є гарантом їх повноцінного особистісного становлення.

Другий етап авторської програми передбачав організацію родинних різдвяних зустрічей. Діти з вертепом ходили в гості один до одного та

дарували цікаві подарунки, виготовлені власноруч, що в свою чергу створювало емоційний позитивний настрій, стимулювало оптимізм, активізувало потребу в спілкуванні та творчості [66, 70-73]. Чіткий розподіл ролей („музикант”, „актор”, „танцюрист”, „художник”) визначив завдання, над якими працювали діти, а саме: пізнати себе в тій чи іншій ролі, що спонукало до визначення у „спеціальності”. До свят діти разом з батьками підготували до друку другий випуск стінгазети „Дино + Заврик” з новорічними вітаннями, іграми, піснями та ескізами карнавальних костюмів.

Другий етап програми закінчився театралізованим концертом (Додаток Б.3). Діти мали можливість представити себе у різних видах мистецтва та працювати у присутності глядача, що, в свою чергу, відкривало нові правила перевтілення. Позитивом різновікової групи було те, що старші допомагали меншим не лише у підготовці цього свята, а й безпосередньо на самому виступі. У свою чергу, в менших з’являлись бажання „рости”, а у старших загострювалось почуття відповідальності. Показ моделей, як і самі вироби на виставці та подарунки, готувались з матеріалів, що втратили свою важливість у побуті. Крім того, кожна присутня на концертній програмі сім’я презентувала свої творчі можливості.

На третьому етапі програми (самопрезентація) діти займалися за „спеціальностями”, які самостійно обрали на другому етапі з метою участі у спільній музично-театральній постановці „Прспект Маргариток” (Додаток Б.4). У виставі кожна дитина, виконуючи свою роль, виступала не лише за самого себе, а і за весь художньо-творчий колектив. Завдяки організації такої діяльності зник розподіл дітей за успішністю, можна було помітити, як сильніші учні щось пояснюють слабшим, старші – меншим, як під час самого виступу допомагають один одному.

На заняттях з обраного виду мистецтва „актори” працювали над роллю, створювали мізансцени, продумували дії; „музиканти” підбирали музику та розучували пісні, передбачувані виставою; „танцюристи” розробляли хореографічні постановки; „художники” виготовляли афішу,

запрошення, реквізит, декорації та костюми для учасників музично-театральної постановки. Слід відмітити, що учні, які займались образотворчим мистецтвом та художньою працею також працювали над створенням власної колекції костюмів на тему „Мешканці країни дитячих мрій”, яка була презентована перед початком вистави.

Вагомий внесок у формування особистості відіграли міжнародні дитячі обмінні програми, започатковані в Науково-дослідному експериментальному центрі дитини Національного університету „Острозька академія”. Угода про співпрацю з сусідньою країною Польщею передбачала обмін досвідом роботи з дітьми, творчими надбаннями та вивченням культури іншої країни (Додаток Б.5). В свою чергу, обмінні програми виховували відповідальність як за свою країну, колектив, так і за себе. Після першої прем’єри музичної казки „Проспект Маргариток” юні артисти презентували свої здобутки гостям із сусідньої країни Польщі. Після вистави діти обмінювались думками та пропозиціями. Подальше листування свідчило про важливість цієї роботи (Додаток Б.6).

На третьому етапі програми стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва діти разом зі своїми батьками підготували черговий випуск стінгазети „Дино + Заврик”, яка демонструвала яскраві враження дітей від участі у програмі. Своєрідним результатом формувального експерименту став запис аудіо диску з вивченими піснями, що використовувались як дидактичний матеріал в авторській програмі (Додаток Б.7).

Почуття задоволення від своєї участі у спільній справі, активне обговорення з доброзичливими побажаннями на перспективу свідчило, що експеримент пройшов позитивно, дитина знайшла себе в цьому колективі, реалізувала свої можливості у художньотворчій діяльності та отримала оцінку інших.

3.4. Експериментальна перевірка ефективності моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва

Для експериментальної перевірки, а також дієвості прикладної моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва було проведено повторне обстеження учнів початкових класів контрольної групи та двох експериментальних груп і здійснено аналіз отриманих даних шляхом порівняння показників, що обумовлюють динаміку самореалізації молодшого школяра у експериментальних та контрольній групах.

Для констатації вірогідності результатів та підтвердження успішності проведеного формувального експерименту, спрямованого на стимулювання мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та незалежності, застосували однофакторний дисперсійний аналіз [57, 179-195]. Особливості даного методу проявляються у двох аспектах: по-перше, цей метод використовує термінологію планування експерименту; по-друге, для порівняння середніх значень аналізуються компоненти дисперсії досліджуваної ознаки. В цілому математична ідея критерію базується на співвідношенні міжгрупової і внутрішньогрупової частин дисперсії (відхилення) досліджуваної залежної змінної. Співвідношення першої та другої із вказаних складових відхилення і є основним показником, який визначає статистичну значимість впливу фактору (відмінності середніх значень груп, що відповідають рівням фактору) [117, 185-194].

За допомогою методів зрізів вивчалися дані, отримані в різних групах і заміряні за одними і тими самими діагностичними методиками. Із ряду емпіричних методів застосовувався діагностичний метод, представлений стандартизованими методиками, адже у них, на думку А.Анастасі, „... у своєму рішенні індивід проявить характерні для нього способи реакції” [5, 31].

Нами було перевірено, чи існують статистичні відмінності середніх значень показників самореалізації результативного фактора (мотивації досягнення успіху, впевненості у собі, незалежності у контрольній та

експериментальних групах учнів 1-4 класів), які піддавалися впливу художньо-творчої діяльності в різних умовах. Отримані нами значення для першого класу $F = 3,79$ ($p \leq 0,05$), для другого класу $F = 7,25$ ($p \leq 0,01$), для третього класу $F = 12,11$ ($p \leq 0,01$), для четвертого класу $F = 23,9$ ($p \leq 0,01$) дають змогу зробити висновок про значні позитивні зміни рівня мотивації досягнення успіху, що експериментально доведено. Підтверджується достовірність змін як для рівня впевненості у собі: результати для першого класу $F = 12,5$ ($p \leq 0,01$), для другого класу $F = 5,09$ ($p \leq 0,05$), для третього класу $F = 4,86$ ($p \leq 0,05$), для четвертого класу $F = 6,96$ ($p \leq 0,01$); так і для рівня незалежності: для першого класу $F = 12,62$ ($p \leq 0,01$), для другого класу $F = 8,5$ ($p \leq 0,01$), для третього класу $F = 6,06$ ($p \leq 0,01$), для четвертого класу $F = 7,17$ ($p \leq 0,01$). На підставі отриманих результатів можемо стверджувати, що середні значення показників самореалізації молодших школярів (мотивації досягнення успіху, впевненості у собі, незалежності) у контрольній та двох експериментальних групах різні.

Результати формувального експерименту підтверджують висновок статистичного критерію. Прослідковується позитивна динаміка показників самореалізації молодшого школяра в двох експериментальних групах, в той час, як у контрольній ці зміни незначні.

Таблиця 3.1.

Диференціація середніх значень показника мотивації досягнення успіху в процесі самореалізації молодших школярів на етапі формувального експерименту

Група	Перший клас	Δx	Другий клас	Δx	Третій клас	Δx	Четвертий клас	Δx
Контрольна	12	0	11	-0,7	10,1	-0,6	9,3	-0,7
Перша експериментальна	13,1	0,9	13,3	1,7	13,6	3,6	13,6	4,7
Друга експериментальна	15,3	3	15,6	4,3	16	6,2	16,1	7,5

Примітка. Δx - зміни середніх значень показників самореалізації молодших школярів за результатами констатувального та формувального експерименту.

Середні значення показника мотивації досягнення успіху у процесі самореалізації в дітей першої експериментальної групи має позитивну зміну

(Таблиця 3.1) як в першому $\Delta \bar{x}=0,9$; другому $\Delta \bar{x}=1,7$; третьому $\Delta \bar{x}=3,6$, так і в четвертому $\Delta \bar{x}=4,7$ класах. Яскравіша динаміка середнього значення даного показника простежується в дітей другої експериментальної групи $\Delta \bar{x}=3$; $\Delta \bar{x}=4,3$; $\Delta \bar{x}=6,2$ та $\Delta \bar{x}=7,5$ відповідно у першому, другому, третьому та четвертому класах. Високий рівень даного показника свідчить про підвищену активність дітей у випадках невдачі, намір брати на себе важкі завдання, змагатися з іншими дітьми, бажання досягати завжди і всюди успіху, демонструвати свої досягнення, не звертати особливої уваги на невдачі і очікувати позитивної оцінки зі сторони навколишніх, що є сприятливим для реалізації своїх можливостей дитиною.

У контрольній групі середні значення показника мотивації досягнення успіху у процесі самореалізації молодших школярів демонструє такі зміни: у дітей першого класу зміна показника відсутня, у другому $\Delta \bar{x}=-0,7$, третьому $\Delta \bar{x}=-0,6$ та $\Delta \bar{x}=-0,7$ у четвертому. Це свідчить про зниження у дітей активності у досягненні успіху, перевага наміру брати на себе прості завдання, сильно переживати через невдачі, менше звертати уваги на успіхи, уникнення змагань з іншими дітьми, ситуаціями, пов'язаних з перевіркою їх можливостей. В свою чергу даний результат негативно впливає на самореалізацію дитини, що в свою чергу гальмує вирішення потреби соціальної адаптації, яка необхідна у становленні молодшого школяра.

Слід зазначити, що під час бесіди на тему „Мій успіх” діти експериментальних груп виділяють інтерес у презентації своїх можливостей, хоча не заперечують про важливість оцінки оточуючих. Діти контрольної групи першочергово переживають за оцінку критиків та страх бути незрозумілим та „вискочкою”.

Рисунок 3.2. демонструє домінування та позитивну динаміку середніх значень показника мотивації досягнення успіху у процесі самореалізації молодших школярів другої експериментальної групи у порівнянні з дітьми першої експериментальної та контрольної груп протягом всього вікового періоду.

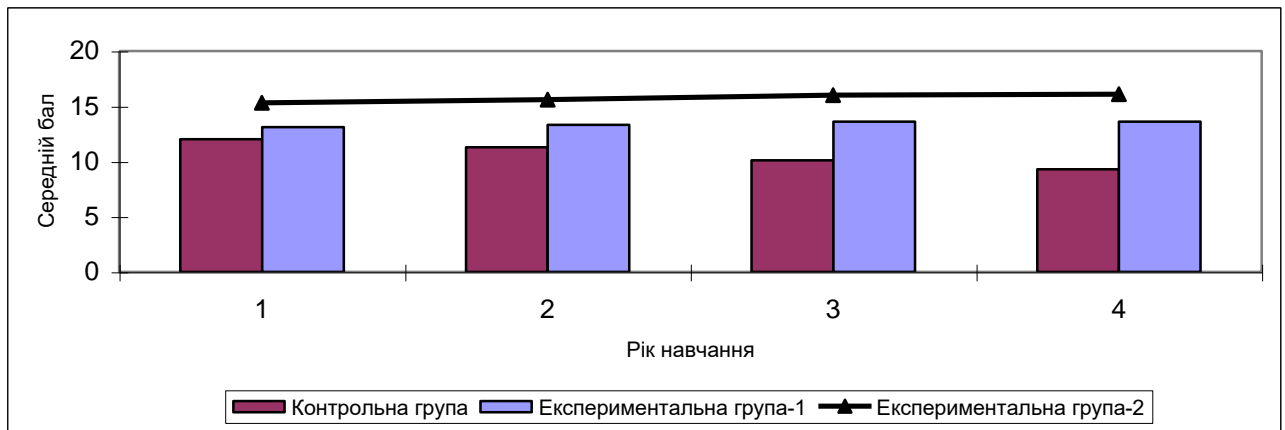


Рис.3.2. Динаміка показника мотивації досягнення успіху в процесі самореалізації молодих школярів за результатами формувального експерименту

Подібна тенденція спостерігається при аналізі середніх значень показника впевненості у собі за результатами формувального експерименту. Таблиця 3.2 демонструє зміну середніх значень показника впевненості у собі у процесі самореалізації молодих школярів контрольної та двох експериментальних груп за результатами констатувального та формувального експериментів

Таблиця 3.2.

Диференціація середніх значень показника впевненості у собі в процесі самореалізації молодих школярів за результатами формувального експерименту

Група	Перший клас	$\Delta\bar{x}$	Другий клас	$\Delta\bar{x}$	Третій клас	$\Delta\bar{x}$	Четвертий клас	$\Delta\bar{x}$
Контрольна	3	0,1	3,7	0,7	4	0,3	4,1	0
Перша експериментальна	5,6	2,5	5,8	2,5	6	2,5	6,1	2,1
Друга експериментальна	6	2,8	6,1	2,7	6,6	2,8	6,9	2,8

Примітка. $\Delta\bar{x}$ - зміни середніх значень показників самореалізації молодших школярів за результатами констатувального та формувального експерименту.

При порівнянні середніх значень показника впевненості у собі у процесі самореалізації дітей молодшого шкільного віку простежується така тенденція. У дітей контрольної групи показник середнього значення рівня впевненості у собі незначний у дітей всіх вікових підгруп. Так, у першому класі він становить

$\Delta \bar{x}=0,1$, у другому $\Delta \bar{x}=0,7$, третьому $\Delta \bar{x}=0,3$ та без змін у четвертому ($\Delta \bar{x}=0$) класі. Незначні зміни у дітей контрольної групи можуть свідчити про існування все ще високого рівня тривожності та неадекватної самооцінки.

Зміна показника в дітей другої експериментальної групи становить як на початку, так і в кінці вікового періоду $\Delta \bar{x}=2,8$. У дітей першої експериментальної групи в першому, другому та третьому класах $\Delta \bar{x}=2,5$, а в четвертому $\Delta \bar{x}=2,1$. Позитивний результат у дітей двох експериментальних груп підтверджує дієвість прикладної моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва. Домінування даного показника у дітей другої експериментальної групи засвідчує правильність сформульованої гіпотези дослідження. За результатами формувального експерименту діти двох експериментальних груп відповідно до позитивних змін даного показника характеризуються кращою соціальною адаптованістю порівняно з результатами констатувального експерименту.

Рисунок 3.3 підтверджує позитивну тенденцію зміни середніх значень показника впевненості у собі у процесі самореалізації молодших школярів протягом всього вікового періоду порівняно з учнями контрольної та першої експериментальної групами.

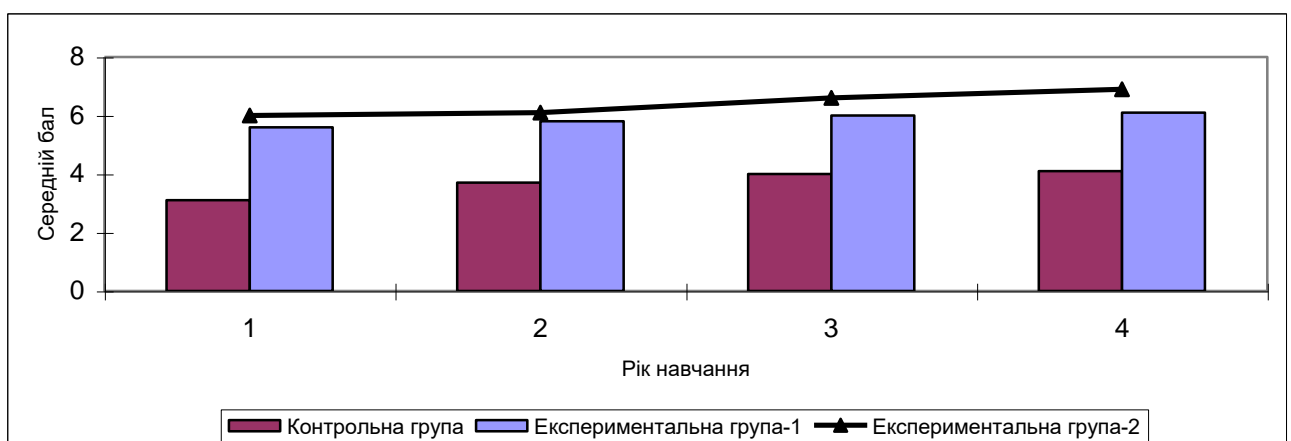


Рис.3.3. Динаміка показника впевненості у собі в процесі самореалізації молодших школярів за результатами формувального експерименту

Зміна середніх значень показника незалежності у процесі самореалізації молодших школярів контрольної та двох експериментальних груп за результатами констатувального та формувального експериментів подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Диференціація середніх значень показника незалежності в процесі самореалізації молодших школярів за результатами формувального експерименту

Група	Перший клас	$\Delta \bar{x}$	Другий клас	$\Delta \bar{x}$	Третій клас	$\Delta \bar{x}$	Четвертий клас	$\Delta \bar{x}$
Контрольна	3	0,9	3,1	0,6	3,6	0,3	4	0,4
Перша експериментальна	4,5	2,3	4,9	2,3	5,1	1,4	5,6	1,8
Друга експериментальна	6,2	3,9	6,3	3,6	6,5	2,7	6,6	2,7

Примітка. $\Delta \bar{x}$ - зміни середніх значень показників самореалізації молодших школярів за результатами констатувального та формувального експерименту.

Аналізуючи зміну середніх значень показника незалежності у процесі самореалізації молодших школярів, слід відзначити динаміку даного показника в дітей другої експериментальної групи. Так, в першому класі $\Delta \bar{x}=3,9$, другому $\Delta \bar{x}=3,6$, третьому та четвертому $\Delta \bar{x}=2,7$, тоді як в учнів першої експериментальної групи зміна даного показника відповідно становить $\Delta \bar{x}=2,3$ – в першому та другому, $\Delta \bar{x}=1,4$ і $\Delta \bar{x}=1,8$ в дітей третього та четвертого класів. Позитивні зміни показника незалежності протягом вікового періоду у дітей двох експериментальних груп свідчать про важливість застосування психолого-педагогічних умов при стимулюванні самореалізації дитини, зокрема „свобода вибору”, повага до дитини та ін., запропоновані у програмі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва. Діти за даними результатами, відповідно до застосованих методик, характеризуються, як незалежні, наполегливі, добре соціально пристосовані та контрольованістю своєї поведінки. Домінування даного показника незалежності особливо на початку вікового періоду, на що було націлено при розробці авторської програми, свідчить про важливість занять

художньо-творчою діяльністю дітьми різновікових підгруп молодшого шкільного віку.

В контрольній групі можна побачити досить незначні зміни даного показника за результатами констатувального та формувального експериментів, що може свідчити про існування залежності дітей від дорослого, невміння контролювати свою поведінку. Зміна даного показника в дітей контрольної групи становить $\Delta \bar{x}=0,9$ в першому, $\Delta \bar{x}=0,6$ в другому, $\Delta \bar{x}=0,3$ в третьому та $\Delta \bar{x}=0,4$ в четвертому класах.

Як видно з рис.3.4, середні значення показника незалежності у процесі самореалізації молодших школярів за результатами формувального експерименту в дітей другої експериментальної групи вищий, особливо на початку вікового періоду, ніж в учнів першої експериментальної та контрольної груп. Дані результати підтверджують важливість занять художньо-творчою діяльністю дітьми різновікових підгруп молодшого шкільного віку.

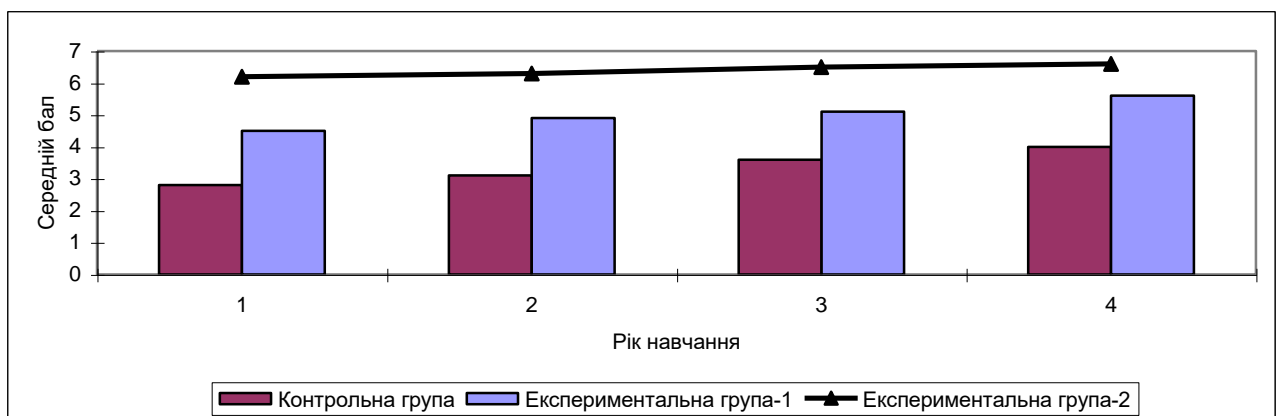


Рис.3.4. Динаміка показника незалежності в процесі самореалізації молодших школярів за результатами формувального експерименту

Отже, інтенсивнішу динаміку самореалізації молодших школярів забезпечує сумісна діяльність різних вікових груп молодшого шкільного віку в спеціально організованих художньо-творчих колективах (табл.1).

Таблиця 1 засвідчує зміни показників самореалізації молодшого школяра (мотивації досягнення іспіху, впевненості у собі та незалежності) учасників

двох експериментальних груп, які підтверджують правильність гіпотези дослідження.

Таблиця 3.4

Різниця середніх значень між показниками самореалізації молодших школярів у другій та першій експериментальних групах за результатами формувального експерименту

Показник	Е-11	Е-21	$\Delta\bar{x}$	Е-12	Е-22	$\Delta\bar{x}$	Е-13	Е-23	$\Delta\bar{x}$	Е-14	Е-24	$\Delta\bar{x}$
Мотивація досягнення успіху	13,1	15,3	2,2	13,3	15,6	2,3	13,6	16	2,4	13,6	16,1	2,5
Впевненість у собі	5,6	6	0,4	5,8	6,1	0,3	6	6,6	0,6	6,1	6,9	0,8
Незалежність	4,5	6,2	1,7	4,9	6,3	1,4	5,1	6,5	1,4	5,6	6,6	1

Примітка. Групи: Е21 - друга експериментальна група першого класу; Е22 - друга експериментальна група другого класу; Е23 - друга експериментальна група третього класу; Е24 - друга експериментальна група четвертого класу. $\Delta\bar{x}$ – динаміка середніх значень показників груп Е-2 та Е-1.

Таблиця 3.4. засвідчує переважання середніх значень показників самореалізації учасників другої експериментальної групи над аналогічними показниками першої за результатами формувального експерименту, який підтверджує важливість занять сумісною діяльністю різних вікових підгруп молодшого шкільного віку в спеціально організованих художньо-творчих колективах.

Так, різниця ($\Delta\bar{x}$) середніх значень показника самореалізації молодшого школяра (мотивації досягнення успіху) в учнів другої та першої експериментальних груп у дітей першого класу становить $\Delta\bar{x}=2,2$, в другого $\Delta\bar{x}=2,3$, третього $\Delta\bar{x}=2,4$ та четвертого $\Delta\bar{x}=2,5$; впевненості у собі: $\Delta\bar{x}=0,4$; $\Delta\bar{x}=0,3$; $\Delta\bar{x}=0,6$ і $\Delta\bar{x}=0,8$ відповідно у дітей першого, другого, третього та четвертого класів. Зміна середніх значень показника самореалізації молодшого школяра (незалежності) у дітей першої та другої експериментальних груп за результатами констатувального та формувального експериментів становить $\Delta\bar{x}=1,7$; $\Delta\bar{x}=1,4$; $\Delta\bar{x}=1,4$ та $\Delta\bar{x}=1$ відповідно у першому, другому, третьому та четвертому класах. Отже, позитивні результати зміни показників самореалізації молодшого школяра підтверджують гіпотезу дослідження – змістовно

динамічні характеристики самореалізації молодших школярів, що спрямовані на забезпечення процесів самоактуалізації, самовизначення та самопрезентації, опосередковані сумісною діяльністю різновікових підгруп молодшого шкільного віку в спеціально організованих художньо-творчих колективах засобами мистецтва (Додаток В).

При порівнянні результатів констатувального та формувального експериментів на початку вікового періоду прослідковується позитивна динаміка частки осіб, у яких домінуючою мотивацією є сподівання успіху: у другій експериментальній групі дана частка становить 70% учнів і є більшою на 20% ніж в першій експериментальній і на 30% ніж в контрольній групах. На кінець молодшого шкільного віку показник становить 80% дітей, що на 30% більше ніж в першій експериментальній та на 70% учнів в порівнянні з контрольною групою. Слід відзначити, що домінування частки дітей з мотивацією сподівання успіху переважає в другій експериментальній групі у порівнянні з часткою дітей у першій експериментальній групі в другому класі на 40% та 20% в третьому за результатами формувального експерименту. Отже, за підсумками формувального експерименту збільшилась кількість дітей з домінуючою мотивацією сподівання успіху в двох експериментальних групах, які займались у Науково-дослідному експериментальному центрі дитини Національного університету „Острозька академія” за розробленою програмою відповідно до прикладної моделі стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва. Слід зауважити, що частка осіб з домінуючою мотивацією сподівання успіху значно переважає у другій експериментальній групі в порівнянні з першою експериментальною. Даний результат підтверджує значимість занять художньо-творчою діяльністю різновіковими підгрупами молодшого шкільного віку.

Позитивну динаміку кількості дітей із середнім та високим рівнем впевненості у собі при порівнянні результатів формувального експерименту з констатувальним демонструють учасники другої експериментальної групи. Визначено, що на початку вікового періоду дана частка зросла на 60%, що на

10% більше ніж в першій експериментальній групі. В кінці вікового періоду частка осіб з високим та середнім рівнем впевненості в собі збільшується на 50%, що на 10% перевищує дану частку дітей першої експериментальної групи. Кількість учнів із середнім та високим рівнем впевненості у собі в другій експериментальній групі в дітей другого та третього класу більша на 10% у порівнянні з даною часткою дітей першої експериментальної групи. Слід відзначити, що частка дітей з високим та середнім рівнем впевненості у собі в другій експериментальній групі становить 100% протягом вікового періоду. У контрольній групі зміна частки дітей протягом вікового періоду з високим та середнім рівнем впевненості відсутня.

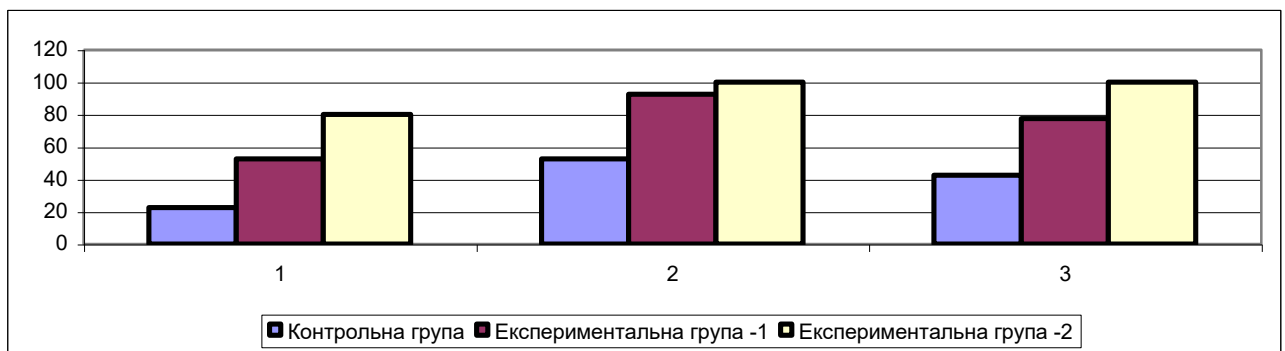
Число дітей з високим та середнім рівнем незалежності в другій експериментальній групі за результатами формувального експерименту збільшилась на 80% у першому класі, 70% в другому класі та на 50% в третьому та четвертому класах у порівнянні з часткою осіб на констатувальному експерименті. В учасників першої експериментальної групи кількість учнів з даним показником на початку вікового періоду становить 70% учнів (на 60% більше ніж на етапі констатувального експерименту), в другому класі 80% (на 60% більше ніж на етапі констатувального експерименту), в третьому 70% (на 10% більше ніж на етапі констатувального експерименту) та 90% дітей в кінці вікового періоду (на 40% більше ніж на етапі констатувального експерименту). При порівнянні кількості дітей з високим та середнім рівнем незалежності контрольної групи відмічено незначні зміни за результатами констатувального та формувального експериментів (на початку вікового періоду зміна частки становить 20%, в другому 20%, третьому – 10% та в четвертому – 10%).

Підсумки формувального експерименту свідчать, що під впливом занять виникли позитивні зміни у всіх показниках самореалізації молодшого школяра в обох експериментальних групах, у той час як у контрольних групах відбулися незначні зміни цих показників.

Результати проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що запропонована нами прикладна модель виявилася дієвою і сприяла стимулюванню самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва.

Домінування показників самореалізації молодшого школяра другої експериментальної групи підтвердили важливість сумісної діяльності різних вікових груп молодшого шкільного віку в спеціально організованих художньо-творчих колективах для стимулювання самореалізації молодших школярів. Отже, змістовно динамічні характеристики самореалізації молодших школярів, що спрямовані на забезпечення процесів самоактуалізації, самовизначення та самопрезентації, опосередковані сумісною діяльністю різновікових підгруп молодшого шкільного віку в спеціально організованих художньо-творчих колективах засобами мистецтва.

Результати формувального експерименту, подані на рисунку 3.5, демонструють домінування числа школярів у другій експериментальній групі з домінуючою мотивацією сподівання успіху (80%), середнім та високим рівнем впевненості у собі (100%), середнім та високим рівнем незалежності (100%) у порівнянні з числом дітей першої експериментальної та контрольної груп, що підтверджує гіпотезу дослідження.



Примітка: 1 – мотивація досягнення успіху, 2 – рівень впевненості у собі, 3 – рівень незалежності

Рис.3.5. Розподіл досліджуваної вибірки за сформованістю показників самореалізації молодших школярів

Підтвердженням позитивності занять різними видами мистецтва та презентації себе в одному з них за власним вибором стали результати бесід з експертами (вчителями початкових класів та батьками дітей молодшого

шкільного віку). Експерти засвідчили високий рівень розвитку якостей самореалізуючої особистості, особливо впевненості у собі, незалежності, комунікабельності, толерантності, високу активність та вимогливість дітей до себе та своїх можливостей, прагнення досконалості та відкриття нових потенційних можливостей. Діти навчились контролювати свої емоції, стали більш врівноваженими, ввічливими, підвищилось почуття відповідальності, емпатії, зменшився страх перед аудиторією, діти стали менше соромитися та краще пристосовуватись до нових обставин і, найголовніше, вони прагнули пізнання своїх можливостей.

Таким чином, результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку самореалізації учасників двох експериментальних груп молодшого шкільного віку. Реальні прирости показників самореалізації молодших школярів (мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та незалежності) продемонстрували ефективні зміни характеру поведінкових особистісних самовиявів дітей: підвищення навчально-пізнавальної активності, зниження тривожності, розвиток уміння контролювати свої емоції і поведінку та ін. при досягненні успіху в художньо-творчій діяльності. Це дає підстави говорити про дієвість прикладної моделі та програми стимулювання психологічної самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва.

Висновки з розділу 3

1. Створено прикладну модель стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва, що визначила структуру і зміст формувального експерименту. Прикладна модель задовільняє потребу молодшого школяра в соціальній адаптації через його самореалізацію засобами мистецтва. Процес самореалізації молодших школярів розгортається в три етапи (самоактуалізація, самовизначення, самопрезентація), кожен з яких передбачає відповідний спосіб організації творчої діяльності у сфері мистецтва: створення ситуації новизни;

створення ситуації вибору; створення ситуації успіху для кожного. Художньо-творча діяльність, що виділена чинником стимулювання самореалізації молодшого школяра, за умов належної психолого-педагогічної підтримки, що підпорядкована принципу співробітництва дорослої людини і дитини на демократичних і гуманістичних засадах, реалізує в мотиваційній, пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах життєдіяльності такі завдання: актуалізація мотиву успіху в навчально-пізнавальній діяльності; трансформація мотиву пізнання в самопізнання; створення емоційного комфорту та оптимістичного настрою; формування властивостей успішної особистості.

2. Програмою стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва враховано, що комплексний розвивальний ефект театрального мистецтва переважає над іншими різновидами мистецтва, оскільки, органічно поєднуючи різні види останнього, передбачає найбільш інтенсивне залучення глядача. Реалізація програми здійснювалась на засадах структурно-динамічного підходу, спираючись на принцип єдності свідомості і діяльності. Заняття в рамках першої експериментальної групи відбувалися гомогенними віковими підгрупами, підгрупи другої експериментальної групи мали гетерогенний склад. Програма включала три етапи, що реалізовували завдання, визначені у моделі. Метою першого етапу (самоактуалізація) було ознайомлення учнів із основами, функціями та засобами вираження художнього образу (вербальними та невербальними) у театральному мистецтві. Кінцевий результат даного етапу передбачав не лише формування в учнів свідомого й компетентного ставлення до театального, музичного, хореографічного та образотворчого мистецтв, але і формування навичок адаптації до колективу, що забезпечувалось використанням різноманітних ігор, вправ, етюдів та ін.. Ситуація вибору створена на другому етапі програми (самовизначення) стимулювала учнів до пізнання та відкриття себе в одному з вище зазначених видів мистецтва, що, в свою чергу, спонукало до презентації себе у спільно організованій музично-театральній постановці, яка є кінцевим продуктом третього етапу програми (самопрезентації). Виконанню завдань прикладної

моделі сприяли забезпечені програмним змістом сенсові установки, що актуалізувалися при обранні і виконанні обраної ролі як з класичного, так і з авторського дидактичного матеріалу.

3. Для експериментальної перевірки дієвості прикладної моделі та програми стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва було проведено повторне обстеження учнів початкових класів і здійснено аналіз отриманих даних шляхом порівняння показників самореалізації дитини в експериментальних та контрольній групах. Для констатації вірогідності результатів та підтвердження успішності проведеного формувального експерименту, спрямованого на стимулювання мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та незалежності, застосовувався однофакторний дисперсійний аналіз. Було перевірено, чи існують статистичні відмінності середніх значень показників самореалізації дитини результативного фактора (мотивації досягнення успіху, впевненості у собі, незалежності у контрольній та експериментальних групах учнів початкових класів), які піддавалися впливу художньо-творчої діяльності в різних умовах. На підставі отриманих результатів можемо стверджувати, що середні значення показників самореалізації молодшого школяра у контрольній та двох експериментальних групах різні. Результати формувального експерименту підтверджують висновок статистичного критерію. Простежується позитивна динаміка показників самореалізації молодшого школяра (мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та незалежності) в двох експериментальних групах, в той час як у контрольній ці зміни не значні. Переважання середніх значень показників самореалізації учасників другої експериментальної групи над аналогічними показниками першої за результатами формувального експерименту підтверджує правильність гіпотези дослідження.

Основні результати дослідження за цим розділом опубліковані в статтях здобувача [33; 34; 35; 36; 37; 39; 40; 41; 42].

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження проблеми підтвердило висунуту нами гіпотезу і дозволило зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз досліджень проблеми психологічної самореалізації особистості дає підстави стверджувати про відсутність усталеної дефініції цього феномену. Під психологічною самореалізацією особистості ми розуміємо заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір цілей і шляхів реалізації своєї сутності, самовизначення і прагнення до самопрезентації, що передбачає оцінку на рівні переживання внутрішньої свободи, гармонії і задоволення від досягнення поставленої мети.

2. У результаті теоретичного аналізу та експертного оцінювання показниками процесу самореалізації молодших школярів визначено мотивацію досягнення успіху, впевненість у собі та незалежність. На основі результатів констатувального експерименту виявлено, що самореалізація молодшого школяра потребує значного стимулювання. Вивчення показників самореалізації молодших школярів дозволило виділити основні несприятливі тенденції у функціонуванні цього процесу (зниження навчально-пізнавальної активності дітей протягом вікового періоду, висока тривожність у більшості учнів початкових класів та їх залежність від дорослих, невміння правильно оцінити себе і свої можливості, емоційний дискомфорт при адаптації до нового середовища) та врахувати їх при розробці моделі і програми стимулювання самореалізації молодших школярів.

3. Запропоновано прикладну модель стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва. Художньо-творча діяльність є чинником самореалізації учня в мотиваційній, пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах життєдіяльності, в яких реалізуються такі завдання, як актуалізація мотиву успіху в навчально-пізнавальній діяльності; трансформація мотиву пізнання в самопізнання; створення емоційного комфорту та оптимістичного настрою; формування властивостей успішної особистості.

Художньо-творча діяльність за умов належної психолого-педагогічної підтримки реалізує логіку співробітництва дорослої людини і дитини на демократичних і гуманістичних засадах. Процес самореалізації молодших школярів розгортається в три етапи: самоактуалізації, самовизначення та самопрезентації особистості. Успішність в самореалізації залежить від виконання завдань у спеціально створених ситуаціях новизни, вибору, успіху для кожного.

4. Авторська розробка програми стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва передбачає організацію художньо-творчої діяльності у вигляді занять з ознайомлення з різними видами мистецтв на першому етапі, вибору одного з них – на другому та самопрезентації дитини в обраному виді мистецтва – на третьому. Розв'язання таких завдань, як адаптація, індивідуалізація та інтеграція спонукає дитину до самопізнання, самовідкриття та самопрезентації. Програма базується на використанні як класичних, так і авторських дидактичних матеріалів відповідно до лінії „сприймання-творення”.

5. Результатами формувального експерименту засвідчено достатню ефективність створеної моделі та програми стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва, оскільки середні значення показників самореалізації дітей початкових класів (мотивації досягнення успіху, впевненості у собі та незалежності) в першій та другій експериментальних групах порівняно з контрольною демонструють позитивну динаміку впродовж досліджуваного вікового періоду. Число осіб з домінуючою мотивацією сподівання успіху, середнім та високим рівнем впевненості у собі, середнім та високим рівнем незалежності другої експериментальної групи емпірично підтверджує залежність динаміки самореалізації молодших школярів від організації сумісної художньо-творчої діяльності в різновікових спеціально організованих художньо-творчих колективах молодших школярів.

Результати дослідження можуть бути використані як в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл, так і в роботі позашкільних

навчально-виховних закладів та в організації підготовки майбутніх психологів, учителів початкових класів, педагогів-організаторів у вищих навчальних закладах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми психологічної самореалізації особистості як в молодшому шкільному віці, так і в інших вікових періодах. Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи вбачаємо у лонгітюдному дослідженні самореалізації дітей, які брали участь в експерименті, до завершення навчання у школі.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

А.1. Анкета для визначення показників самореалізації молодшого школяра

Шановні вчителі (батьки)!

Пропонуємо Вашій увазі перелік особистісних характеристик, які можуть впливати на самореалізацію дитини. Просимо Вас уважно ознайомитись із даними показниками і за десятибальною шкалою оцінити їх значущість для процесу самореалізації молодших школярів.

Дякуємо!

1. Мотивація досягнення успіху.
2. Рівень тривожності.
3. Комунікабельність.
4. Самооцінка.
5. Рівень домагань.
6. Впевненість у собі.
7. Незалежність.
8. Оптимізм.
9. Самоконтроль.
10. Незворушність.

Щиро вдячні за допомогу!

А.2. Анкета для визначення рівнів показників самореалізації молодших школярів.

Шановні вчителі (батьки)!

Проводиться дослідження функціонування процесу самореалізації у молодшому шкільному віці. Попередньо Вами визначені такі показники цього процесу: мотивація досягнення успіху, впевненість у собі та незалежність. Виділіть, будь ласка, рівень (високий, середній, низький) даних показників самореалізації, що характерний Вашій (-им) дитині (учням).

Дякуємо!

1. Рівень мотивації досягнення успіху:

- Високий;
- Середній;
- Низький.

2. Рівень впевненості у собі:

- Високий;
- Середній;
- Низький.

3. Рівень незалежності:

- Високий;
- Середній;
- Низький.

Щиро вдячні за допомогу!

Додаток Б.

ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ

Б.1. Розклад занять для учасників формувального експерименту

Б.1.1. Розклад занять на першому етапі програми стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва

Дні/час	групи							
	E _{1,1} n=10	E _{1,2} n=10	E _{1,3} n=10	E _{1,4} n=10	E _{2,1} n=10	E _{2,2} n=10	E _{2,3} n=10	E _{2,4} n=10
Понеділок	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰	тестр						
	16 ⁰⁰ -17 ⁰⁰	тестр						
	17 ⁰⁰ -18 ⁰⁰			тестр				
	18 ⁰⁰ -19 ⁰⁰				тестр			
Вівторок	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰		тестр					
	16 ⁰⁰ -17 ⁰⁰			тестр				
	17 ⁰⁰ -18 ⁰⁰					тестр		
	18 ⁰⁰ -19 ⁰⁰						тестр	
Середа	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰	Індивідуальні заняття за гнучким розкладом						
	16 ⁰⁰ -17 ⁰⁰							
	17 ⁰⁰ -18 ⁰⁰							
	18 ⁰⁰ -19 ⁰⁰							
Четвер	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰	тестр						
	16 ⁰⁰ -17 ⁰⁰	тестр						
	17 ⁰⁰ -18 ⁰⁰			тестр				
	18 ⁰⁰ -19 ⁰⁰				тестр			
П'ятниця	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰		тестр					
	16 ⁰⁰ -17 ⁰⁰			тестр				
	17 ⁰⁰ -18 ⁰⁰					тестр		
	18 ⁰⁰ -19 ⁰⁰						тестр	

* – E_{1,1} – експериментальна група №1 з числа першокласників, підгрупа №1** – E_{1,2} – експериментальна група №1 з числа другокласників, підгрупа №2*** – E_{1,3} – експериментальна група №1 з числа третьокласників, підгрупа №3**** – E_{1,4} – експериментальна група №1 з числа четвертокласників, підгрупа №4

***** – E_{2.1} – експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №1

***** – E_{2.2} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №2

***** – E_{2.3} – експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №3

***** – E_{2.4} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №4

Б.1.2. Розклад занять на другому етапі програми стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва

Дні час	групи							
	E _{1.1} n=10	E _{1.2} n=10	E _{1.3} n=10	E _{1.4} n=10	E _{2.1} n=10	E _{2.2} n=10	E _{2.3} n=10	E _{2.4} n=10
Понеділок	15 ⁰⁰ -15 ⁴⁰	слово						
	15 ³⁰ -16 ⁰⁰	рух						
	16 ⁴⁰ -17 ²⁰				слово	колір		
	17 ³⁰ -18 ⁰⁰				рух	звук		
Вівторок	15 ⁰⁰ -15 ⁴⁰		слово	колір				
	15 ³⁰ -16 ⁰⁰		рух	звук				
	16 ⁴⁰ -17 ²⁰						слово	колір
	17 ³⁰ -18 ⁰⁰						рух	звук
Середа	15 ⁰⁰ -15 ⁴⁰	Індивідуальні заняття за гучким розкладом						
	15 ³⁰ -16 ⁰⁰							
	16 ⁴⁰ -17 ²⁰							
	17 ³⁰ -18 ⁰⁰							
Четвер	15 ⁰⁰ -15 ⁴⁰	колір						
	15 ³⁰ -16 ⁰⁰	звук						
	16 ⁴⁰ -17 ²⁰				колір	слово		
	17 ³⁰ -18 ⁰⁰				звук	рух		
П'ятниця	15 ⁰⁰ -15 ⁴⁰		колір	слово				
	15 ³⁰ -16 ⁰⁰		звук	рух				
	16 ⁴⁰ -17 ²⁰						колір	слово
	17 ³⁰ -18 ⁰⁰						звук	рух

* – E_{1.1} – експериментальна група №1 з числа першокласників, підгрупа №1

** – E_{1.2} – експериментальна група №1 з числа другокласників, підгрупа №2

*** – E_{1.3} – експериментальна група №1 з числа третьокласників, підгрупа №3

**** – E_{1.4} – експериментальна група №1 з числа четвертокласників, підгрупа №4

***** – E_{2.1} – експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №1

***** – E_{2,2} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №2
 ***** – E_{2,3} – експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №3
 ***** – E_{2,4} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №4

Б.1.3. Розклад занять на третьому етапі програми стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва

Дні/час	групи							
	E _{1,1} n=10	E _{1,2} n=10	E _{1,3} n=10	E _{1,4} n=10	E _{2,1} n=10	E _{2,2} n=10	E _{2,3} n=10	E _{2,4} n=10
Понеділок	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰	слово/рух						
	16 ⁰⁵ -17 ⁰⁵	копір/звук						
	17 ¹⁰ -18 ¹⁰		слово/рух					
	18 ¹⁵ -19 ¹⁵		копір/звук					
Вівторок	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰		слово/рух					
	16 ⁰⁵ -17 ⁰⁵		копір/звук					
	17 ¹⁰ -18 ¹⁰			слово/рух				
	18 ¹⁵ -19 ¹⁵			копір/звук				
Середа	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰				слово/рух			
	16 ⁰⁵ -17 ⁰⁵				копір/звук			
	17 ¹⁰ -18 ¹⁰					слово/рух		
	18 ¹⁵ -19 ¹⁵					копір/звук		
Четвер	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰	слово/рух						
	16 ⁰⁵ -17 ⁰⁵	копір/звук						
	17 ¹⁰ -18 ¹⁰		слово/рух					
	18 ¹⁵ -19 ¹⁵		копір/звук					
П'ятниця	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰		слово/рух					
	16 ⁰⁵ -17 ⁰⁵		копір/звук					
	17 ¹⁰ -18 ¹⁰			слово/рух				
	18 ¹⁵ -19 ¹⁵			копір/звук				
Субота	15 ⁰⁰ -16 ⁰⁰				слово/рух			
	16 ⁰⁵ -17 ⁰⁵				копір/звук			
	17 ¹⁰ -18 ¹⁰					слово/рух		
	18 ¹⁵ -19 ¹⁵					копір/звук		

* – E_{1,1} – експериментальна група №1 з числа першокласників, підгрупа №1
 ** – E_{1,2} – експериментальна група №1 з числа другокласників, підгрупа №2
 *** – E_{1,3} – експериментальна група №1 з числа третьокласників, підгрупа №3
 **** – E_{1,4} – експериментальна група №1 з числа четвертокласників, підгрупа №4
 ***** – E_{2,1} – експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №1
 ***** – E_{2,2} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №2

***** – E_{2,3} – експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №3
 ***** – E_{2,4} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №4

Б.2. Теми бесід про театр

1. Театр як синтетичний вид мистецтва.
2. Театр, драматургія, сцена, актор і глядач стародавньої Греції (твори для імпровізації за сюжетом – легенди та міфи Давньої Греції за переказом Катерини Словацької „Крилатий кінь”).
3. Театр, сцена, актор і глядач епохи Середньовіччя (твори для імпровізації за сюжетом – Біблійні сюжети; музичні записи: Григоріанський хорал).
4. Театр Західної Європи, драматургія, сцена, актор і глядач епохи – Відродження: Італія, Іспанія, Англія (твори для імпровізації за сюжетом – К.Гольдоні „Слуга двом панам”. Мігель де Сервантес „Дон Кіхот”, Шекспір „Гамлет”; музичні записи: Бах. Токката і фуга ре-мінор; Вівальді. Пори року; сонати Скарлатті).
5. Французький театр епохи Класицизму (твори для імпровізації за сюжетом – Мольєр „Міщанин шляхтич”; музичні записи: Моцарт. Симфонія №40, Маленька нічна серенада; Бетховен. Симфонія №5, „Ода радості”, „Місячна соната”).
6. Театр епохи Романтизму (твори для імпровізації за сюжетом: казки Ш.Перро, братів Грімм, Г.-Х.Андерсен, музичні записи: пісні Шуберта; Шуман. Цикл „Любов поета”; Шопен. Великий вальс „Діамант”).
7. Театр Західної Європи XIX – XX ст. (твори для імпровізації за сюжетом М.Метерлінк „Синій птах”, Антуан де Сен Екзюпері „Маленький принц”, музичні записи Дебюссі. Місячне сяйво)

8. Український театр, сцена, актор і глядач. (твори для імпровізації за сюжетом – українські народні казки, думи. М.Кропивницький „По щучому велінню”, оповідання для дітей В.Винниченка й С.Васильченка,
9. М.Старицький „Різдвяна ніч”, українські народні казки, музичні записи: Гулак-Артемівський арія Наталки з опери „Наталка-Полтавка”).
10. Сучасний театр (твори для імпровізації за сюжетом українських народних казок, музичні записи: Chopin. Exploration, Tomorrow (Impressions); Haendel. The Messiah (джазові інтерпритації); Kiri sings Gershwin).

Б.3. Сценарій концертної програми (написаний у співавторстві зі студенткою Національного університету „Острозька академія” О.Кузьменко)

Б.3.1. Сценарій, підготовлений вчителями Науково-дослідного експериментального центру дитини Національного університету „Острозька академія” та учасниками експериментальної групи № 1

Ведучий 1 (учасник групи E_{1.1}): Доброго, світлого, таємничого дня!

Ведучий 2 (учасник групи E_{1.1}): Центр дитини під кодовою назвою „Країна дитячих мрій” дарує лише світлі, прозорі, радісні хвилини, а малята-ельфенята – мешканці цієї країни – загадкові, таємничі сюрпризи.

Ведучий 1: Отож вітайте учасників центру з колекцією „Комашки бешкетують”.

/Діти групи E_{1.1} та E_{1.2} вибігають, танцюючи в костюмах, ескізи яких готували самі за допомогою батьків та вчителів центру старшої групи. Кожен костюм – це втілення сучасного і минулого, реального і фантастичного. Музика для танцю і демонстрації підібрана з колекції Батерфляй./

Ведучий 3 (учасник групи E_{1.2}): Класика завжди залишається зразком, який важко зруйнувати, та чи потрібно це?

Ведучий 4 (учасник групи E_{1.2}): Отож декілька найвдаліших, на нашу думку, спогадів з Країни дитячих мрій.

Ведучий 5 (учасник групи E_{1.2}): До речі, щоб краще зрозуміти, що відбувається, зараз необхідно озирнутися назад. Історія багато чого може нам продемонструвати.

Ведучий 6 (учасник групи E_{1.2}): Недарма ж казали ISTORIA EST MAGISTRA VITAE – історія – учителька життя. Відчути віяння історії, поринути глибше у її таємничі коридори допоможуть наші друзі.

Ведучий 7 (учасник групи E_{1.2}): Кожна епоха залишила відбитки на їх костюмах. Вдивіться пильніше, який чудовий наш світ, і як все у ньому взаємопов'язане.

/Діти групи E_{1.1} по черзі виходять на авансцену, демонструючи костюми, після них свої костюми пропонують глядачу учасники E_{1.2}. Ведучі – діти групи E_{1.3}, коментують дію/

Ведучий 8: Пригадуєте, як сумно вечорами на скрипочці грає коник-стрибунець. Увесь він є втіленням епохи Класицизму.

Ведучий 9: Романтичний коник ... Кому ж присвячує він свої сумні пісні? Чи не далекій яскравій зірочці, що сяє на небі? Певно, її барокова сукня причарувала Коника.

Ведучий 10: А можливо, серце коника полонила чарівна квіточка, що розпустила свої пелюстки на іншому боці луку. Квіточка з тієї ж епохи, що і коник – Класицизм.

Ведучий 11: Веселун – дзиґа часто пролітає біля квіточки. Його святкове вбрання – епоха Відродження, Іспанія.

Ведучий 12: А найбільше він полюбляє літати навздогін з красунею метеликом.

Ведучий 13: Метелик – уособлення епохи Відродження, а її сукня – мода іспанського типу.

Ведучий 14: А тут поруч вовтузиться бедрик. Він вважає себе племінником сонця. Задавака.

Ведучий 8: Бедрик одягнув костюм епохи Відродження французького типу.

Ведучий 9: А ось і суворий жук. Завжди залишається суворим і серйозним. Він увібрав у себе усі риси військово-феодалного дворянства Японії

Ведучий 10: А коли на луг опускається ніч, виходить на прогулянку яскравий Світлячок. Ми знову поринаємо в епоху Бароко.

Ведучий 11: Дивіться, в небі літає гарнющий кажан і насвистує свою веселу пісеньку

Ведучий 12: Звісно, адже у нього сукня епохи Відродження. Країна Іспанія.

- Ведучий 13:* Усі таємниці епохи Відродження в Італії увібрала в себе пава. Власне тому вона така поважна.
- Ведучий 14:* Загадуйте бажання, адже до Вас летить Синя птаха щастя. Сьогодні вона явилась до вас із епохи Середньовіччя.
- Ведучий 15 (учасник групи E_{1.4}):* Ну як, сподобалось? І це ще не все. Адже скільки в світі є непотрібних на перший погляд речей, які за одну мить стають перлиною будь-якого святкування.
- Ведучий 16 (учасник групи E_{1.4}):* Ця колекція уособила в собі красу і геніальність. Адже все геніальне – просте.
- Ведучий 17 (учасник групи E_{1.4}):* З підручних матеріалів (пакетів для сміття, залишків паперових обгортки для квітів, фантиків від цукерок) ми влаштуємо бал для чарівних леді.
- Ведучий 18 (учасник групи E_{1.4}):* Одна краще іншої. На чіємуж вбранні зупиниться око?
- Ведучий 19 (учасник групи E_{1.4}):* Музика тонко підкреслює легку ходу чарівниць, свої вбрання вони готували з таким натхненням, що зараз продемонструвати їх одна насолода.
- Ведучий 20 (учасник групи E_{1.4}):* Справжні джентльмени, враховуючи уроки етикету, які не дарма відвідували в центрі вправно супроводжують своїх дам. Допмагаючи їм відчутти впевненість та Отже, найкращі з найкращих
- /Діти групи E_{1.3} по черзі виходять на авансцену, демонструючи костюм, після них свої костюми пропонують глядачу учасники E_{1.4}. Ведучі – діти групи E_{1.1} коментують дію/*
- Ведучий 21 (учасник групи E_{1.1}):* Затамуйте подих, міцніше стуліть вуста та ширше розплющіть очі, бо до Вас іде королева Снігу.
- Ведучий 22 (учасник групи E_{1.1}):* Не замерзли? Зараз стане тепліше, адже тепло, яке дарує Країна дитячих мрій, здатне розтопити будь-яке крижане серце та обігріти усіх, хто мерзне.
- Ведучий 23 (учасник групи E_{1.1}):* А знаєте, хто складає більшість мешканців нашої казкової країни? Ельфи. Міцніше плескайте в долоні, мешканці країни, до вас приїхала королева ельфів з країни дитячих мрій.
- Ведучий 24 (учасник групи E_{1.1}):* Ну, а зараз буде зовсім гаряче. Ви будете загіпнотизовані магічністю Сходу.

- Ведучий 25 (учасник групи E_{1.1}):* Любите слухати казки? Ніхто не знає їх більше, ніж вона. Чарівна Шахерезада.
- Ведучий 26 (учасник групи E_{1.1}):* Ага! Вже гарячіше. Вже зовсім гаряче... Водички б. Прохолодної прозорої води. Королева морів освіжить нас своєю появою.
- Ведучий 27 (учасник групи E_{1.1}):* Ось так, ой, а що це за приємний подих вітерцю?
- Ведучий 28 (учасник групи E_{1.1}):* А, це летить до нас екстравагантна мадам Батерфляй.
- Ведучий 29 (учасник групи E_{1.2}):* І ось в класичний спокій вривається потужна хвиля сучасності.
- Ведучий 30 (учасник групи E_{1.2}):* Та руйнувати цей рай було б несправедливо, тому „рухлинка” – наші танцюристи лише підкреслюють своїми рухами та настроєм щирість і правдивість життя в Країні дитячих мрій.
- Ведучий 31 (учасник групи E_{1.2}):* Вокалісти знають, що співати треба серцем, щоб отримати задоволення та подарувати гарний настрій глядачеві.
- Ведучий 32 (учасник групи E_{1.2}):* Але ж треба завжди пам'ятати правила вірного співу. Закон є закон.
- Ведучий 33 (учасник групи E_{1.2}):* Та все це вже працює в підсвідомості, перший акорд і...
- /Діти групи E_{1.2} виконують пісню „Тільки там”, а учасники групи E_{1.4} – танцюють/*
- Ведучий 34 (учасник групи E_{1.3}):* А чи знаєте ви, що ми робимо на перервах? Так, так. Як звичайні діти ми бешкетуємо.
- Ведучий 35 (учасник групи E_{1.3}):* От тільки ми використовуємо раціонально свій час і не порушуємо дисципліну.
- Ведучий 34 (учасник групи E_{1.3}):* Хто ж дасть зауваження ”веселим краплинкам, які, бешкетуючи, приносять радість, вселяючи оптимізм, та ...” посудіть самі.
- Ведучий 35 (учасник групи E_{1.3}):* Зустрічайте.
- /Діти групи E_{1.1} виконують пісню „Краплинки”, а учасники групи E_{1.3} – танцюють/*
- Ведучий 36 (учасник групи E_{1.4}):* Здається, не достатньо попрацювали для свого тіла. А як же приказка „ В здоровому тілі – здоровий дух” Хіба не в цьому щастя?

- /Діти групи E_{1.3} виконують пісню „М'ячик”, а учасники групи E_{1.1} – танцюють/*
- Ведучий 3 (учасник групи E_{1.2}):* От тепер навіть вдома відчувається.
- Ведучий 4 (учасник групи E_{1.2}):* Під мамину колискову саме час сконцентруватись на наступному етапі занять.
- /Пісню „Коліскова” виконують викладачі/*
- Ведучий 1 (учасник групи E_{1.1}):* Сумуєш за матусею?
- Ведучий 2 (учасник групи E_{1.1}):* Розуміємо, тоді пропонуємо танок, який ти можеш розучити із мамою вдома, щоб веселіше було.
- Ведучий 1 (учасник групи E_{1.1}):* Та й молодість батьки згадають.
- /Діти групи E_{1.4} виконують пісню „Обіцяю”, а учасники групи E_{1.2} – танцюють/*
- Ведучий 34 (учасник групи E_{1.3}):* Так. Життя не казка.
- Ведучий 35 (учасник групи E_{1.3}):* Але її втілити в життя не так вже і важко.
- Ведучий 34 (учасник групи E_{1.3}):* А сьогодні у нас прем'єра. Ми пропонуємо вам уривок постановки за п'єсою М.Метерлінка „Синій птах”.
- Ведучий 35 (учасник групи E_{1.3}):* Ми на заняттях „Колір” старанно готували декорації та підбирали костюми.
- Ведучий 15 (учасник групи E_{1.4}):* До речі, афіша та квитки це теж наша робота.
- Ведучий 16 (учасник групи E_{1.4}):* Музичне оформлення ми готували на заняттях „Звук”.
- Ведучий 15 (учасник групи E_{1.4}):* Вміло рухатись нас вчили на заняттях „Рух”.
- Ведучий 16 (учасник групи E_{1.4}):* А бути гарними акторами – на заняттях „Слово”
- Ведучий 21 (учасник групи E_{1.1}):* Цікаво, а як би я вчинив на місці героя?
- /У виставі задіяні всі учасники експериментальної групи, які розміщені на сцені по підгрупах./*
- Ведучий 1 (учасник групи E_{1.1}):* Ось такі ми, мешканці країни дитячих мрій.
- Ведучий 8 (учасник групи E_{1.3}):* Скоро у нас буде своя книжка, яка називається „Проспект маргариток”.
- Ведучий 3 (учасник групи E_{1.2}):* Там ти знайдеш корисні поради для себе і для друзів.
- Ведучий 15 (учасник групи E_{1.4}):* А найважливішим там є усі наші координати, за якими ти нам можеш подарувати свої побажання.
- /Всі учасники виходять на сцену/*
- Всі разом:* До зустрічі в Центрі Дитини!

- E_{1.1} – експериментальна група №1 з числа першокласників, підгрупа №1
 E_{1.2} – експериментальна група №1 з числа другокласників, підгрупа №2
 E_{1.3} – експериментальна група №1 з числа третьокласників, підгрупа №3
 E_{1.4} – експериментальна група №1 з числа четвертокласників, підгрупа №4

Б.3.2. Сценарій, підготовлений вчителями Науково-дослідного експериментального центру дитини Національного університету „Острозька академія” та учасниками експериментальної групи № 2

Ведучий 1 (учасник групи E_{2.1}): Доброго, світлого, таємничого дня!

Ведучий 2 (учасник групи E_{2.1}): Центр дитини під кодовою назвою „Країна дитячих мрій” дарує лише світлі, прозорі, радісні хвилини, а малята-ельфенята – мешканці цієї країни – загадкові, таємничі сюрпризи.

Ведучий 1: Отож вітайте учасників центру з колекцією „Комашки бешкетують”.

/Діти групи E_{2.1} та E_{2.2} вибігають танцюючи в костюмах, ескізи яких готували самі за допомогою батьків та вчителів центру старшої групи. Кожен костюм – це втілення сучасного і минулого, реального і фантастичного. Музика для танцю і демонстрації підібрана з колекції Батерфляй./

Ведучий 3 (учасник групи E_{2.2}): Класика завжди залишається зразком, який важко зруйнувати, та чи потрібно це?

Ведучий 4 (учасник групи E_{2.2}): Отож декілька найвдаліших, на нашу думку, спогадів з Країни дитячих мрій.

Ведучий 5 (учасник групи E_{2.2}): До речі, щоб краще зрозуміти, що відбувається, зараз необхідно озирнутися назад. Історія багато чого може нам продемонструвати.

Ведучий 6 (учасник групи E_{2.2}): Недарма ж казали ISTORIA EST MAGISTRA VITAE – історія – учителька життя. Відчути віяння історії, поринути глибше у її таємничі коридори допоможуть наші друзі.

Ведучий 7 (учасник групи E_{2.2}): Кожна епоха залишила відбитки на їх костюмах. Вдивіться пильніше, який чудовий наш світ, і як все у ньому взаємопов’язане.

/Діти групи E_{2.1} по черзі виходять на авансцену, демонструючи костюми, після них свої костюми пропонують глядачу учасники E_{2.2}. Ведучі – діти групи E_{2.3}, коментують дію/

- Ведучий 8:* Пригадуєте як сумно вечорами на скрипочці грає коник-стрибунець. Увесь він є втіленням епохи Класицизму.
- Ведучий 9:* Романтичний коник ... Кому ж присвячує він свої сумні пісні? Чи не далекій яскравій зірочці, що сяє на небі? Певно, її барокова сукня причарувала Коника.
- Ведучий 10:* А можливо, серце коника полонила чарівна квіточка, що розпустила свої пелюстки на іншому боці луку. Квіточка з тієї ж епохи, що і коник – Класицизм.
- Ведучий 11:* Веселун – дзига часто пролітає біля квіточки. Його святкове вбрання – епоха Відродження, Іспанія.
- Ведучий 12:* А найбільше він полюбляє літати навздогін з красунею метеликом.
- Ведучий 13:* Метелик – уособлення епохи Відродження, а її сукня – мода іспанського типу.
- Ведучий 14:* А тут поруч вовтузиться бедрик. Він вважає себе племінником сонця. Задавака.
- Ведучий 8:* Бедрик одягнув костюм епохи Відродження французького типу.
- Ведучий 9:* А ось і суворий жук. Завжди залишається суворим і серйозним. Він увібрав у себе усі риси військово-феодалного дворянства Японії
- Ведучий 10:* А коли на луг опускається ніч, виходить на прогулянку яскравий Світлячок. Ми знову поринаємо в епоху Бароко.
- Ведучий 11:* Дивіться, в небі літає гарнющий кажан і насвистує свою веселу пісеньку
- Ведучий 12:* Звісно, адже у нього сукня епохи Відродження. Країна Іспанія.
- Ведучий 13:* Усі тасмниці епохи Відродження в Італії увібрала в себе пава. Власне тому вона така поважна.
- Ведучий 14:* Загадуйте бажання, адже до Вас летить Синя птаха щастя. Сьогодні вона явилась до вас із епохи Середньовіччя.
- Ведучий 15 (учасник групи E_{2.4}):* Ну як, сподобалось? І це ще не все. Адже скільки в світі є непотрібних на перший погляд речей, які за одну мить стають перлиною будь-якого святкування.
- Ведучий 16 (учасник групи E_{2.4}):* Ця колекція уособила в собі красу і геніальність. Адже все геніальне – просте.
- Ведучий 17 (учасник групи E_{2.4}):* З підручних матеріалів (пакетів для сміття, залишків паперових обгортки для квітів, фантиків від цукерок) ми влаштуємо бал для чарівних леді.

Ведучий 18 (учасник групи E_{2.4}): Одна краще іншої. На чиєму ж вбранні зупиниться око?

Ведучий 19 (учасник групи E_{2.4}): Музика тонко підкреслює легку ходу чарівниць, свої вбрання вони готували з таким натхненням, що зараз продемонструвати їх одна насолода.

Ведучий 20 (учасник групи E_{2.4}): Справжні джентльмени, враховуючи уроки етикету, які не дарма відвідували в центрі, вправно супроводжують своїх дам. Допомагаючи їм відчувати впевненість та Отже, найкращі з найкращих.

/Діти групи E_{2.3} по черзі виходять на авансцену, демонструючи костюм, після них свої костюми пропонують глядачу учасники E_{2.4}. Ведучі – діти групи E_{2.1} коментують дію/

Ведучий 21 (учасник групи E_{2.1}): Затамуйте подих, міцніше стуліть вуста та ширше розплющіть очі, бо до Вас іде королева Снігу.

Ведучий 22 (учасник групи E_{2.1}): Не замерзли? Зараз стане тепліше, адже тепло, яке дарує Країна дитячих мрій, здатне розтопити будь-яке крижане серце та обігріти усіх, хто мерзне.

Ведучий 23 (учасник групи E_{2.1}): А знаєте, хто складає більшість мешканців нашої казкової країни? Ельфи. Міцніше плескайте в долоні, мешканці країни, до вас приїхала королева ельфів з країни дитячих мрій.

Ведучий 24 (учасник групи E_{2.1}): Ну а зараз буде зовсім гаряче. Ви будете загіпнотизовані магічністю Сходу.

Ведучий 25 (учасник групи E_{2.1}): Любите слухати казки? Ніхто не знає їх більше ніж вона. Чарівна Шахерезада.

Ведучий 26 (учасник групи E_{2.1}): Ага! Вже гарячіше. Вже зовсім гаряче... Водички б. Прохолодної прозорої води. Королева морів освіжить нас своєю появою.

Ведучий 27 (учасник групи E_{2.1}): Ось так, ой, а що це за приємний подих вітерцю?

Ведучий 28 (учасник групи E_{2.1}): А, це летить до нас екстравагантна мадам Батерфляй

Ведучий 29 (учасник групи E_{2.2}): І ось в класичний спокій вривається потужна хвиля сучасності.

Ведучий 30 (учасник групи E_{2.2}): Та руйнувати цей рай було б несправедливо, тому „рухлилки” – наші танцюристи лише підкреслюють своїми рухами та настроєм щирість і правдивість життя в Країні дитячих мрій.

Ведучий 31 (учасник групи E_{2.2}): Вокалісти знають, що співати треба серцем, щоб отримати задоволення та подарувати гарний настрій глядачеві.

Ведучий 32 (учасник групи E_{2.2}): Але ж треба завжди пам’ятати правила вірного співу. Закон є закон.

Ведучий 33 (учасник групи E_{2.2}): Та все це вже працює в підсвідомості, перший акорд і...

/Діти групи E_{2.2} виконують пісню „Тільки там”, а учасники групи E_{2.4} – танцюють/

Ведучий 34 (учасник групи E_{2.3}): А чи знаєте ви, що ми робимо на перервах? Так, так. Як звичайні діти ми бешкетуємо.

Ведучий 35 (учасник групи E_{2.3}): От тільки ми використовуємо раціонально свій час і не порушуємо дисципліну.

Ведучий 34 (учасник групи E_{2.3}): Хто ж дасть зауваження ”веселим краплинкам, які, бешкетуючи, приносять радість, вселяючи оптимізм, та ...” посудіть самі.

Ведучий 35 (учасник групи E_{2.3}): Зустрічайте.

/Діти групи E_{2.1} виконують пісню „Краплинки”, а учасники групи E_{2.3} – танцюють/

Ведучий 36 (учасник групи E_{2.4}): Здається, не достатньо попрацювали для свого тіла. А як же приказка „ В здоровому тілі – здоровий дух” Хіба не в цьому щастя?

/Діти групи E_{2.3} виконують пісню „М’ячик”, а учасники групи E_{2.1} – танцюють/

Ведучий 3 (учасник групи E_{2.2}): От тепер навіть втома відчувається.

Ведучий 4 (учасник групи E_{2.2}): Під мамину колискову саме час сконцентруватись на наступному етапі занять.

/Пісню „Коліскова” виконують викладачі/

Ведучий 1 (учасник групи E_{2.1}): Сумуєш за матусею?

Ведучий 2 (учасник групи E_{2.1}): Розуміємо, тоді пропонуємо танок, який ти можеш розучити із мамою вдома, щоб веселіше було.

Ведучий 1 (учасник групи E_{2.1}): Та й молодість батьки згадають.

/Діти групи E_{2.4} виконують пісню „Обіцяю”, а учасники групи E_{2.2} – танцюють/

Ведучий 34 (учасник групи E_{2.3}): Так. Життя не казка.

Ведучий 35 (учасник групи E_{2.3}): Але її втілити в життя не так вже і важко.

Ведучий 34 (учасник групи E_{2.3}): А сьогодні у нас прем'єра. Ми пропонуємо вам уривок постановки за п'єсою М.Метерлінка „Синій птах”.

Ведучий 35 (учасник групи E_{2.3}): Ми на заняттях „Колір” старанно готували декорації та підбирали костюми.

Ведучий 15 (учасник групи E_{2.4}): До речі, афіша та квитки це теж наша робота.

Ведучий 16 (учасник групи E_{2.4}): Музичне оформлення ми готували на заняттях „Звук”.

Ведучий 15 (учасник групи E_{2.4}): Вміло рухатись нас вчили на заняттях „Рух”.

Ведучий 16 (учасник групи E_{2.4}): А бути гарними акторами – на заняттях „Слово”

Ведучий 21 (учасник групи E_{2.1}): Цікаво, а як би я вчинив на місці героя?

/У виставі задіяні всі учасники експериментальної групи, які розміщені на сцені по підгрупах./

Ведучий 1 (учасник групи E_{2.1}): Ось такі ми, мешканці країни дитячих мрій.

Ведучий 8 (учасник групи E_{2.3}): Скоро у нас буде своя книжка, яка називається „Проспект маргариток”.

Ведучий 3 (учасник групи E_{2.2}): Там ти знайдеш корисні поради для себе і для друзів.

Ведучий 15 (учасник групи E_{2.4}): А найважливішим там є усі наші координати, за якими ви можете нам подарувати свої побажання.

/Всі учасники виходять на сцену/

Всі разом: До зустрічі в Центрі Дитини!

E_{2.1}– експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №1

E_{2.2} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №2

E_{2.3} – експериментальна група №2 з числа 2-х першокласників, 3-х другокласників, 2-х третьокласників, 3-х четвертокласників, підгрупа №3

E_{2.4} – експериментальна група №2 з числа 3-х першокласників, 2-х другокласників, 3-х третьокласників, 2-х четвертокласників, підгрупа №4

Б.3.3. Пісні використані у сценарії

Тільки там

сл. і муз. Г. Гандзілевської

Там, де спі-ва-є синійтах, де ма-лю-є сон-це-дах, де тан-цю-ють ель-фівальс,
гно-ми гра-ютьблюз і джаз. Там, де ма-лень-кий принц пізнав, те, що
так дав-но шукав, де Стра-ши-ло кра-шевіс, де знай-шов Джин о-бе-ріт.
Там, ми зуст-рі-не-мось лиш там буде сміх і шум і гам, будуть танці і піс-
ні. Лиш там, бо тіль-ки там ми від-кри-є-мо сер-ця, буде радість без кін-
ця. Всі щас-ли-ві бу-дуть дні. На-ші дні.

2. Там Пітер Пен і малюки
Чистять зуби залюбки,
Мері Попінс вчить вітри
Танцювать на раз, два, три.
Там Гарі Потер у п'яті
світять зорі чарівні.
Там Незнайко вмів все
Злий герой любов несе.

Приспів:

Там ми зустрінемося, лиш там
буде сміх, і шум, і гам,
будуть танці і пісні. Лиш там,
Бо тільки там ми відкриємо серця,
Буде радість без кінця.
Всі щасливі будуть дні. Наші дні

М'ячик

сл. і муз. Г. Гандзілевської

Весело, жваво



По-трібні ві-та-міни до-рослим ма-лю-кам вжи-вай-те а-пель-си-ни і



при-гощай-те мам, вжи-вай-те а-пель-си-ни і при-гощай-те мам. Я-ко-го шас-тя



ко-льо-ру? Та-ко-го як і я: о-ран-же-во здо-ро-во-го ве-



се-ло-го, як гра. Я-ко-го шас-тя ко-льо-ру? Та-ко-го як і я: о-



ран-жево здо-ро-во-го ве-се-ло-го, як гра. ве-се-ло-го, як гра.

2. На стадіон з батьками ви поспішіть разом,
 Бо звірено віками, що веселіш гуртом.
 Бо звірено віками, що веселіш гуртом.


Приспів:

Якого шастя кольору? Такого ж як і я!
 Оранжево-здорового, веселого, як гра.

Колискова

сл. і муз. Г. Гандзілевської

Помірно



Ве-чір дрі-ма-є ка-зка гої-да-є, взо-ря-ній млі, снах не-мо-вля, со-нце шу-ка-є, ро-си втра-ві, "Кри-хіт-ко, тих-ше",

ніч про-мовля, За-спі-ва-ю ка-зку про шля-хи, ві-три, Щоб ма-лень-кий че-м-ним діткам піс-ню, пос-міш-ку вес-ни, а не-че-м-ним-

по-ні знав, як від-нес-ти - дум-ку "спи, зас-ни, зас-ни"

2. Фарби готує ранку земля.
Серце чекає нового дня.
Янгол на арфі піє слова:
"Крихітко, тихше! Спати пора"

Приспів:

Зоряне намисто дзвоником дзвенить,
це шукає поні, де малеча спить,
з неба місяць-братик вказує сліди,
де добро сплітає мріями мости

Обіцяю

сл. і муз. Г. Гандзілевської

Не дуже швидко

Де бла-ка-с щас-тя мить, сон-це пла-че у бла-киті, кри-шта-лем сльо-зин-ки
Там, на гой-дал-ці вес-ни ель-фе-ня-та ба-чать сні. А як зо-рі стрі-нуть

гра-ють, ко-льо-ри ве-сел-ці ра-ють.
го-ри, їм кор-тить вте-кти за-мо-ре.

О-бі-ця-ю-бу-де важ-ко. Зна-ю, бо жи-ття-не каз-ка.
О-бі-ця-ю гро-зи, зли-ви. Пос-міх-нусь то-бі я, ми-лий.

О-бі-ця-ю-бу-дуть хма-ри. Про-ше-ння не ма-є ка-ри.
О-бі-ця-ю вір-ність не-ба. Зна-ю, о-бі-ця-ть не тре-ба.

2. Він шукає сто доріг,
А як ступить на поріг,
Зустрічає погляд неба
І блукать нема потреби.
Хтось шукає у п'яті,
Хтось не бачить світлі дні.
Посміхнись, бо те, що поряд,
Криє таємниці моря.

Приспів:

Обіцяю - буде важко.
Знаю, бо життя - не казка.
Обіцяю - будуть хмари.
Прощення не має кари.
Обіцяю грози, зливи.
Посміхнись тобі я милий.
Обіцяю вірність неба.
Знаю, обіцять не треба.

Б.4.1. Сценарій музично-театральної постановки „Проспект маргариток”

Дійові особи.

Ведучі

Мешканці проспекту Маргариток:

Маргаритка – королева проспекту

Тітка Муза – господарка будинку митців, їхня покровителька (роль виконує вчитель „Слова”)

Митці:

Видумасик – казкар

Палітра – творець картин

Рима – творець віршів

Нотносець – творець музики

Рух – творець танцю

Мешканці проспекту Року:

Зима та її помічниці сніжинки

Весна та її помічники квіти та птахи

Літо та її помічники комахи

Осінь та її помічники жовте та червоне листя

СЦЕНА 1

/Дія відбувається в місті Квітів на проспекті Маргариток у будинку тітки Музи/

Ведучий 1. Привіт! Ти любиш кумедні історії? А казки? Дивні запитання.

Навіть дорослі їх люблять. От тільки дітям вони про це ніколи не говорять. Пропоную послухати (почитати) нову вигадку Видумасика і розповісти її своїм батькам. Оце вже вони зрадіють! Не віриш? А ти спробуй. Переконана – в тебе вийде не гірше від нашого казкаря. До речі, от і він. Його чудернацьке вбрання ні з чим не сплутати. Без феєрверків мрій тут не обійшлося. Оригінальність – це його. Цікаво, хто його кутюр’є? Може, він сам. Фантазії у нього вистачає.

Видумасик

Йой! Привіт усім, хто чує!

Кличе Видумасик вас.

Доки сон десь ще мандрує,

Маємо для казки час.

Всіх сьогодні запросити

Хочу в місто квітів я.

На проспекті Маргариток

Мешкає моя сім’я

У будинку тітки Музи.

Там живуть творці краси –

Це мої найкращі друзі.

Як і я, вони – митці.

Кожен має свою справу,

Та у всіх одна мета:

Заслужити в тітки „браво”
 За кумедні відкриття.
 Над всіма нами панує
 Невеличка квітка. Ми
 Дуже всі її цінуєм.
 Й наші відкриття – дари
 В день народження малої.
 Маргаритка – так, вона –
 Наша королева волі.
 Неба й вітру це донька.
 І сьогодні в неї свято.
 Будуть танці, сміх, пісні...
 Певно, треба починати:
 Час новий стрічаймо всі!

Йой! Стривайте, чом так тихо?
 На проспекті щось не так.
 А чи може в місті лихо?
 Музика луна не в такт!
 Друзі, де ви? Гей, Палітро!
 Нотоносець, Римо, Рух!
 Небо темне і без Вітру.
 Відгукніться! Я ж ваш друг!

Нотоносець

Перша скрипка де?
 Флейта, барабани?
 Ноти хто знайде?
 Не зібрати гами!

Рима

Всі слова десь зникли!

Палітра

Фарби не знайти!

Рух

Танець мій без ритму !

Видумасик

Як допомогти?

Тітка муза

В серці маю смуток,
 На душі – печаль.
 Зникли сміх і радість,
 Сил нема, на жаль...

Видумасик

Як же святкувати королівни День?
 Без натхнення, друзі, не співають пісень!
 Не писати вірші, колір не знайти.

Тітці Музі радість треба віднайти.

Видумасик

Еврика! Придумав!
 Я ж таки ні в року!
 Треба запитати
 В дочок й сина Року!
 Музі радості дари
 В кожної знайдем пори.
 Часу ми дарма не гаймо,
 В рік новий хутчій рушаймо!
 Рух – у гості до Зими.
 Весну стріне – Рима.
 В Літо, Нотоноско, йди.
 А Осіння днина
 Вже чека Палітру.

Всі

Що ж, будемо рушати.

Видумасик

Йой! Ми з тітонькою вдвох
 Будемо чекати!

СЦЕНА 2.

/Дія відбувається на проспекті Року у будинку його дочки Зими. /

Ведучий 2. От такі кепські справи. Навіть у Видумасика та його друзів бувають проблеми. Та якщо вони є, їх треба вирішувати негайно. Коли самому важко, то не соромся попросити допомоги. Наприклад, у Зими. О, вона зі своїми помічницями-сніжинками вміє веселитися навіть в люті морози.

Рух

Здрастуй, Заметіль-зима.
 Я до тебе в справі.
 В тебе радості нема,
 Муза у печалі.
 Танцювати я мастак,
 Але рухи звиклі
 Вальс заплутали в гопак,
 Темп і ритм десь зникли.

Сніжинка

Танцювати хочеш ти?
 Можемо допомогти:

Карнавал влаштуєм ми
 З сестрами-сніжинками.
 Слухай серце – пульс життя,
 Й будем танцювати.
 Новий рік – це відкриття,
 Нумо світ вітати!

Зима (співає, сніжинки – танцюють)

Зорепад бажань стрічайте
 І часу дарма не гайте.
 Посмішки свої готуймо –
 Світу Новий Рік даруймо.
 Карнавал – це настрій твій.
 Серце сміхом ти зігрій.
 Посміхайся знов і знов,
 Бо рятує світ любов.
 Карнавал – це щедрий сміх
 Він з'єднає сто доріг,
 І посипляться бажання –
 Зоряні й земні вітання.

Сніжинка.

Коли в серці є любов,
 Радість буде жити.
 Посміхайтесь знов і знов,
 Щоб красу відкрити!

СЦЕНА 3

/Дія відбувається на проспекті Року у будинку його другої дочки
 Весни. /

Ведучий 3. Так, посмішки творять дива. Як і вміння слухати та дивитися. Ти скажеш: „Я ж це вмію – що тут за таємниці”. А ти вмієш слухати тишу, а бачити те, що інші не бачать? Хочеш навчитись?

Рима

Мої слова замерзли взимку.
 Що ж я робитиму? Вже час
 Писати вірші без зупинки –
 Весна танцює з птахом вальс.

/Квіти та птахи танцюють вальс, виводячи Весну./

Птах

Чуєш, Римо? Не журись,
 А навколо озирнись.
 Не потрібні нам слова,
 Бо на вулиці – весна.

Весна (співає, квіти та птахи – танцюють)

В квітах я слова сховала,
 Чи птахам пороздавала.

Їх дано не всім знайти.
 Можуть і віки пройти.
 Не шукай слова, не треба,
 Не чекай натхнення час.
 На траву поглянь, на небо:
 Цей квітучий світ – для нас.
 Радість притаїлась в тиші.
 Слухай серцем – там слова.
 Нам життя дарує вірші.
 Щоб любов завжди жила.
 Розцвітала дивним квітом,
 Птахом линула увись.
 Радість не блукає світом,
 Ось вона. Ти придивись!

Рима

Лихо я здолати в змозі.
 І не завтра, в дану мить.
 Радість! Хоч я ще в дорозі,
 Але вірш мій вже звучить.

СЦЕНА 4

/Дія відбувається на проспекті Року у будинку його сина Літа. /

Ведучий 4. Так, найкращі очі та вуха – твоє серце. Знаєш, якщо ти посадиш на підвіконні квіточку і будеш її постійно доглядати, то весна в твоєму домі буде цілий рік. Як і в мешканців проспекту Маргариток. Чуєш? Напевно, Нотоносець вже зустрів Літо. Такий шум та гам буває лише на канікулах.

Нотоносець

Літо! Літо! Час розваги.
 Як без радості тут бути?
 Але я такий невдаха –
 Ноти повтікали й звуки.

Літо (співає, а його помічники комахи – танцюють)

Гарний настрій, добре слово –
 Мудрість широкого життя.
 Радість вже звучить довкола.
 Літо – це вже відкриття.
 У Зими свої секрети.
 Таємниці – у Весни.
 Літо теж в своїй кареті
 Має незабутні дні.
 Сон – це музика для ночі.
 Відпочинок – пісня теж.
 Щоб дивитись очі в очі,
 Не потрібно серцю меж.

Радість – в правді. Пісня - в серці.
Звуки – грози і вітри.
Світ тобі тоді всміхнеться,
Як йому всміхнешся ти.

Комаха

Істина завжди проста.
Музика лунає в такт
Лиш тоді, коли вуста
Сміх дарують просто так.

Літо (співає, а його помічники комахи – танцюють)

Співає кольорами
Світ літньої краси.
Спить сонце за горами,
У крапельках роси.
Щоб врятувати „завтра” –
Сьогодні не барись,
Нехай іскриться ватра –
Казкових фей дари.

Просто так, просто так, просто так дмухніть на хмари.
Просто так, просто так відродіть чарівні справи.
Просто так, просто так, просто так не для забави
Просто так, просто так промовляйте „Просто так”.

СЦЕНА 5

/Дія відбувається на проспекті Року у будинку його третьої доньки Осені. /

Ведучий 5. Все – просто. Не треба ускладнювати те, що зветься життям. Треба просто жити і радіти цьому життю. Осінь. Цікаво, чи поділиться вона своїми секретами з Палітрою.

Палітра

Здрастуй, Осінь золота!
Ось, до тебе в справі.
Фарби загубила я,
Й муза у печалі.

Жовтий лист

Відгадай загадку ти
Й радість зможеш віднайти.
Дощ осінній змиє тугу
Із засмучених дібров
Понеділок стане другом,
Коли в серці є

Палітра

Любов!

Червоний лист

Полюби світанок сивий,
 Темну ніч і світлий день.
 Рідний край – це колір дива:
 Фарби танців і пісень.

Осінь (співає, а її помічники танцюють.)

Вода і хліб – дві серця половинки
 Два кольори любові і добра.
 Зроняє небо грозами сльозинки,
 Під сонцем полю стигнути пора.
 Сплелись в єдине жовте і блакитне,
 Моря і суша, небо і земля.
 Вночі шукає човен сонця світло,
 Щоб серце поєднало два крила.

То крила птаха, що зветься краєм.
 То пісня мами, батькова рука.
 То дві дороги, що Господь єднає.
 То доля, а вона у нас одна.

Заплела у коси мати
 Стрічку синю джерела.
 Не цурайся, доню, хати,
 Бо лиш тут ростуть хліба.
 Розплети шовкові коси
 І поглянь в блакитну даль.
 Як шукати будеш роси,
 В серці як зітхне печаль.

І залунає в небі дзвін мажором
 Вітри розірвуть хмару затяжну,
 Дощами зорі розфарбують море,
 А небо сонцем заплете весну.

СЦЕНА 6

/Дія відбувається в місті Квітів на проспекті Маргариток у будинку тітки Музи/

Тітка Муза

День святковий на порозі!

Видумасик

Порятунок вже в дорозі.

Рима

Рік відвідали ми вдало –

Рух

Танцювали

Нотоносець

і співали.

Палітра

Ми поради принесли
Радість кожної пори.

Рух

Лиха в нас щоб не було –
Сміхом подолаймо зло.

Рима

В серці як любов розквітне –
В темряві засяє світло.

Палітра

Колір краю – це життя.

Нотоносець

Кожна мить – вже відкриття.

Всі

Лихо нам вже не загроза,
Бо його здолати в змозі.

Тітка Муза

Радість дружно ви знайшли
Разом – й відкриття-дари.

Видумасик

Так от Маргаритчин день пройшов,
А ім'я його – любов.

Маргаритка (співає, а всі мешканці міста танцюють.)

Посміхнись, сьогодні осінь на порозі,
Завтра прийде мріями зима,
І струмком квітучим
Шлях весна невдовзі
Літові дорогу відкрива.

Всі невдачі – сходинка до вдач,
Кредо щастя, віра у любов.
Відповідь одна до всіх задач:
Королева серця – це любов.

Ведучий 6. Радість завжди поряд і весною, влітку, навіть восени і взимку – найголовніше пам'ятати, що вона саме біля тебе і для тебе. Зараз – час сну. Впевнена, що тобі присниться сьогодні найдивовижніший сон із своїми таємницями. Якщо захочеш, то розкажеш його своїм батькам, друзям, а можеш і мені. Думаю, твоя казка буде не гірше моєї, правда?

Б.4.2. Пісні використані у сценарії.

Зима

сл. і муз. Г. Гандзілевської

Зо-ре-пад ба-жань стрі-чай - те і ча-су дар-ма не гай - те пос-міш-ки сво-ї го-туй - мо

сві-ту Но-вий Рік да-руй - мо. Кар-на-вал-це наст-рій твій, сер-це смі-хом ти зіг-рій

Пос-мі-хай-ся знов і знов, бо ря-ту - є свій лю-бов. Кар-на-вал-це шед-рий сміх

він зед-на - є сто до-ріг і по-си-пля-ться ба - жа - ння - зо - ря - ні йзем-ні ві - та - ння

і по-сип-лять-ся ба - жа - ння - зо - ря - ні йзем-ні ві - та - ння

Весна

сл. і муз. Г. Гандзілевської

Не шу-кай сло-ва, не тре-ба, не че-кай наг-хне-ння час. На тра-
 ву пог-лянь, на не-бо. Цей кві-ту-чий світ для нас. Ра-дість
 при-та-ї-лась вти-ші. Слу-хай сер-цем-там сло-ва. Нам жи-ття да-ру-є вір-ші,
 щоб лю-бов зав-жди жи-ла, роз-цві-та-ла див-ним квітом, пта-хом ли-ну-ла у вись. Ра-дість
 не блу-ка-є світом. Ра-дість не блу-ка-є світом. Ось во-на. Ти при-ди-вись!

Просто так

сл. і муз. Г. Гандзілевської

Спі-ва - є ко-льо - ра-ми світ літ-ньо-ї кра - си. Спить сон-це за го - ра-ми у

кра-пель-ках ро-си. Щоб вря-ту-ва-ти "зав-тра"-сьо-год-ні не ба - рись, не - хай іс-кри-тєся

ват-ра - каз - ко-вих фей да - ри. Про-сто так, про-сто так, про-сто так дмух-ніть на

хма-ри. Про-сто так, про-сто так від-ро - дить ча-рів-ні спра-ви. Про-сто так, про-сто

так, про-сто так, не для за - ба-ви. Просто так, про-сто так про-мов - ляй-те: "Про-сто так!"

Вода і хліб

муз. Г. Гандзілевської

Во - да і хліб - дві сер - ця по - ло - вин - ки, два
 Сплелась ве - ди - не жов - те і бла - кит - не, мо -
 То кри - ла пта - ха, що зо - веться кра - см. То

ко - льо - ри лю - бо - ві і доб - ра. Зро - ня - є не - бо гро - за - ми сльо -
 ря і су - ші, не - бо і зем - ля. Вно - чі шу - ка - є чо - вен сон - ця
 піс - ня ма - ми, бать - ко - ва ру - ка. То дві до - ро - ги, що Гос - подь ед -

зи - нки, під сон - цем по - лю стиг - ну - ти по - ра. Зап - ле - ла у ко - си ма - ти
 світ - ло, щоб сер - це по - єд - на - ло два кри - ла.
 на - є. То до - ля, а во - на у нас од - на.

стрічку си - ню дже - ре - ла. Не цу - рай - ся, до - ню, ха - ти, бо лиш тут рос - туть хлі - ба.

Роз - пле - ти шов - ко - ві ко - си і пог - лянь бла - кит - ну даль. Як шу - ка - ти бу - деш

ро - си всер - ці як зіг - хне пе - чаль. І за - лу - на - є вне - бі дзвін ма -

жо - ром, віт - ри ро - зір - вуть хма - ру за - тяж - ну, до - ща - ми зо - рі роз - фар - бують

мо - ре, а не - бо сон - цем за - пле - те вес - ну.

Кредо щастя

сл. і муз. Г. Гандзілевської



По-міх-нись сьо-год - ні о-сінь на по-ро - зі, зав-тра при-йде мрі-я-ми зи - ма.



І струм-ком кві-ту - чим шлях вес-на нев-дов - зі лі-то-ві до-ро-гу від-кри - ва.



І струм-ком кві-ту - чим шлях вес-на нев-дов - зі лі-то-ві до-ро-гу від-кри - ва. Всі нев-



да - чі - схо-дин-ка до вдач, кре-до щас - тя, ві - ра у лю - бов. Від-по-



відь од - на до всіх за - дач: ко - ро - ле - ва сер-ця - це лю - бов.

Б.5. Угода про співпрацю

Угода про співпрацю

м. Острог

20 січня 200 *5* р.

Науково-дослідний експериментальний центр дитини Національного університету «Острозька академія» (в подальшому Центр дитини) в особі керівника Гандзілевської Галини Борисівни та гімназія № 31 м. Кракова в особі директора Гражини Каменської уклали цю угоду про співпрацю в наступних напрямках:

1. Створення обмінних програм на волонтерських засадах для дітей Центру дитини та учнів гімназії № 31 м. Кракова.
2. Створення обмінних програм на волонтерських засадах для творчих колективів та інших учнівських організацій з метою обміну досвідом.
3. Створення обмінних програм на волонтерських засадах для викладачів з метою обміну досвідом щодо методики викладання.

Науково-дослідний експериментальний
центр дитини
Національного університету «Острозька
академія»
вул. Семінарська, 2
м. Острог
Рівненська обл., 35800
Україна.
керівник
Центру дитини

Гандзілевська Г.Б.



Гімназія №31 м. Кракова

367260023
GIMNAZJUM Nr 31
30-682 Kraków, ul. Spółdzielców 5
tel./fax (0-12) 655-09-24
NIP 679-24-81-951

DYREKTOR SZKOŁY

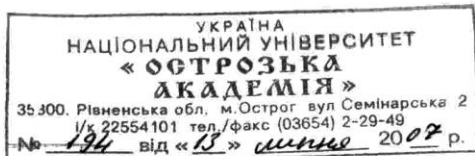
Grzyzna Kaminska
mgr Grażyna Kamińska

Додаток В**ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО
ШКОЛЯРА (РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

Показник		Перший клас			Другий клас			Третій клас			Четвертий клас		
		показник на етапі констатувального експерименту	показник на етапі формувального експерименту	зміна показника	показник на етапі констатувального експерименту	показник на етапі формувального експерименту	зміна показника	показник на етапі констатувального експерименту	показник на етапі формувального експерименту	зміна показника	показник на етапі констатувального експерименту	показник на етапі формувального експерименту	зміна показника
Перша експериментальна група	мотивація досягнення успіху	12,2	13,1	0,9	11,6	13,3	1,7	10	13,6	3,6	8,9	13,6	4,7
	впевненість у собі	3,1	5,6	2,5	3,3	5,8	2,5	3,5	6	2,5	4	6,1	2,1
	незалежність	2,2	4,5	2,3	2,6	4,9	2,3	3,7	5,1	1,4	3,8	5,6	1,8
Друга експериментальна група	мотивація досягнення успіху	12,3	15,3	3	11,3	15,6	4,3	9,8	16	6,2	8,6	16,1	7,5
	впевненість у собі	3,2	6	2,8	3,4	6,1	2,7	3,8	6,6	2,8	4,1	6,9	2,8
	незалежність	2,3	6,2	3,9	2,7	6,3	3,6	3,8	6,5	2,7	3,9	6,6	2,7
Контрольна група	мотивація досягнення успіху	12	12	0	11,7	11	-0,7	10,7	10,1	-0,6	10	9,3	-0,7
	впевненість у собі	2,9	3	0,1	3	3,7	0,7	3,7	4	0,3	4,1	4,1	0
	незалежність	2,1	3	0,9	2,5	3,1	0,6	3,3	3,6	0,3	3,6	4	0,4

Додаток Д

АКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ



ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи
Національного університету
«Острозька академія»
професор Кралоук П.М.



2007 р.

Акт впровадження
результатів дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б.
у навчально-виховний процес
факультету політико-інформаційного менеджменту
Національного університету „Острозька академія”

Комісія у складі голови: декана факультету політико-інформаційного менеджменту, кандидата психологічних наук, доцента Каламаж Р.В. та членів комісії: завідувача кафедри психолого-педагогічних дисциплін, кандидата психологічних наук, доцента Шугай М.А., директора Майстерні практичного психолога Національного університету „Острозька академія”, кандидата психологічних наук, доцента Матласевич О.В. склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б. були впровадженні в навчально-виховний процес факультету політико-інформаційного менеджменту Національного університету „Острозька академія”.

У навчально-виховний процес факультету політико-інформаційного менеджменту Національного університету „Острозька академія”, а саме при вивченні курсів „Педагогічна психологія”, „Педагогіка”, „Театр як соціокультурний феномен”, були впроваджені рекомендації студентам-психологам щодо стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва. Рекомендації використовуються викладачами кафедри психолого-педагогічних дисциплін з метою розширення психолого-педагогічного досвіду майбутніх психологів для подальшого його застосування у практичній роботі з дітьми.

Голова комісії:

Декан факультету політико-інформаційного менеджменту,
кандидат психологічних наук, доцент

Каламаж Р.В.

Члени комісії:

Завідувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін,
кандидат психологічних наук, доцент

Шугай М.А.

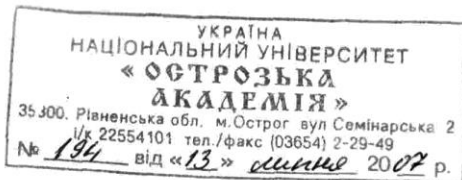
Керівник Майстерні практичного психолога
Національного університету „Острозька академія”,
кандидат психологічних наук, доцент

Матласевич О.В.

ПОДПИСИ: Каламаж Р.В., Шугай М.А., Матласевич О.В.
ЗАТВЕРДЖУЮ: [Signature]



КАНЦЕЛЯРІЯ
* [Signature] *
[Signature] 13.07.2007



ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи
Національного університету
«Острозька академія»
професор Кралюк П.М.



2007 р.

Акт впровадження
результатів дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б.
у навчально-виховний процес
Науково-дослідного експериментального центру дитини
Національного університету „Острозька академія”

Комісія у складі голови: проректора з навчально-виховної роботи, доктора педагогічних наук, професора Жуковського В.М. та членів комісії: декана факультету політико-інформаційного менеджменту, кандидата психологічних наук, доцента Каламаж Р.В., завідувача кафедри психолого-педагогічних дисциплін, кандидата психологічних наук, доцента Шугай М.А., склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б. були впроваджені в навчально-виховний процес Науково-дослідного експериментального центру дитини Національного університету „Острозька академія”.

У навчально-виховний процес Науково-дослідного експериментального центру дитини Національного університету „Острозька академія” були впроваджені рекомендації щодо стимулювання самореалізації молодших школярів засобами мистецтва. Рекомендації використовуються викладачами Науково-дослідного експериментального центру дитини з метою здійснення оптимального супроводу навчально-виховного процесу, надання психологічної допомоги дітям у реалізації їхніх потенційних можливостей.

Голова комісії:

Проректор з навчально-виховної роботи,
доктор педагогічних наук, професор

Жуковський В.М.

Члени комісії:

Декан факультету політико-інформаційного менеджменту,
кандидат психологічних наук, доцент

Каламаж Р.В.

Завідувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін,
кандидат психологічних наук, доцент

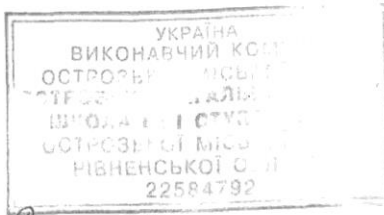
Шугай М.А.

ПІДПИСИ:
ПІДТВЕРДЖУЮ:

Жуковського В.М., Каламаж Р.В., Шугай М.А.

Кралюк П.М.





Висл. а 192
13.07.07



Акт впровадження
результатів дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б.
у навчально-виховний процес
Острозької ЗОШ І-ІІІ ступенів № 1

Комісія у складі голови: заступника директора по навчальній частині Ярмольчук Н.І., та членів комісії: заступника директора по навчальній частині початкових класів Кузьменко І.Ю., шкільного психолога Нечипуренко Ю.М. склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б. були впровадженні в навчально-виховний процес Острозької ЗОШ І-ІІІ ступенів № 1.

У навчально-виховний процес Острозької ЗОШ І-ІІІ ступенів № 1 були впроваджені рекомендації вчителям щодо стимулювання самореалізації учнів початкових класів засобами мистецтва. Рекомендації використовуються вчителями школи з метою здійснення оптимального супроводу навчально-виховного процесу, надання психологічної допомоги дітям у реалізації їхніх потенційних можливостей.

Голова комісії:
Заступник директора по навчальній частині

Ярмольчук Н.І.

Члени комісії:
Заступник директора
по навчальній частині початкових класів

Кузьменко І.Ю.

Шкільний психолог

Нечипуренко Ю.М.

Україна
 Межиріцький навчально-виховний комплекс
 "Школа І ст.-гімназія"
 Острозької районної ради
 Рівненської області
 24175402

№ 41 від 10.07.07р.

ЗАТВЕРДЖУЮ

Директор
 Межиріцького навчально-виховного
 комплексу «Школа І ступеня-гімназія»
 Штиба Г.П.

„10” *липень* 2007 р.



Акт впровадження
 результатів дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б.
 у навчально-виховний процес
 Межиріцького навчально-виховного комплексу «Школа І ступеня-гімназія»

Комісія у складі голови: завуча по навчально-виховній роботі Гаврилюк Г.В., та членів комісії: соціального педагога Зламан Т.В., педагога-організатора Киричук Т.В. склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б. були впровадженні в навчально-виховний процес Межиріцького НВК «Школа І ступеня-гімназія».

У навчально-виховний процес Межиріцького НВК «Школа І ступеня -гімназія» були впроваджені рекомендації вчителям щодо стимулювання самореалізації учнів початкових класів засобами мистецтва. Рекомендації використовуються вчителями школи з метою здійснення оптимального супроводу навчально-виховного процесу, надання психологічної допомоги дітям у реалізації їхніх потенційних можливостей.

Голова комісії:
 Заступник директора
 по навчально-виховній роботі

Г.В. Гаврилюк Гаврилюк Г.В.

Члени комісії:
 Соціальний педагог

Т.В. Зламан Зламан Т.В.

Педагог-організатор

Т.В. Киричук Киричук Т.В.

Україна
 Верхівська загальноосвітня
 школа І-ІІ ст.
 Острозької районної ради
 Рівненської області
 24176689

*Від 17.05.07р.
 №3*



Акт впровадження
 результатів дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б.
 у навчально-виховний процес
 Верхівської ЗОШ І-ІІ ступенів

Комісія у складі голови: завуча по навчально-виховній роботі Войтюк Н.П., та членів комісії: педагога-організатора Матвійчук Р.С., вчителя початкових класів Прислупської О.Ф. склала цей акт про те, що результати дисертаційного дослідження Гандзілевської Г.Б. були впроваджені в навчально-виховний процес Верхівської ЗОШ І-ІІ ступенів.

У навчально-виховний процес Верхівської ЗОШ І-ІІ ступенів були впроваджені рекомендації вчителям щодо стимулювання самореалізації учнів початкових класів засобами мистецтва. Рекомендації використовуються вчителями школи з метою здійснення оптимального супроводу навчально-виховного процесу, надання психологічної допомоги дітям у реалізації їхніх потенційних можливостей.

Голова комісії:
 Завуч по навчально-виховній роботі

Н.П. Войтюк

Войтюк Н.П.

Члени комісії:
 Педагог-організатор

Р.С. Матвійчук

Матвійчук Р.С.

Вчитель початкових класів

О.Ф. Прислупська

Прислупська О.Ф.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2001. – 702 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1989. – 334 с.
3. Амонашвили Ш. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
4. Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 9-127.
5. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 320 с.
6. Аристотель. Сочинения: В 4 т. / Пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 828 с.
7. Асаф'єв Б. В. Музична форма як процес. Кн. 1 і 2 / За ред. Е. М. Орлової – 2-ге вид. – М.: Музика, 1971. – 376 с.
8. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: Ліста-М., 2003. – 127 с.
9. Баришева О. Теоретичні аспекти проблеми особистісного самовизначення старшокласників // Психологія: Зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000 – Вип. 1(8). – С. 102-113.
10. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социальные науки: Ежегодник. – М.: Наука, 1984-85. – С. 180-260.
11. Бекон Ф. Сочинение: В 2 т. – 2-е издание. – М.: Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с.
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Пер. с англ.; общ. ред. В. Я. Пилиповского – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
13. Бершацька Д. Опыт педагогической деятельности С. Т. Шацкого: Сб. Статей / Сост. Ю. В. Новикова; под ред. Н. Ш. Лацкой и Л. Н. Скаткина – М.: Педагогика, 1976. – 120 с.

14. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
15. Бильгильдеева Т. Ю. Воспитание как создание условий для самореализации младшего школьника: Методические рекомендации в помощь учителю начальных классов, воспитателю группы продленного дня, классному руководителю, организатору работы с младшими школьниками. – Кострома: РЦ НИТ „Эврика-М”, 1998. – 23 с.
16. Бильгильдеева Т. Ю. Воспитание личности младшего школьника как создание условий для ее самореализации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.06. – Кострома, 1999. – 16 с.
17. Богатирьев В. О. Театрально-педагогічні аспекти діяльності аматорських театральних колективів // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: Наукові записки. – Рівне, 1998. – Вип. 3. – С. 43-48.
18. Боднар М. Б. Етнопсихологічні особливості самоактуалізації студентської молоді. – Кременець: ВЦ КОГШ ім. Тараса Шевченка, 2007. – 196 с. – Бібліогр.: с. 176-194.
19. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 210 с.
20. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
21. Большой психологический словарь / Сост.: Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
22. Бондаренко Г. Гармонія педагогічних впливів – система формування якостей творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського // Виховання в сучасному освітньому просторі: Матеріали науково-практичного семінару. – К.: Умань, 1997. – С. 87-93.
23. Бондаренко Л. Методика хореографической работы в школе и школьных заведениях. – К.: „Музична Україна”, 1985. – 224 с.

24. Буева Л. П. Личность и среда. Ребенок в системе коллективных отношений // Тез. докл. к выездному заседанию лаборатории в Ленинграде 28 июня 1972. – М.: Пед. общество, 1982. – С. 3-16.
25. Васильев Я. В. Футурреальная психология личности: Монографія. – Николаев: Изд-во Илион, 2007. – 519 с.
26. Великий тлумачний словник сучасної української мови. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.slovnyk.net/>
27. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: Монографія. – Луцьк: РВВ „Вежа” Волин. держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2003. – 320 с.: Бібліогр. С. 299-319.
28. Вовчик-Блакитна Е. А. Детство как источник творческого потенциала личности // Материалы конференции „Творчество: взгляд с разных сторон.” – Москва; Звенигород, 2005. – Режим доступу: http://psychol.ras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Posters/Vovchik-Blakitna.html
29. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.
30. Выготский Л. С. Психология искусства // Л. С. Выготский. Собрания сочинений: В 6 т. [Электронный ресурс]. – М.: Равновесие, 2006. – Т. 7.
31. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
32. Гаврилычева Г. Ф. Это желанное слово „сам”. Развитие самостоятельности у детей // Начальная школа. – 1992. – №2. – С. 13-18.
33. Гандзілевська Г. Б. Вплив музичного театру на формування духовного і творчого потенціалу особистості // Наукові записки. – Острог, 1999. – Т. II. – Ч. 1. – С. 191-193.
34. Гандзілевська Г. Б. Культурно-мистецький центр Університету “Острозька академія” як один із факторів самореалізації особистості // Наукові записки. Психологія і педагогіка. – Острог, 2000 – Вип. 1. – С. 60-65.

35. Гандзілевська Г. Б. Методичні рекомендації вчителям початкових класів з питань стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва. – Острог, 2007. – 30 с.
36. Гандзілевська Г. Б. Музичне мистецтво як допоміжна формування потреби самореалізації молодших школярів // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 2005. – Т. VII. – Вип. 5. – С. 123-128.
37. Гандзілевська Г. Б. Парафіада як один із факторів самореалізації особистості // Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття. Збірник наукових записок Національного університету “Острозька академія”. – Острог, 2002 – Т. VI. – С. 234-240.
38. Гандзілевська Г. Б. Поняття самореалізації у філософському та психолого-педагогічному аспектах // Наукові записки. Серія „Психологія і педагогіка”. – Острог: Видавництво Національного університету „Острозька академія”, 2005. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 63-72.
39. Гандзілевська Г. Б. Психолого-педагогічні аспекти самореалізації молодших школярів засобами мистецтва // Дні науки Національного університету „Острозька академія”: Матеріали XII наукової викладацько-студентської конференції, 20-21 березня 2007 року. – Острог: Видавництво Національного університету „Острозька академія”, 2007. – С. 12-14.
40. Гандзілевська Г. Б. Самореалізація молодшого школяра у сфері театрального мистецтва // Наукові записки Серія „Психологія і педагогіка”. – Острог: Видавництво Національного університету „Острозька академія”, 2007. – Вип. 9. – С. 112-119.
41. Гандзілевська Г. Б. Стимулювання самореалізації молодшого школяра засобами мистецтва // Актуальні проблеми психології / За ред. академіка С. Д. Максименка. Т. X, част.1. – К., 2007. – С. 31-38.

- 42.Гандзілевська Г. Б. Театральне мистецтво як чинник стимулювання самореалізації молодшого школяра // Нова педагогічна думка. – Рівне, 2007. – №3. – С. 60-63.
- 43.Гармонія інтелекту та здоров'я: Додаток до навчального посібника „Всесвіт” / За ред. Н. Мельник. – К.: ПП „Н. М. Яновська”, 2003. – 18 с.
- 44.Гегель Г. В. Ф. Лекції по філософії історії. – СПб: Наука, 2000. – 477 с.
- 45.Гегель Г. В. Ф. Філософія релігії. М.: Мисль, 1976. – 532 с.
- 46.Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології: Підручник. – Львів: Новий Світ – 2000, 2007. – 320 с.
- 47.Головінський І. Педагогічна психологія. – К.: Аконіт, 2004. – 287 с.
- 48.Горфункель А. Х. Філософія епохи Возродження: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
- 49.Гофман З. Роль танцю і музики в педагогічній роботі // Робимо разом (активні форми навчання) / Пер. з польської мови І. Шостак, О. Завадської; упоряд. проф. П. М. Кралюк. – Острого: Видавництво НаУОА, 2006. – 61 с.
- 50.Гротовский Е. От Бедного театра к Искусству-проводнику. – М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. – 351 с.
- 51.Гупаловська В. Динаміка самореалізації особистості. – Опубліковано: 14.09.06. – Режим доступу: <http://www.poglyad.com/article/560/>
- 52.Джеймс У. Психологія / Под ред. Л. А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
- 53.Дичківська І., Поніманська Т. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2006. – 304 с.
- 54.Діхтяренко С. Ю. Психологічні аспекти розуміння та інтерпретації студентською молоддю пісенного тексту / За ред. академіка С. Д. Максименка – К.: Главник, 2007. – 320 с.
- 55.Доній В., Несен Г. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник. – К., 1996 – 792 с.
- 56.Дьюи Дж. Демократія и образования / Пер. с англ. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 205 с.

57. Ермалаев О. Ю. Математическая статистика для психолога: Учебник / О. Ю. Ермалаев. – 3-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 336 с.
58. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – К.: Вища школа, 1997. – 399 с.
59. Етикет від А до Я / Авт.-упор. Н. Чудакова. – К.: Школа, 2000. – 111 с.
60. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
61. Заброцький М. М., Павелків Р. В. Педагогічна психологія (Теоретичні концепції та практикум): Навчальний посібник. – Рівне, 2003. – 297 с.
62. Заворотній О. Т., Лопандя В. М. Психофізична техніка та тренінг актора: Навч. посібник для студ. спеціалізації 7.020201 „Театральне мистецтво” – Рівне: РДГУ, 2006. – 269 с.
63. Запорожець А. В. Избранные психологические труды. Психическое развитие ребенка: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 320 с.: іл.
64. Зарицька В. В. Формування здатності до самореалізації. Програма для старшокласника / Укл. В. В. Зарицька. – Запоріжжя: Час, 2004. – 24 с.
65. Захарова А. Ф. Роль рефлексии в формировании личности младшего школьника // Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника: Межвузовский сборник научных трудов. – Пенза, 1993. – С. 21-30.
66. Зима іде – свята веде. / За ред. Р. Дерев'янченко. – Харків.: Видавничий дім „Школа”, 2003. – 143 с.
67. Злочевський П. О. Оформлення театральних і концертних вистав у школах та позашкільних установах: Методичні поради. – К.: Інформ.-вид. центр „Київ”, 1993. – 52 с.: іл.
68. Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Самореализация человека: введение в человекознание: Учеб. пособие. – СПб: Изд-во С.-Петербур. унив-та, 2001. – 278 с.

- 69.Зязюн І. А., Крашущенко Л. В. Педагогічна майстерність: Підручник – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
- 70.Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 309 с.
- 71.Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками: Книга для учителя: Из опыта работы / А. П. Ершова, Е. А. Захарова, Т. Г. Пеня. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
- 72.История зарубежного театра. Театр Западной Европы от Античности до Просвещения: Учеб. пособие / Под. ред. Г. Н. Бояджиева, А. Г. Образцовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – Т.1. – 336 с.
- 73.Кант І. Критика чистого розуму. – К.: Юніверс, 2000. – 504 с.
- 74.Карпенко З. С. Розвиток передумов особистісного самовизначення молодших школярів // Початкова школа. – К.: Радянська школа, 1989. – № 6. – С. 5-7.
- 75.Карпенко Н. В. Музично-ритмічні ігри для зміцнення афективного та психомоторного компоненту особистості // Педагогіка, психологія та медично-біологічна проблема фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. / За ред. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2002. – № 4. – С. 42-47.
- 76.Керкегор С. Несчастнейший. Сборник сочинений. – 2-е изд. – М.: Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2005. – 367 с.
- 77.Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
- 78.Коган Л. Н. Всестороннее развитие личности и культуры. – М.: Просвещение, 1981. – 387 с.
- 79.Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) и др. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
- 80.Корпач Н. І. Особливості соціалізації в дитячих організаціях / Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк: Ред.-вид. відділ „Вежа” Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2004. – Випуск 2 (27). – С. 17-21.

81. Корчакова Н. В. Психологічні особливості особистісної самопрезентації в молодшому шкільному віці: Автореф. дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.07. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
82. Костюк В. В. Творче самовиявлення особистості школяра у навчально-виховному процесі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Луганськ, 1999. – 16 с.
83. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии // Г. С. Костюк Избранные психологические труды / Под ред. Л. Н. Проколиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
84. Костюшко Г. О. Готовність молодших школярів до прояву художньо-творчої активності // Соціалізація особистості / За заг. ред. А. Й. Капської. – К.: НПУ, 1998. – Вип. I. – С. 151 – 155.
85. Крісті Г. Робота Станіславського в оперному театрі. – М.: Освіта, 1966. – 180 с.
86. Левченко Л. Творча самореалізація особистості як мета освітнього процесу // Розвиток творчої особистості в умовах закладів нового типу: Матеріали регіональної науково-практичної конференції. – Суми, 1998. – С. 5-8.
87. Левчук Л. Т. Психоаналіз: історія, теорія, мистецька практика: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 255 с.
88. Лейц А. Психодрама в психиатрии: Воображаемая реальность психодрамы и ее дополнительный мир. // Психодрама и современная психотерапия. – К.: Академпресс, 2007. – С. 4-8.
89. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
90. Литвинов В. Ренесансний гуманізм в Україні. – К.: Видавництво Соломії Павличко „Основи”, 2000. – 471 с.
91. Личность школьника как объект педагогических исследований: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Максаковой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1980. – 80 с.
92. Лосев А. Ф. Эстетика возрождения. – М.: Искусство, 1982. – 632 с.
93. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки. – М.: Музыка, 1991. – 80 с.

94. Майерс Д. Социальная психология. – Питер: ЗАО Издательство, 1999. – 688 с.
95. Макаренко А. С. Сочинение: В 7-ми томах. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1952. – Т. 6. – 448 с.
96. Максакова В. И. Воспитание и развитие индивидуальности младших подростков в коллективе // Нравственное воспитание личности школьника в коллективе: Сб. научных трудов. – Л.: ЛГПИ им. И. И. Герцена, 1968. – С. 80-88.
97. Максакова В. И. Первоклассник и школьный класс. // Взаимодействие коллектива и личности: Тез. докл. в 2-х кн. – Таллин, 1982. – Кн. 2. – С. 73-77.
98. Максименко С. Д. Генетическая психология: методологическая рефлексия проблем развития в психологии. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.
99. Максимова О. О. Проблема оптимизму у гуманітарних науках // Національна освіта: традиції і новації у контексті ідей Івана Огієнка: Зб. наук. праць / За ред. проф. М. В. Левківського. – Київ; Житомир: ЖДПУ, 2002. – С. 137-140.
100. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
101. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
102. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования. – К.: Донецк, 1994. – 49 с.
103. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
104. Михайлов Н. Н. О потребности личности в самореализации. Научный доклад высшей школы // Философские науки. – М.: Гуманитарий, 1982. – № 4. – С. 24-32.
105. Михайлова А. Апология ребенка-зрителя // Театр и школа. – М., 2002. – № 2. – С. 43-56.

106. Мицько І. З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576-1636) // Острозька давнина. Дослідження і матеріали. – Львів, 1995. – Т. 1. – С. 13-23.
107. Монтессори М. Педагогические методы, применяемые в „Домах ребенка” // Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / Пер. с итал. С. Займовского. – Гомель, 1993. – С. 86-105.
108. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому: Статьи, советы и рекомендации / Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. – М.: Издательский дом „Карапуз”, 2000. – 272 с.: ил.
109. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе – М.: Работник просвещения, 1922. – 200 с.
110. Москалець В. П. Психологія релігії. Посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
111. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
112. Мудрик А. В. Социализация, воспитание, саморазвитие человека. // Теория и практика воспитательных систем. В 2-х кн. – М.: РАО, 1993. – Кн. 2. – С. 15-23.
113. Музика О. О. Категорії активності і діяльності у дослідженні мотивації творчості // Вісник Житомирського педагогічного інституту. – 1999. – № 2. – С. 24-27.
114. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема /філософсько-культурологічний аналіз / – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
115. Назайкинский Е. О. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 283 с.
116. Назаревич В. В. Діагностика та корекція соціальної дезаптації дітей в дошкільному віці (на матеріалах роботи інтернатних установ). – Рівне: Принт хаус, 2004. – 144 с.

117. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.
118. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. – Кн. 3.: Психодіагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 631 с.
119. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 2. – 608 с.
120. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Материалы конференций „Творчество: взгляд с разных сторон.” – Москва; Звенигород, 2005. – Режим доступа: http://psychol.ras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sesions/Nechaev.html
121. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / Вейс Р. М., Газман О. С., Крылова Н. Б. – М.: Российский гуманит. науч. фонд, 1995. – 103 с.
122. Олпорт Г. У. Личность в психологии: Сборник / Пер. с англ. – М.: КСП, 1998. – 349 с.
123. Онисюк О. А. Особливості особистісного розвитку молодших школярів // Педагогічна теорія та педагогічний досвід: перспективи і розвиток: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Луцьк: Ред.-вид. відділ „Вежа” ВДУ, 1999. – С. 118-123.
124. Осадько О. Молодший шкільний вік: адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі // Основи практичної психології: Підручник / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – С. 423-432.
125. Основи дитячої патопсихології: Навчальний посібник / Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. – К.: Перун, 1996. – 464 с.:іл.

126. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т. М. Титаренко. – К.: Міленіум, 2005. – 336 с.
127. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості у дитячому віці. – Рівне: Волинські обереги, 2004. – 248 с. – Бібліогр.: С. 232-247.
128. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. – 2-е вид., перероблене і доповнене. – Острог: Вид-во НаУОА, 2004. – 242 с. – Бібліогр.: С. 226-241.
129. Пастушенко В. С. Подолання труднощів у спілкуванні на прикладі педагогічного колективу // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2007. – Т. X. – Ч. 1. – С. 212-116.
130. Патріс Паві. Словник театру. – Львів.: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 640 с.
131. Пеньковська Н. М. Рефлексія як новоутворення молодшого шкільного віку (теоретичний аспект проблеми) // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання: Збірник наукових праць. – Рівне: РДГУ, 2002. – Вип. 23. – С. 13-16.
132. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66-73.
133. Петровский А. В. Психология. – М.: Высшая школа, 2001. – 500 с.
134. Петрушин В. И. Психологические модели отражения действительности в искусстве и их значение для психотерапии // Материалы конференций „Творчество: взгляд с разных сторон.” – Москва; Звенигород, 2005. – Режим доступа: http://psychol.ras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Petrushin.html
135. Пинкош К., Сорока Л. Воспитание детей от рождения до 6 лет. Библиотека „Хорошие родители”. – М., 2003. – 32 с.
136. Подоляк Л. Основи вікової психології: Навч. посібник. – К., 2006. – 112 с. – (серія „Психол. інструментарій”).
137. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Наука, 1990. – 193 с.

138. Потапюк Л. Активізація творчої діяльності студентів як необхідна умова розвитку духовних цінностей // Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк, 2004. – № 2. – С. 138-144.
139. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во Моск. университета, 1982. – 286 с.
140. Психология человека от рождения до смерти / За ред. А. А. Реана – СПб.: Проим Еврознак, 2003. – 416 с.
141. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов – К.: Академвидав, 2006 – 424 с.
142. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
143. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Нав.-метод. посібник / Боришевський М. Й., Музичук. С. І. – К.: Дніпро, 1999. – 293 с.
144. Рагозіна В. Особливості використання творчих форм роботи на уроках музики у початкових класах // Художня освіта і проблеми виховання молоді: Збірник наукових статей. К.: ІЗМН, 1997. – С. 93-107.
145. Рапопорт С. Х. Мистецтво і емоції. – М.: Музика, 1968. – 160 с.
146. Реан А. А. Социализация агрессии // Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. – СПб., 1999. – С. 34-39.
147. Робимо разом (активні форми навчання): Пер. з польської мови І. Шостак, О. Завадської / Упор. проф. П. М. Кралюк. – Острог, 2006. – 64 с.
148. Роговик Л. С. Психомоторика: практикум.: Навчальний посібник. – К.: Главник, 2006. – 144 с.
149. Роговик Л. С. Психосемантика рухів у контексті танцювально-психомоторного тренінгу // Актуальні проблеми психології. / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2007. – Т. X. – Ч. 1. – С. 234-245.
150. Роджерс К. К групповой психотерапии / Пер. с англ.. – М.: Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.

151. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: Тексты / Под ред. Т. Я. Гальперина, А. Н. Ждан – М.: Изд-во Моск, ун-та, 1986. – С. 48-53.
152. Роджерс К. Клиентоцентрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. – М.: Психотерапия, 2007. – 560 с.
153. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. – 271 с.
154. Рубан О. В. Урок у системі Монтессорі // Вісник Монтессорі. – К., 1997. – Вип. 2. – С. 23-28.
155. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
156. Рудницька О. П. Педагогічні проблеми сприйняття музики // Музичне сприйняття як предмет комплексного дослідження. – К.: Музична Україна, 1986. – С. 70-84.
157. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
158. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. – Івано-Франківськ: Вид-во „Плай” Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.: Бібліогр. С. 186-193.
159. Савчин М. В. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
160. Сапунджієва К. Естетичне виховання школярів засобами театрального мистецтва // Початкова школа. – К.: Радянська школа, 1988. – № 9. – С. 69-71.
161. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо. – К.: Основи, 2001. – 854 с.
162. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. – М.: Прогресс, 1953. – 587 с.
163. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. – Харків; Київ: Книжкове видавництво „Каравела”, 1998. – 151 с.: Бібліогр. С. 141-150.

164. Сковорода Г. Розмова про істинне щастя. – Харків: Прапор, 2002. – 280 с.
165. Смирнова Е. О. Влияние формы общения с взрослыми на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии. – 1980. – №5. – С. 105-111.
166. Соломаха С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до керівництва театральною діяльністю молодших школярів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. – К., 1995. – 24 с.
167. Спиноза Б. Избранные произведения. В 2-х т. / Под ред. и с прим. В. В. Соколова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – Т. 1. – 604 с.
168. Станиславский К. С. Беседы К. С. Станиславского / Запись К. Е. Антаровой. – М.: Сов. Россия, 1990. – 78 с.
169. Стратій Я. Значення Острозького культурно-овітнього осередку для розвитку української духовної культури і філософської думки на зламі XVI-XVIIст. // Острозька давнина: Дослідження і матеріали. – Львів, 1995. – Т. 1. – С. 90-103.
170. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – К.: Радянська школа, 1974. – 288 с.
171. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
172. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. – К.: Міленіум, 2006. – 204 с.
173. Токарева Л. Деякі аспекти соціалізації обдарованого молодшого школяра // Наукові записки. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: В 4 т. / За ред. академіка С. Д. Максименка – К.: Главник, 2005. – Т. IV. – Вип. 26 – С. 149-157.
174. Трифонов Е. В. Психофизиология человека // Толковый русско-английский словарь. – 12 изд. – СПб, 2007 г. – Режим доступа: <http://tryphonov.narod.ru/tryphonov1/terms1/sfreal.htm>

175. Україна ХХІ століття. Державна національна програма „Освіта”. – К.: Райдуга, 1994. – 230 с.
176. Уманець Л. Особистісні сюжети розитку та психологічні ситуації/ Основи практичної психології: Підручник / Панюк В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
177. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / Ред. кол. А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струмилин. – М.; Л.: Акад. пед. наук, 1948. – Т. 4. – 342 с.
178. Фаусик Ю. Дитячий садок Монтесорі // Монтесорі: теорія і технологія / Дичківська І. М., Поніманська Т. М. – К.: Видавничий дім „Слово”, 2006. – С. 54-59.
179. Фоломєєва Н. А. Формування музичної культури як невід'ємної частини духовної культури молодших школярів // Розвиток творчої особистості в умовах закладів нового типу. – Суми, 1998. – С. 34-35.
180. Франкл В. Людина в пошуках граничного сенсу // Гуманістична психологія: Антологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: У 3-х т. – К.: Університетське видавництво „Пульсари”, 2001. – Т. 1. – С. 165-180.
181. Франкл В. Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем.. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
182. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Авторы очерка о Фрейде Бассин Ф. В. и Ярошевский М.Г. – М.: Наука, 1989. – 456 с.
183. Фрейд З. Психоанализ и культура. Леонардо да Винчи. – СПб.: Алетейя, 2000. – 296 с.
184. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Пер. с фр. / Общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.
185. Фромм Э. Бегство от свободы / Пер. с англ.. – М.: Прогресс, 1995. – 256 с.
186. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с англ.. – Мн: Коллегиум, 1992. – 253 с.

187. Хижняк З. І., Маньківський В. К. Історія Києво-Могилянської академії. – К.: Видавничий дім „КМ Академія”, 2003. – 184 с.
188. Хорни К. Самоаналіз. Психологія жінки. Нові шляхи в психоаналізі. – СПб.: Пітер, 2002. – 480 с.
189. Цалай-Якименко О. Музичне мистецтво давнього Острога. Острозька слов'яно-греко-латинська академія // Острозька давнина. Дослідження і матеріали. – Львів, 1995. – Т. 1. – С. 13-23.
190. Цукерман Г. А. Види спілкування в навчанні. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
191. Чернюшок О. В. Психолого-педагогічні умови навчання молодших школярів основ колористики у процесі образотворчої діяльності // Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. педагогічний ін-т імені Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 1998. – 16 с.
192. Чхеайло І. І. Самореалізація особи (соціально-філософський аналіз): Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 – Харків, 2000. – 20 с.
193. Шевченко Т. Г. Кобзар. – К.: Дніпро, 1980. – 613 с.
194. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика: Курс лекций. – М.: Парсифаль, 1996. – 175 с.
195. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 1995. – 414 с.
196. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб: Летний сад, 2000. – 416 с.
197. Юркевич П. Вибране / Пер. з рос. В. П. Недашківського. – К.: Абрис, 1993. – 416 с.
198. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 85 с.
199. Яновська Н. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво // Початкова школа. – К., 2005. – № 9. – С. 25-32.

200. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
201. Dąbrowski. Psychoterapia przez rozwój. – Warszawa, 1979. – 187 s.
202. Dictionary of psychology (1971). – New York: ID Chaplin. – 1537 p.
203. Dorman J. Zabawa dzieci w teatr. – Warszawa, 1981. – 136 s.
204. Dziejic A. Drama w szkole podstawowej. – Warszawa, 1995. – 117 s.
205. Goldstein K. Human nature in the light of psychopathology. – New York: Schocken, 1940. – 220 p.
206. Grzegorek L. Poznajemy teatr. – Warszawa, 1972. – 155 s.
207. Jawor-Baranowska J. Teatr szkolny jako proces twórczy: Materiały metodyczne dla nauczycieli gimnazjum. – Katowice, 2000. – 188 s.
208. Kijowski A. T. Chwył teatralny. – Kraków, 1982. – 205 s.
209. Kurantowicz E. Samorealizacja grupy w amatorskim zespole teatralnym. – Wrocław, 1993. – 97 s.
210. Kwieciński Z. Samorodny teatr w szkole. Rzecz o instynkcie dramatycznym u dzieci i młodzieży. – Warszawa, 1963. – 198 s.
211. Maslow A. Religions, values and peak experiences. – Columbus: Ohio State University Press, 1964. – 215 p.
212. Miller R. Dziecięca publiczność jako partner dialogu z teatrem i telewizją // Sztuka dla dzieci szkolnych: Teoria – Recepcja – Oddziaływanie. Praca zbiorowa / Pod red. M. Tyszkowej. – Warszawa; Poznań, 1979. – S. 182-194.
213. Młotkowska R. Praca pozalekcyjna kółka inscenizacyjno-recytatorskiego // Praca w teatrze szkolnym. – Warszawa, 1960. – S. 14-20.
214. Pankowska K. Drama – zabawa i myślenie. – Warszawa, 1990. – 139 s.
215. Rybotycka L. Gry dramatyczne. Teatr młodzieży. – Warszawa, 1976. – 190 s.
216. The encyclopedia of psychology. – Oxford: Hare Rogers, 1983 – 715 p.
217. Way B. Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży. – Warszawa, 1990. – 246 s.

