

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Олефір Валентина Петрівна

УДК 373.3.015.3:159.923.2]:78(043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ В. П.Олефір

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Бех Іван Дмитрович,
дійсний член Національної академії
педагогічних наук України, доктор
психологічних наук, професор

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Олефір В.П. Психологічні умови становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню проблеми психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності.

Визначено теоретичні підходи до проблеми психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності. З'ясовано, що молодший шкільний вік є сприятливим для формування індивідуальності дитини в музичній діяльності. Процесові становлення індивідуальності сприяють позитивна мотивація, ефективне цілепокладання, адекватна самооцінка, почуття власної самоцінності, прагнення до самопізнання та саморозвитку, оптимальний рівень тривожності, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, сформована суб'єктна позиція у процесі навчання.

Учбова діяльність та музична діяльність виступають середовищем формування індивідуальності дитини молодшого шкільного віку. Музична діяльність включає різні способи та засоби пізнання дітьми музичного мистецтва, а через нього – оточуючого середовища та самого себе, які сприяють як музичному, так і загальному розвитку. Основними видами музичної діяльності є слухання музики, хоровий та сольний спів, пластичне інтонування, гра на музичних інструментах, імпровізація, засвоєння музичних знань.

Визначено поняття «індивідуальність молодшого школяра» як унікальне своєрідне поєднання психологічних особливостей дитини, що вирізняє її від інших, складається із індивідуального та особистісного конструктів та визначається

характеристиками самосвідомості, емоційно-вольової сфери та здібностей); розкрито специфіку вияву, рівнів розвитку (високий - стабільний, середній - недостатньо стабільний, низький - нестабільний) та динаміку індивідуальності молодших школярів; доведено переважання середнього (недостатньо стабільного) рівня вияву індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку). Доведено, що найбільші зміни в становленні індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку стосуються таких її складових як самосвідомість, емоційно-вольова сфера та задатки і здібності, які для даного вікового періоду є закономірними, визначаючись появою таких психологічних новоутворень як довільність пізнавальних процесів, розвиток рефлексії, підвищенням адекватності та критичності самооцінки, оволодінням навичками учбової діяльності, основами навчальних предметів тощо.

Обґрунтовано комплекс психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра (оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії). Найтісніші кореляційні зв'язки виявлено між рівнем індивідуальності та шкільною тривожністю, і зокрема її чинниками – страхом невідповідності очікуванням оточення, фрустрацією потреби досягнення успіху, страхом ситуації перевірки знань, переживанням соціального страху, страхом самовираження; між рівнем індивідуальності та шкільною мотивацією, рівнем розвитку інтересу в учбовій діяльності, самооцінки, впевненості у собі, образної та вербальної креативності.

Обґрунтовано і розроблено теоретичну модель формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності, яка передбачає розвиток конструктів індивідуальності завдяки актуалізації психологічних умов її становлення під час групових навчально-розвивальних занять із використанням активних соціально-психологічних методів навчання в рамках основних видів музичної діяльності – слухання музики, співу, інтонування, гри

на музичних інструментах, імпровізації, засвоєнні музичних знань. Завданнями програми розвитку індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності, що базується на розробленій моделі, виступають: розвиток навичок самопізнання, формування адекватного уявлення, позитивного ставлення до себе, розвиток здатності до самостійної постановки цілей, умінь цілереалізації; оволодіння прийомами саморегуляції, формування довільної уваги, подолання імпульсивності, розвиток волевих якостей; формування позитивного ставлення до навчання; розвиток пізнавального інтересу, комунікативних навичок, доброзичливості, чуйності, толерантності. За результатами аналізу кількісних та якісних показників формувального експерименту було доведено ефективність програми розвитку індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності. Розроблено методичні рекомендації для психологів, вчителів музичного мистецтва щодо активізації індивідуальності у молодшому шкільному віці.

Ключові слова: індивідуальність, молодший школяр, психологічні умови становлення індивідуальності, музична діяльність, оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії.

ABSTRACT

Olefir V. Psychological conditions of formation of the primary schoolchild's individuality in the process of musical activity. – Manuscript.

The dissertation on competition of the candidate of scientific physiological degree (for a specialty 19.00.07 «pedagogical and developmental psychology»). National Pedagogical Drahomanov University, Kyiv, 2021.

The thesis research is dedicated to studying the problems of psychological conditions for identity formation of a primary school student involved in music-related activities.

Theoretical approaches to the problem of psychological conditions for identity formation of a primary school student involved in music-related activities. It has been discovered that primary school age is conducive to identity formation in music-related activities. Positive motivation, effective goal setting, adequate self-esteem, the feeling of self-worth, striving for self-awareness and self-development, an optimal level of anxiety, developed self-control and self-adjustment, a formed subjective social position in the process of learning all contribute to individuality formation.

The learning process and music-related activities form an environment for identity formation for a child of primary school age. Music-related activities include various ways and means of music cognition by children, through which they also learn more about their surroundings and themselves, which also contribute to both musical and general development. The main types of music-related activities are listening to music, choir or solo singing, plastic intoning, playing musical instruments, improvisation, learning music theory.

The term 'individuality of a primary school student' has been defined as a unique singular combination of psychological peculiarities of a child that sets them apart from the rest, consists of individual and personal constructs and is defined by the characteristics of self-conscience, emotional skills and willpower; the specifics of demonstration, the levels of development (high – stable, medium – inadequately stable, low – unstable) and the dynamics of individuality of primary school children have been fully explored; the prevalence of the medium (the inadequately stable) level of individuality demonstration at primary school age has been proven. It has been evidenced that the greatest changes in individuality formation at primary school age are about the following components thereof: self-awareness, emotions and willpower, skills and abilities, which are not uncommon at this age and are signified by such psychological novelties as ad hoc learning processes, development of self-reflection, an increase in the adequacy and self-criticism within the bounds of self-esteem, acquiring the necessary learning skills, the basics of school subjects etc.

A complex of psychological conditions for individuality formation of a primary school student (an optimal level of anxiety, adequate self-esteem, positive learning motivation, effective goal-setting, developed self-control and behavioral self-adjustment, creativity, experience of personal interactivity) has been substantiated. The tightest correlations have been discovered between the level of individuality and school anxiety, particularly its causes – the fear of not meeting the expectations of others, frustration over the need of achieving success, the fear of knowledge assessment, social anxiety, the anxiety of self-expression; between the level of individuality and school motivation, the level of interest development in learning, self-esteem, confidence, figurative and verbal creativity.

A theoretical model of formation of individuality of a primary school student in music-related activities has been developed and substantiated. The model provides for the development of the constructs of individuality thanks to the actualization of psychological conditions for its formation in the course of group learning and development activities involving active social psychological learning methods within main music-related activities: listening to music, singing, intoning, playing musical instruments, improvisation, learning music theory. The tasks set for the program of individuality formation of primary school children involved in music-related activities, based on the proposed model, are as follows: the development of self-cognition skills, developing appropriate imagination, a positive self-image, developing the skill of independent goal-setting, goal fulfilling skills; mastering the techniques of self-regulation, forming ad hoc attention span, overcoming impulsiveness, development of volitional qualities; forming a positive attitude to learning; development of curiosity, communication skills, good will, sensitivity, tolerance. Based on the results of the analysis of quantitative and qualitative indicators of the formation experiment, the efficiency of the program of individuality formation of a primary school student involved in music-related activities has been proven. Instructional recommendations on activating individuality at primary school age have been developed for psychologists and music teachers.

Key words: individuality, primary school student, primary schoolchild, psychological conditions for individuality formation, psychological conditions of individuality, music-related activities, musical activity, optimal level of anxiety, adequate self-esteem, positive motivation for learning, effective goal setting, developed self-control and self-regulation of behaviour, creativity, experience of interpersonal interaction.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Статті у вітчизняних періодичних фахових наукових виданнях

1. Олефір В.П. Застосування тренінгу у підготовці вчителів музики. *Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2012. Т. XIV. Ч. 6. С. 334-342.
2. Олефір В.П. Розвиток індивідуального стилю музично-творчої діяльності у молодшому шкільному віці. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Чернігів, 2012. Т.2. Вип. 105. С. 40-44.
3. Олефір В.П. Модель розвитку індивідуальності молодшого школяра у сфері музичної діяльності. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. VI. Психологія обдарованості. Житомир, 2013. Вип. 9. С. 354-362.
4. Олефір В.П. Вплив проблемного навчання на розвиток індивідуальності та музичних здібностей молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб. наукових праць*. Київ, 2013. Вип. № 41(65). С. 107-113.
5. Олефір В.П. Особливості прояву індивідуальних відмінностей молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наукових праць*. Київ, 2017. № 5(50). С. 110-117.

Статті у зарубіжних та наукометричних виданнях

6. Олефір В.П. Психолого-педагогические условия развития индивидуальности ребёнка на уроках музыки. *Сибирский педагогический журнал, научное периодическое издание*. Новосибирск, 2013. №6. С. 79-84.

7. Олефір В.П. Розвиток індивідуальності молодшого школяра у процесі музичної діяльності. *Психологічний часопис Інституту психології імені Г.С.Костюка*. Київ, 2020. Вип. 6(10). С. 29-37.

Матеріали наукових конференцій

8. Олефір В.П. Психологічні особливості індивідуальності майбутніх практичних психологів. *Чорнобильська катастрофа: 20 років потому (інтердисциплінарні аспекти)* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ-Житомир: Державний фонд фундаментальних досліджень МОН України, 2006. Ч. 2. С. 55-57.

9. Олефір В.П. Дослідження проблеми індивідуальності в різні історичні періоди. *Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні. Матеріали міжнародної наукової конференції*. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, Серія № 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. Вип. 11. С. 231-325.

10. Олефір В.П. Прояв індивідуальності через розвиток творчої діяльності молодших школярів. *Внесок наукових шкіл НПУ імені М.П. Драгоманова у розвиток світової та вітчизняної дефектології* : матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 175 річниці НПУ імені М.П. Драгоманова та 70-річчю від Дня народження академіка В.М. Синьова. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб.наукових праць. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. Вип. 15. С. 389-391.

11. Олефір В.П. Застосування особистісно-орієнтованого підходу до розвитку індивідуальності школяра на уроках музики. *Психологічна, соціальна та художня мотивація творчості Тараса Шевченка* : матеріали наукових читань

присвячених 200-річчю від дня народження Т.Г. Шевченка та 150-ти річчю від дня його перепоховання, м. Київ, 26 квітня 2013 р. Ніжин, 2013. С. 57-59.

12. Олефір В.П. Індивідуальність вчителя як умова його професійної культури. *Професійна культура фахівця: сутність, реалії, перспективи* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції 23-24 листопада 2016 р. м. Суми, 2016. С.103-104.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	12
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	19
1.1. Поняття індивідуальності у психолого-педагогічній науці.....	19
1.2. Теоретичні аспекти проблеми індивідуальності молодшого школяра.....	36
1.3. Проблема психологічних умов становлення та впливу музичної діяльності на індивідуальність молодшого школяра у психолого-педагогічній науці.....	61
Висновки до першого розділу.....	79
РОЗДІЛ 2	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ЇЇ СТАНОВЛЕННЯ.....	81
2.1. Методичні засади дослідження індивідуальності молодшого школяра та психологічних умов її становлення.....	81
2.2. Психологічні особливості прояву індивідуальності у молодшому шкільному віці.....	98
2.3. Експериментальне дослідження психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра.....	112
Висновки до другого розділу.....	134
РОЗДІЛ 3	
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	138
3.1. Теоретичне обґрунтування експерименту з формування індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності	138

3.2. Процесуальні та змістові аспекти впровадження програми з формування індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності.....	152
3.3. Результати апробації програми формування індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності.....	175
3.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо активізації індивідуальності в молодшому шкільному віці.....	188
Висновки до третього розділу.....	191
ВИСНОВКИ	193
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	199
ДОДАТКИ	228

ВСТУП

Актуальність дослідження. В сучасних умовах розвитку нашого суспільства, активних трансформаційних процесів сфер життєдіяльності людини, поширення масової культури, збільшення відчуження, нівелювання особистості важливою постає проблема розвитку та збереження її індивідуальності. Кожен віковий період характеризується психологічними особливостями, що створюють підґрунтя для становлення індивідуальних відмінностей, показовим із яких є молодший шкільний вік. Необхідність оволодіння учбовою діяльністю, включеність молодшого школяра до специфічної системи взаємостосунків, розвиток довільності та усвідомленості психічних процесів та їх інтелектуалізація, внутрішнього плану дій, рефлексії, активне формування самосвідомості, мотиваційної сфери, збільшення можливостей самопізнання створюють сприятливі умови для розвитку неповторності дитини у даний віковий період. Тому проблема розвитку індивідуальності саме у молодшому шкільному віці потребує особливої уваги.

У психології під індивідуальністю розуміється унікальне своєрідне поєднання психічних особливостей людини, що відрізняє її від інших. Вона виявляється в рисах її характеру, темпераменті, звичках, специфіці інтересів, у якостях пізнавальних процесів, здібностях, потребах, індивідуальному стилі діяльності.

До проблеми індивідуальності у науково-педагогічній літературі звертались у своїх дослідженнях як зарубіжні (Б.Г.Ананьєв, Т.В.Архангельська, О.Г.Асмолов, А.С.Вотерман, В.П.Герасімов, О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, Л.Я.Дорфман, В.М.Жураковська, Е.Еріксон, Е.І.Ісаєв, Дж. Келлі, С.А.Любишина, В.С.Мерлін, Г.Нуннер-Вінклер, Г.Олпорт, І.І.Резвицький, Дж.Ройс, В.М.Русалов, В.І.Слободчиков, Л.М.Собчик, Є.А.Ходирева, А.С.Шалиганова, В.Штерн та ін.), так і вітчизняні (І.Д.Бех, О.О.Заболотська, В.У.Кузьменко, С.Д.Максименко, О.П.Сергеєнкова, Я.В.Хмелюк та ін.)

науковці. Виявлено підходи до вивчення феномену та змісту індивідуальності, її структурних компонентів (Б.Г.Ананьєв, Т.В.Архангельська, О.С.Гребенюк, В.У.Кузьменко, В.С.Мерлін, В.М.Русалов), критеріїв (Є.А.Ходирєва) та психологічних умов розвитку в процесі спортивної діяльності підлітків (Т.В.Архангельська, Л.І.Лоскутова) та професійної підготовки в юнацькому віці (О.В.Декіна, А.М.Лисакова).

Вікові аспекти індивідуальності вивчаються у наукових працях О.О.Кудрявцевої, В.У.Кузьменко, І.С.Литвиненко, Ю.А.Мічуріної (дошкільний вік), Т.В.Архангельської, Т.В.Луценко (підлітковий вік), Н.А.Антонової, А.Ф.Іорданова, О.П.Сергеєнкової, Н.М.Чайки (юнацький вік).

Проблема індивідуальності молодшого школяра у психолого-педагогічній літературі розглядається у контексті вивчення питань загальних закономірностей формування індивідуальності (С.Н.Шибяєва), особливостей прояву залежно від статі (Л.Л.Баландіна), обдарованості (Т.М.Хрустальова), учбової мотивації (О.С.Войтов), особистісної безпорадності (Є.С.Давидова), а також через окремі психологічні феномени, що визначають індивідуальність молодшого школяра, або ж є окремими структурними одиницями чи показниками цього складного психологічного утворення (Г.О.Балл, Т.М.Васецька, О.А.Гузенко, Т.О.Гетьман, Л.П.Журавльова, М.Г.Іванчук, В.Г.Кириленко, І.І.Карабаєва, Т.М.Лисянська, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Н.І.Мусіяка, О.В.Скрипченко, Р.В.Павелків, О.М.Паламар, С.А.Поліщук, Ю.О.Приходько, Л.М.Співак, С.М.Томчук, А.В.Хижняк та ін.). Доведено, що оволодіння музичною діяльністю молодшим школярем позитивно позначається на таких утвореннях, які водночас характеризують його індивідуальність, як творча активність (Чж. Гуань, О.Ю.Козинська), креативність (А.В.Ненахова, Н.І.Нікешина, О.О.Травіна), духовно-моральна культура (Р.А.Тельчарова, Л.П.Яненко), моральні уявлення (Т.Б.Сандабкіна), емоційна чуйність (О.В.Гордова, В.Т.Романов), культурна толерантність (О.А.Бурлак), універсальні учбові дії (Л.Л.Алексеева), самопізнання (А.В.Криніцина), досвід міжособистісної взаємодії

(О.С.Мільтонян), навички мисленнєвої діяльності (К.А.Міхєєва, Л.В.Яркіна) тощо.

Водночас, поза увагою науковців залишилася проблема психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності. Їх виявлення відкриває шлях до розробки науково-обґрунтованої і психологічно доцільної системи формування індивідуальності на даному віковому етапі засобами музики.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення в науковій психолого-педагогічній літературі зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Психологічні умови становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології факультету філософії та суспільствознавства Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за напрямом «Теорія та технологія навчання та виховання в системі освіти». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 8 від 06 лютого 2002 року) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 8 від 29 жовтня 2002 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості, динаміку, психологічні умови становлення індивідуальності молодшого школяра та розробити й апробувати програму розвитку індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності.

В основу дослідження покладено **припущення** про те, що в традиційних умовах навчання молодшого школяра його індивідуальність розвивається нерівномірно, а її формування буде більш успішним завдяки цілеспрямованій актуалізації в процесі музичної діяльності психологічних умов становлення індивідуальності з використанням активних соціально-психологічних методів навчання.

Для досягнення мети дослідження і перевірки висунутої гіпотези було сформульовано наступні **завдання**:

1. Визначити теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності.
2. Виявити рівні, особливості прояву та динаміку розвитку індивідуальності у молодшому шкільному віці.
3. Експериментально визначити психологічні умови становлення індивідуальності молодшого школяра.
4. Створити модель, обґрунтувати, розробити і апробувати програму актуалізації психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності.

Об'єкт дослідження – індивідуальність дитини молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – психологічні умови становлення індивідуальності дітей молодшого шкільного віку в процесі музичної діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають: основні положення суб'єктного підходу до вивчення особистості (К.О.Абульханова-Славська, А.В.Брушлінський, С.Л.Рубінштейн, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко), особистісно-орієнтованого підходу (К.О.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, І.С.Булах), інтегрований підхід до розгляду індивідуальності (В.У.Кузьменко), принцип єдності свідомості та діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонт'єв, Г.С.Костюк), принцип індивідуального підходу навчання та виховання особистості (Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, С.Ф.Русова), положення про сутність індивідуальності (Б.Г.Анан'єв, Т.В.Архангельська, О.Г.Асмолов, І.Д.Бех, О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк, В.У.Кузьменко, В.С.Мерлін, С.Л.Рубінштейн, В.М.Русалов), вчення про особливості формування індивідуальності в молодшому шкільному віці (Л.Л.Баландіна, О.С.Войтов, Є.С.Давидова, Т.М.Хрустальова, С.Н.Шибасєва).

Для розв'язання поставлених завдань використовувались наступні **методи дослідження**: *теоретичні* (теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, теоретичне моделювання тощо); *емпіричні* (спостереження, індивідуальні та групові бесіди, тестування; констатувальний та формувальний експерименти); *методи обробки даних* (узагальнення та систематизація якісних і кількісних даних емпіричного дослідження; методи математичної статистики – кореляційний аналіз за методом рангової кореляції Спірмена; оцінка достовірності та значущості експериментальних даних – критерій Т-Вілкоксона).

На різних етапах дослідження використовувався комплекс *психодіагностичних методик*: адаптована програма спостереження за проявами індивідуальних відмінностей дитини (за В.У.Кузьменко); тест шкільної тривожності Філіпса; дитячий варіант тесту Кеттела, адаптованого Е.М.Александровською; методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М.Прихожан; методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності (Г.В.Рєпкіна, Е.В.Заїка); методика О.Висоцького «Спостереження для оцінки вольових якостей»; методика «Оцінка шкільної мотивації».

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження здійснювалося впродовж 2003-2020 років на базі Ставищенського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-педагогічний ліцей» №1 та Ставищенського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-юридичний ліцей» №2 імені О.С.Паланського Ставищенської районної ради Київської області, селища Ставище Київської області. Експериментальна вибірка становила 261 дитину молодшого шкільного віку.

Наукова новизна та теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначено поняття «індивідуальність молодшого школяра» як унікальне своєрідне поєднання психологічних особливостей дитини, що вирізняє

її від інших, складається із індивідного та особистісного конструктів та визначається характеристиками самосвідомості, емоційно-вольової сфери та здібностей); розкрито специфіку вияву, рівнів розвитку (високий - стабільний, середній - недостатньо стабільний, низький - нестабільний) та динаміку індивідуальності молодших школярів; доведено переважання середнього (недостатньо стабільного) рівня вияву індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку); обґрунтовано комплекс психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра (оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії); обґрунтовано модель становлення індивідуальності молодшого школяра та розроблено, апробовано й доведено ефективність програми з розвитку індивідуальності у молодшому шкільному віці у процесі музичної діяльності;

- *розширено та уточнено* поняття індивідуальності та її структури, роль окремих психологічних феноменів, які визначають індивідуальність у молодшому шкільному віці;

- *набуло подальшого розвитку* знання про становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі навчальної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає у тому, що застосований пакет діагностичних методик для визначення особливостей прояву індивідуальності та авторська програма її розвитку шляхом актуалізації психологічних умов у процесі музичної діяльності можуть бути використані психологами, вчителями з метою діагностування особливостей вияву та реалізації психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в якості доповнення до складових програмно-методичного забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів.

Отримані в дисертаційному дослідженні висновки можуть доповнити зміст навчальних дисциплін: «Психологія розвитку», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Методика викладання музики в школі».

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися й отримали схвалення на п'яти Міжнародних науково-практичних конференціях, семи Всеукраїнських конференціях; звітних науково-практичних конференціях викладачів і аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (2003-2020 рр.) та на засіданнях кафедри психології факультету філософії і суспільствознавства НПУ імені М.П. Драгоманова (2002-2020 рр.).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено: в навчально-виховний процес Ставищенського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-педагогічний ліцей» №1 Ставищенської районної ради Київської області (довідка про впровадження № 01-28/169 від 26.11.2020) та Ставищенського навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-юридичний ліцей» №2 імені О.С.Паланського Ставищенської районної ради Київської області (довідка про впровадження № 02-02/300 від 26.11.2020).

Публікації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження відображено у 12 одноосібних публікаціях автора, серед них 6 статей у вітчизняних фахових наукових виданнях, 1 стаття в зарубіжному фаховому періодичному виданні та 5 – матеріали науково-практичних конференцій.

Структура роботи та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (257 найменувань, з них 4 іноземною мовою) і додатків, розміщених на 24 сторінках. Робота містить 26 таблиць і 5 рисунків на 20 сторінках. Основний зміст дисертації викладено на 198 сторінках комп'ютерного набору. Загальний обсяг дисертації становить 255 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі представлено узагальнені результати теоретичного вивчення основних підходів до проблеми індивідуальності у психолого-педагогічній літературі, особливостей вияву індивідуальності в молодшому шкільному віці, психологічних умов становлення індивідуальності та впливу музичної діяльності на індивідуальність молодшого школяра.

1.4. Поняття індивідуальності у психолого-педагогічній науці

Загалом у психології під індивідуальністю розуміють, по-перше, людину, яка характеризується соціально-значущими відмінностями від інших людей, а, по-друге, унікальне своєрідне поєднання психічних особливостей людини, що відрізняє її від інших [186]. Індивідуальність людини виявляється в рисах її характеру, темпераменті, звичках, специфіці інтересів, у якостях пізнавальних процесів (відчуттях, пам'яті, мисленні, уяві), у здібностях, потребах, індивідуальному стилі діяльності тощо. Передумовою формування людської індивідуальності виступають анатомо-фізіологічні задатки людини, які в процесі навчання і виховання формують різноманітні риси і якості людини. Унікальність і своєрідність людини виявляють, порівнюючи її з типовим зразком, характеристиками «середньої людини».

Схоже узагальнене визначення поняття індивідуальності наступним чином представлено у «Словнику української мови»: «Сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідуумів. Людина як носій індивідуальних властивостей, певних характерних ознак і рис» [213].

Проблема індивідуальності стала предметом вивчення як зарубіжних (Б.Г.Ананьєв [5], Т.В.Архангельська [7], О.Г.Асмолов [9], О.А.Ахвердова [10], Т.Ф.Базилевич [12], Н.Н.Богданов [25], А.С.Вотерман [257], Б.А.Вяткин [49], В.П.Герасімов [52], Е.А.Голубєва [60], О.С.Гребенюк [63], [64], [65], Т.Б.Гребенюк [63], [64], Л.Я.Дорфман [75], В.М.Жураковська [80], Е.Еріксон [252], Е.І.Ісаєв [212], Т.Б.Кабанова-Кліміна [94], Дж. Келлі [253], С.А.Любишина [134], В.С.Мерлін [139], [140], Г.Нуннер-Вінклер [254], Г.Олпорт [165], І.І.Резвицький [188], Дж.Ройс [255], В.М.Русалов [199], [200], [201], [202], В.І.Слободчиков [212], Л.М.Собчик [216], Є.А.Ходирєва [236], А.С.Шалиганова [242], В.Штерн [256] та ін.), так і вітчизняних (І.Д.Бех [19], [20], Н.М.Волвенко [43], Л.С.Воробйова [46], К.М.Дараган [71], О.О.Заболотська [82], [83], А.А.Звоник [86], Л.М.Іващенко [92], В.У.Кузьменко [117], [118], С.Д.Максименко [135], В.Ф.Маценко [138], О.В.Мироненко [145], О.М.Отич [169], О.П.Сергеєнкова [205], В.В.Торгонський [228], Я.В.Хмелюк [235], О.П.Хохліна [238] та ін.) науковців.

Так, на думку В. Штерна, «індивідуальність – це третя та найголовніша ознака особистості після причинності та реальності та виступає вродженою якістю, за допомогою якої особистість протиставляє себе оточуючим як особливий світ» [256, с. 92]. Розглядаючи особливості співвідношення між поняттями індивідуальності та особистості, В. Штерн підкреслював, що особистість сприймається світом через специфічні, «частково чітко усвідомлювані, ледве помітні риси, які утворюють її унікальність» [256, с. 93].

Г. Олпорт у своїх наукових теоретичних роздумах вказує на «одичність» як конституційну ознаку індивідуальності, стверджуючи, що неможливо однаково інтерпретувати навіть вихідні системи індивідуальних відмінностей людей [165, с. 139]. Так, наприклад, говорячи про індивідуальні відмінності на рівні вияву інтелектуальної сфери, автор вважає, що когнітивні процеси, як і вікові психологічні зміни, виступають єдиними, унікальними і повинні розглядатися окремо стосовно кожної індивідуальності. «Одичність індивіда»,

на думку автора, формується впродовж всього життя та триває до самої смерті [165, с. 299].

Дж. Келлі дає когнітивно-мотиваційну інтерпретацію індивідуальності, що являє собою особливий вид очікувань особистості, які формуються завдяки досвіду минулого та є конструкціями когнітивного процесу [253].

Синтетичну теорію індивідуальності представлено Дж. Ройсом [255], в якій феномен індивідуальності представляється як організована за ієрархічним принципом цілісна структура із шести взаємодіючих систем: сенсорної, моторної, когнітивної, емоційної, смислоутворюючої та ціннісної. Емоції, світогляд, стиль життя є результатом їх взаємодії [255].

Е. Еріксон розглядає індивідуальність в якості одного із аспектів ідентичності і визначає її як усвідомлене відчуття власної унікальності та власного відокремленого існування [252, с. 114].

У співвідношенні із поняттям ідентичності також вивчає поняття індивідуальності Г. Нуннер-Вінклер. Автор виокремлює внутрішню та зовнішню сторони обох феноменів, відмічає, що людина може виглядати зовні ідентичною та володіти індивідуальними особливостями, але при цьому внутрішньо може не усвідомлювати себе індивідуальністю, не відчувати власної ідентичності. Ідентичність та індивідуальність розглядаються автором в ієрархії фізичного, просторо-часового, соціально-культурного, універсально-індивідуалістичного рівнів [254, с. 466].

А. С. Вотерман проявами індивідуальності вважає: 1) внутрішній «локус контролю» – думка про те, що причини подій, які трапляються з людиною, знаходяться у ній самій; 2) стадію морального розвитку, що характеризується здатністю самостійно вирішувати моральні питання, вірно застосовувати принципи моралі до невизначених ситуацій; 3) самоактуалізацію особистості – систему рис, яка характеризує особистість як незалежну, творчу і духовно багату; самоідентифікацію [242, с.29–48].

Проблема індивідуальності приваблювала також увагу радянських та вітчизняних психологів.

Індивідуальність людини Б.Г.Ананьєв [5] розглядає через призму таких феноменів як індивід, особистість та суб'єкт діяльності, що складають її єдину історичну природу, та кожна з яких виступає *відкритою* системою для зовнішнього світу (суспільного життя, штучно створеного людиною середовища існування, географічного середовища та біогеосфери у цілому, Всесвіту). Як стверджує автор, у постійній та активній взаємодії людини зі світом – природою та суспільством – відбувається її індивідуальний розвиток.

У центрі такої відкритої системи перебуває комплекс якостей особистості з її безкінечною кількістю соціальних зв'язків та якостей суб'єкта діяльності, що перетворюють дійсність. Однак, як зауважує науковець, розуміння проблеми індивідуальності потребує представлення людини не тільки, як «відкритої системи, а й системи «закритої», замкненої внаслідок взаємопов'язаності її якостей (особистості, індивіда, суб'єкта)» [5, с. 275].

«Завдяки суперечливому поєднанню у людини якостей відкритої та закритої систем її свідомість виступає одночасно суб'єктивним відображенням об'єктивної діяльності та внутрішнім світом особистості. У відносно відособленому від оточуючого внутрішньому світі складаються комплекси цінностей (життєвих планів та перспектив, глибоких особистісних переживань), певні організації образів («портретів», «пейзажів», «сюжетів») та концептів, домагань, самооцінки» [5, с. 275]. Внутрішній світ, за словами автора, «...виступає показником духовного багатства індивідуальності, що проявляється у поведінці та діяльності як продукти творчості, значущі для суспільства» [5, с. 275].

Б.Г.Ананьєв вказує на особливе співвідношення феноменів «індивідуальність», «особистість» та «суб'єкт діяльності»: «Якщо особистість – «вершина» всієї структури людських якостей, то індивідуальність – це «глибина» особистості та суб'єкта діяльності» [5, с. 276]. Водночас, на думку науковця,

«...одним із важливих показників людської індивідуальності виступає активність творчої діяльності людини, втілення, реалізація в ній усіх великих можливостей історичної природи людини» [5, с. 276].

Таким чином, Б. Г. Ананьєв, пропонуючи комплексний підхід до вивчення людини, розумів індивідуальність як єдність та взаємозв'язок її якостей як особистості та суб'єкта діяльності, в структурі яких функціонують природні якості людини як індивіда. Він зазначав, що «індивідуальність людини можна зрозуміти лише за умови повного набору характеристик» [5, с. 281].

На думку автора, індивідуальність має складну багатоступеневу та багаторівневу структуру:

I рівень – індивіда, який включає: - стать, вік, конституцію, нейродинамічні властивості; - психофізіологічні властивості та органічні потреби; - задатки та темперамент;

II рівень – суб'єкта діяльності, який включає: когнітивні характеристики, комунікативні якості, працездатність як особливість діяльності;

III рівень – особистісний, який включає: - статус, соціальну роль, структуру цінностей; - мотивацію поведінки; - характер, нахили.

Автор зауважував на тому, що між різнорівневими характеристиками індивідуальності існує одно- і багатозначний тип залежностей.

На думку С. Л. Рубінштейна [196], індивідуальність – це сукупність психічних якостей, через призму яких має вплив все зовнішнє. Під сукупністю внутрішніх умов автор розуміє: властивості вищої нервової діяльності; настанови особистості; системи мотивів та завдань, які має людина; властивості характеру, що зумовлені вчинками людини; здібності. Перебіг усіх психічних процесів належать особистості. Залежність психічних процесів від особистості як індивідуальності виявляється в індивідуально-диференціальних відмінностях. Люди залежно від загального складу їх індивідуальності відрізняються за типом сприймання, пам'яті, уваги тощо [196]. Автор пропонує розглядати

індивідуальність комплексно, враховуючи взаємодію та взаємозалежність психічних процесів та якостей.

А. Г. Асмолов у контексті історико-еволюційного підходу до особистості [8] під індивідуальністю розуміє «сукупність смислових ставлень та настанов людини у світі, які виникають у процесі життя людини у суспільстві за наявності необхідних антропогенних умов, що забезпечують орієнтацію в ієрархії цінностей, оволодіння поведінкою в ситуації боротьби мотивів та реалізуються через діяльність та спілкування в продуктах культури, інших людях, себе самому заради продовження способу життя, який для людини є цінністю... Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють» [8, с. 437, 439].

Концепція особистості у дослідженнях В.С. Мерліна [139] розкривається через підхід до розуміння людини як інтегральної індивідуальності, тобто взаємозв'язкам властивостей, які відносяться до декількох ієрархічних рівнів: інтегральним явищам зв'язку властивостей нервової системи та властивостей темпераменту та зв'язку властивостей особистості і взаємин у соціальній групі та розвиваються за різними закономірностями. Властивості кожного ієрархічного рівня відображають своєрідність зв'язку між рівнями і утворюють закономірну систему:

- для нейродинамічного рівня такими головними є показники сили і динамічності нервових процесів;
- для психодинамічного - екстраверсія і емоційність;
- для соціально-психологічного - ціннісні орієнтації та міжособистісні відносини.

В кожній характеристиці окремого ієрархічного рівня (біохімічного, фізіологічного, психологічного) є щось типове для певної групи людей, і щось індивідуально-своєрідне, неповторне, властиве тільки одній людині. Основна проблема диференціальної психології особистості полягає в тому, щоб

визначити співвідношення соціально-типових та індивідуально-своєрідних рис в межах інтегральної індивідуальності.

Індивідуальність в контексті діяльності – це велика динамічна система, яка саморозвивається і самоактуалізується, забезпечує пристосування людини до навколишнього середовища. У розвитку індивідуальності можна виокремити два основні напрямки:

1) розвиток як процес розгортання індивідуальних властивостей в процесі природного дозрівання;

2) розвиток індивідуальності як поява нових зв'язків між індивідуальними властивостями як одного рівня, так і між властивостями різних рівнів.

Головною ланкою, що опосередковує зв'язки між рівнями, є індивідуальний стиль діяльності. Саме він сприяє руйнуванню одних різнорівневих зв'язків, виникненню інших, створенню нової системи зв'язків, Саме в цьому виявляється його системоутворююча функція [139].

В. М. Русалов індивідуальність людини розглядає через призму її формально-динамічного та змістового аспектів [202, с. 23-35]. Змістовий аспект індивідуальності, на думку автора, виявляється у предметно-сміслових психологічних структурах – знаннях, мотивах, цілях тощо, - та являє собою сукупність якостей, рис індивідуальної психіки, які формуються в результаті взаємодії людини з предметним світом, її соціальним середовищем. Формально-динамічний аспект охоплює сукупність рис та якостей в психіці людини, які формуються у результаті системного узагальнення психофізіологічних компонентів діяльності незалежно від їх конкретних мотивів, цілей, способів, програм поведінки тощо за рахунок вродженої постійності нейрофізіологічних (усіх біологічних) компонентів, залучених до індивідуально-конкретних видів діяльності людини.

В основі формально-динамічних характеристик індивідуальної психіки людини лежить не окрема біологічна підсистема, а інтегрована сукупність усіх

біологічних якостей людини (зокрема темперамент), вихідними елементами якого, на думку автора, виступають загальна психічна активність та емоційність.

Як зауважує В.М. Русалов, формально-динамічні якості не виступають один раз і назавжди суворо фіксованою системою, а формуються, перебудовуються, узагальнюються в процесі розвитку людини. Розвиток формально-динамічних якостей людини відбувається в таких аспектах: 1) як результат біологічного вікового розвитку; 2) як результат змінюваних один одного соціально організованих видів діяльності (гри, навчання, праці), в процесі виховання та тренування. Формально-динамічні утворення психіки, включаючись до більш високоорганізованих структур психіки (інтелект, характер), виступають необхідними компонентами динамічних якостей цих структур. Водночас формально-динамічні характеристики психіки виступають у ролі передумов діяльності, не тільки впливають на динаміку, своєрідність та стиль діяльності, але й можуть визначати кінцеві результати діяльності.

О.С.Гребенюк індивідуальність розглядає як інтегральну характеристику людини, яка відображає сім сфер психіки – мотиваційну, інтелектуальну, емоційну, вольову, предметно-практичну, екзистенційну та сферу саморегуляції [64]. Відповідну даному визначенню модель індивідуальності людини представлено у табл. 1. (автор О.С. Гребенюк).

С.О. Любишина, Т.Б. Гребенюк, продовжуючи вивчення проблеми індивідуальності згідно концепції С.О.Гребенюка, віковими (загальними) показниками вищезазначених сфер індивідуальності називають: *інтелектуальної* – комплекс пізнавальних здібностей (цілепокладання, аналіз учбової задачі, вибір способу вирішення та ін.), рівень навчальності, інтелектуальна активність, вербальний тип інтелекту; *мотиваційної* – комплекс мотивів досягнення, пізнавальних професійних; *емоційної* – самооцінка, тривожність; *вольової* – цілеспрямованість, наполегливість; *сфери саморегуляції* – стильові особливості саморегуляції; *екзистенційної* – рефлексія, життєва позиція, впевненість у здійсненні вибору [134].

Таблиця 1

Модель індивідуальності людини (згідно О.С.Гребенюка)

Сфера психіки	Основні компоненти сфери та їх характеристики
Мотиваційна	Потреби, цілі, мотиви. Динамічні якості (узагальненість, мінливість, генералізація, перенесення), предметна вибірковість як властивість мотивації. Види мотивації.
Інтелектуальна	Пізнавальні процеси (сприймання, мислення, пам'ять, уява тощо), якості та властивості (оперативність, системність, креативність тощо), інтелектуальні здібності).
Емоційна	Почуття, емоції, емоційні стани (тривожність, страх, радість та ін.), оцінка та самооцінка, ставлення до себе та інших тощо.
Вольова	Вольові процеси та якості (наполегливість, подолання труднощів, цілеспрямованість, рішучість, організованість та ін.).
Предметно-практична	Здібності, уміння та навички до всіх видів діяльності, спілкування, поведінки (загальнонавчальні, комунікативні, пізнавальні, організаторські, управлінські та ін.).
Екзистенційна	Здатність пізнавати себе, порівнювати з оточуючим світом, уявлення про себе, сформованість Я-концепції, усвідомлення власних цінностей та ціннісних орієнтацій, позиція в діяльності, спілкуванні.
Саморегуляції	Здатність визначати або приймати цілі діяльності, співвідносити з умовами та власними можливостями, планувати програму виконавських дій, визначати критерії досягнення цілі, контролювати, оцінювати, коригувати (регулювати), здатність до рефлексії.

Феномен індивідуальності Є.А. Ходирева [236, с. 62-66] розглядає у контексті проблеми педагогічного моніторингу як системи дослідження процесу становлення індивідуальності школяра. Відповідно останню автор розглядає як інтегральне поняття, що виявляє особливу форму буття школяра, в межах якої він оволодіває внутрішньою цілісністю та самостійністю, що дає йому можливість самобутньо, активно та творчо виявляти себе в оточуючому світі на

основі розкриття власних можливостей та у відповідності з індивідуальними та суспільними потребами [236, с. 62]. В якості основних критеріїв розвитку індивідуальності автор розглядає її інтегральні характеристики – рефлексивність, здатність до самовизначення та креативність [236, с. 62].

Рефлексивність сприяє зверненню школяра всередину себе, виробленню критичного ставлення до способу свого життя; а також характеризує здатність до інтегрування власних індивідуальних якостей в єдину, неповторну структуру, збалансувати структури власної індивідуальності на основі самоаналізу, само- та взаємооцінки. Показниками розвиненого самопізнання виступають впевненість у своїх силах, цілеспрямованість, активність [236, с. 64]. Самовизначення відображає здатність індивідуальності на основі оцінки власного потенціалу здійснювати вибір змісту та способів взаємодії в освітньому процесі; це вибір школярем позиції стосовно соціальних, професійних, моральних питань [236, с. 65]. Креативність, на думку автора, виступає концентрованим виявом індивідуальності і відображає здатність, орієнтуючись в умовах, що змінюються, творчо перетворювати засвоєний соціальний досвід у відповідності із власними цілями, які мають соціально-суспільну спрямованість. Показником креативності науковець вважає спрямованість на творчість, почуття новизни та критичність. Спрямованість на творчість відображає стійку потребу особистості виявляти свою активність в діяльності зі створення нового оригінального продукту, індивідуальну значущість творчої діяльності в системі ціннісних орієнтацій. Почуття новизни пов'язане зі здатністю виявляти творчу уяву, помічаючи нові взаємозв'язки об'єкта, розглядати явище з різних боків, передбачаючи декілька варіантів вирішення проблеми. Критичність свідчить про уміння об'єктивно оцінювати процес і результати творчої діяльності, власні творчі можливості [236, с. 65].

В.П. Герасімов [52, с. 59-64] зауважує, що психологічний феномен індивідуальності виявляється в двох змістових рівнях: 1) як індивідуальний своєрідний вияв властивих суб'єкту системних властивостей та якостей; 2) як

вияв самості, самосвідомості та самовідповідальності, коли індивідуальна своєрідність суб'єкта проявляється тоді і такою мірою, як він вважає доцільним [52, с. 63].

В.М. Жураковська [80, с. 349-359] індивідуальність розуміє як вищий рівень розвитку особистості як суб'єкта діяльності, яка здатна творити себе, оточуючий світ, прагне високого рівня самоактуалізації [80, с. 356].

У дослідженні Л.Я. Дорфмана [75, с. 93], присвяченому проблемі взаємин індивідуальності й суспільства, виділяються два модули буття індивідуальності. По-перше, індивідуальність включена в соціальну систему й тому відтворює в собі так чи інакше властивості, ознаки, риси, властиві саме соціальній системі (або її окремим фрагментам). По-друге, індивідуальність є самостійною системою, із властивими саме їй іманентними законами, що не зводяться до законів соціуму. Двоїстий характер якісної визначеності індивідуальності зумовлює двоїстий характер її взаємодій із суспільством. Як частина соціальної системи індивідуальність залучається до соціуму логікою існування самого соціуму. Як самостійна система індивідуальність залучається й перетворює соціум відповідно до іманентних законів її існування. Як результат, індивідуальні властивості людини зумовлені суспільними відносинами опосередковано через її внутрішній світ. Опосередкований характер зв'язку індивідуальності із зовнішнім світом призводить до того, що в умовах одного й того ж соціального середовища має місце різноманіття індивідуальностей, що відрізняються ступенем, рівнем розвитку [75, с. 93].

І.І. Резвицький індивідуальність визначає як інтегральне поняття, що виявляє особливу форму буття індивідів, в межах якої вони є цілісними та відносно самостійними, що надає їм можливості активно та творчо певним чином виявляти себе в оточуючому середовищі на основі розкриття власних задатків та здібностей у відповідності із суспільними потребами. Виявляючи індивідуальність, людина є автономним і неповторним суб'єктом діяльності,

здатною до самовизначення, саморегуляції, самовдосконалення в умовах суспільства [188, с. 38].

Т.В. Архангельська [7] визначає індивідуальність як унікальний комплекс якостей особистості, який забезпечує внутрішню цілісність та самостійність, активно та творчо виявляти себе у діяльності. Основними характеристиками індивідуальності, на думку автора, виступають відкритість як здатність сприймати досвід і рухатись у будь-якому напрямку; самотність як оригінальність та неповторність; суб'єктність, яка визначає активність пізнання та перетворення людиною себе та оточуючого світу.

Структура індивідуальності, згідно Т.В.Архангельської, включає мотиваційно-ціннісний (сфера пізнавальних інтересів, соціальні мотиви), рефлексивний (самооцінка та рефлексія власних почуттів та переживань, внутрішнього світу, дієво-практичний (творчий потенціал, творчі здібності) компоненти. Основними критеріями індивідуальності виступають: прагнення до самовдосконалення, вияв рефлексії, самостійність, оригінальність продуктів діяльності. Головним фактором вияву індивідуальності є творча активність, спрямована на пізнання та самопізнання власної індивідуальності [7].

На особливостях співвідношення понять «особистість» та «індивідуальність» акцентує увагу В.В. Торгонський [228, с. 95-104] засобом опису процесів їх становлення. Так, становлення особистості – це процес соціалізації людини, який полягає в освоєнні нею родової, суспільної сутності, відбувається в конкретно історичних умовах і пов'язаний із прийняттям індивідом соціальних функцій, ролей, соціальних норм та правил поведінки, формуванням умінь будувати взаємини з іншими. Становлення індивідуальності – це процес індивідуалізації суб'єктивної реальності; прорив за межі «самості», вихід за межі універсального. Відповідно, індивідуалізація – це самовизначеність та відособленість особистості, її виокремленість із суспільства, окресленість її відокремленості, унікальності та неповторності. Сформована особистість – це суб'єкт вільної, самостійної та відповідальної поведінки у суспільстві.

Сформована індивідуальність – це самобутня особистість, яка активно та творчо виявляє себе у житті [228, с. 96].

В. І. Слободчиков та Е. І. Ісаєв [212] підкреслюють, що індивідуальність – це не тільки включеність індивіда в систему суспільних стосунків, інтеграція їх як особистісно значущих, скільки виокремленість із цих стосунків. Якщо особистість – це визначеність позиції людини у взаєминах із іншими, то індивідуальність – це визначеність власної позиції в житті, власне визначеність всередині свого життя. Якщо особистість виникає при зустрічі з іншими людьми, то індивідуальність – це зустріч із самим собою, собою як з іншим. Тому індивідуальність передбачає тотальну рефлексію всього свого життя, звернення, інверсію в глибини себе, вироблення критичного ставлення до способу власного життя. Тому ідентичність – це завжди внутрішній діалог із самим собою, вихід в унікальну істинність самого себе [212, с. 354-355].

Український учений І.Д. Бех зауважує: «У змісті феномена індивідуальність фіксується насамперед факт неповторності, автономності, суверенності індивіда, усвідомлення себе самостійним. Психологічною основою унікальності індивіда є те, що він суб'єкт психічної діяльності. Уявлення ж про індивіда як суб'єкта психічної діяльності неодмінно передбачає якість індивідуальності, індивідуального способу життя, регуляції й організації психічної діяльності» [20, с. 5-14].

В.У. Кузьменко, вивчаючи існуючі наукові дослідження, виокремлює наступні основні напрямки у трактуванні сутності індивідуальності: - перший, який визначає індивідуальність як сукупність більшої або меншої кількості індивідуальних відмінностей, де відмінності природного (об'єктивного) та особистісного (суб'єктивного) значення ієрархізуються; - другий, який пропонує розглядати індивідуальність як особливе утворення в процесі розвитку особистості, “глибину” особистості, ефект зрілої особистості, високий рівень розвитку особистості [117, с. 10-11].

Індивідуальність, згідно з В.У.Кузьменко [117, с. 10], не лише проста сукупність індивідуальних відмінностей, а певний “ефект” у розвитку особистості, що супроводжується появою нових властивостей, які забезпечують побудову індивідуального стилю поведінки та неповторного життєвого шляху. Згідно з концепцією автора, архітектоніка інтегральної індивідуальності має структурну та змістову основу. Структурна основа індивідуальності визначається поєднанням індивідуального та особистісного конструктів, кожен з яких містить у собі комплекс індивідуальних відмінностей відповідного значення. Змістовою основою індивідуальності як глибинного рівня розвитку особистості виступають властивості, успішне становлення яких забезпечує вироблення власного стилю діяльності та життя, побудову унікальної життєвої траєкторії, яка стає значущою не тільки для самої людини, а і прийнятною для інших.

Причинами виникнення унікальної своєрідності людини є не лише факт наявності типових та індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, а унікальне поєднання (гама) індивідуальних відмінностей, серед яких усі є одночасно типовими за змістом, але індивідуально окресленими за якісним станом. Саме за рахунок утворення такої гами відмінностей і виникає індивідуальне психологічне обличчя людини [117, с. 12].

Домінантними, системоутворювальними, базовими виступають ті властивості, сформованість яких детермінує процеси становлення суб'єктності, довільності та творчості, що сукупно забезпечує творення та досягнення індивідуально- та суспільно-значущих орієнтирів, вибір, засвоєння та втілення суспільного досвіду та передбачає внесення нового, власного, самостійно створеного продукту в життя, поведінку та діяльність.

Глибинними характеристиками, які активізують процес становлення суб'єктності, творчості та довільності, виконують змістоутворювальну функцію при побудові власного життєвого шляху, забезпечують унікальність стилю діяльності, поведінки та життя, В.У. Кузьменко називає цілепокладання,

вибірковість та винахідливість. Кожна з цих властивостей несе певне функційне навантаження, доповнює та удосконалює процес розвитку індивідуальності відповідно до означених стратегічних ліній. Цілепокладання супроводжує та забезпечує становлення довірливості, вибірковість – суб'єктності, а винахідливість – творчості.

Комплекс індивідуальних відмінностей автор розподіляє на два рівнозначних, але не гомогенних блоки. Першим виступають індивідуальні відмінності індивідуального (формального, біологічного, об'єктивного) значення. До них віднесено вік, стать, фізичний стан, темперамент, задатки і здібності. У другому блоці індивідуальних відмінностей, які з'являються пізніше, але є не менш значущими, ніж індивідуальні, виокремлюються особистісні. Їх групування відбувається за сферами самосвідомості, потребо-мотиваційною, емоційно-вольовою, пізнавальною та соціально-етичною.

Рівнями розвитку індивідуальності, згідно В.У.Кузьменко, є *стабільно-гармонійний, нестабільно-гармонійний, асинхронний тип, дисгармонійний* [117, с. 23].

Індивідуальність, на думку А.С. Шалиганової, складається з трьох взаємопов'язаних елементів: 1) унікальності (неповторності, автономності, самоцінності) індивіда; 2) самореалізації (самовизначення та саморозвитку); 3) зовнішніх проявів індивідуальності. Унікальність (неповторність, автономність, самоцінність) автор називає «класичним» значенням поняття індивідуальність. Самореалізація, тобто здатність особи до самовизначення та саморозвитку, є, згідно тверджень науковця, найбільш важливим елементом індивідуальності. Так, індивід може визначити себе, як представника певної національності (національна самобутність) чи певної релігії (релігійна самобутність), або ж як носія певної культури (культурна самобутність). При цьому людина має право вимагати від інших поважати свободу своєї релігійної, мовної, культурної чи іншої свободи самовизначення, та вимагати ставлення до себе у контексті власного самовизначення, тобто, наприклад, як до представника певної релігії.

Проте, релігійною, мовною чи культурною свободою самовизначення (самобутністю) індивідуальність не може обмежуватись. Так, індивід може визначити себе і представником певної статі (гендерна ідентичність). Якщо існує невідповідність між біологічною статтю та психологічною статтю людини, вона має право вимагати ставлення до себе як до представника тієї статі, з якою вона себе ідентифікує [242].

Важливими властивостями індивідуальності І. Смірнова називає активність та суверенність внутрішнього світу особистості, вибірковість в її ставленні до природної та суспільної дійсності та усвідомленої реалізації конкретного спрямування у розвитку власних сутнісних сил, здатність бути самостійним суб'єктом власної життєдіяльності [215].

Індивідуальність, за визначенням О.О. Заболотної, – це неповторна своєрідність, сукупність особливостей людини, єдність усіх сфер (мотиваційної, вольової, інтелектуальної, емоційної, предметно-практичної). Психологічний аспект індивідуальності передбачає цілісність думок, почуттів, потреб, мотивів, бажань, інтересів, звичок, нахилів, здібностей та інших особливостей [80]. На думку автора, індивідуальність характеризує психічний світ людини, який перебуває в діалектичній єдності з його особистісною характеристикою, розвиток якого зумовлений і природними властивостями людського організму, і соціалізацією. Індивідуальність людини виявляється в її діяльності, спілкуванні, поведінці. У цьому її спільність. Як система індивідуальність в умовах соціалізації постійно змінюється, її динамічний характер виявляється у своєрідності діяльності, спілкування, поведінки кожної конкретної людини. У цьому її особливість [83, с. 77].

Досліджуючи проблему творчої індивідуальності як своєрідного і неповторного поєднання творчих якостей і властивостей особистості, яке виявляється у власному оригінальному стилі стосунків її з оточенням, творчої діяльності, здійснюваної на засадах самоактуалізації, прагнення до творчого зростання, новизни, Я.В.Хмелюк виокремлює наступні структурні елементи

вищеназваного феномену: - когнітивний (наявність певного обсягу знань, умінь та навичок, мислення творча уява); - мотиваційно-вольовий (наявність мотивації до творчої діяльності, прагнення до творчого процесу, прояв вольових зусиль під час виконання завдань); - емоційно-ціннісний (вияв естетичних почуттів, наявність певних ціннісних установок); - креативно-діяльнісний (уміння застосовувати знання, уміння і навички під час художньо-творчої діяльності, використовуючи нестандартні, креативні підходи) [235, с. 50-52].

Ми поділяємо позицію В.У.Кузьменко, яка розглядає індивідуальність як унікальну динамічну систему, структурна основа якої утворюється шляхом поєднання комплексу відмінностей *індивідного* (темперамент, стан здоров'я, здібності та інтереси) та *особистісного* (самосвідомість, соціально-етичний, емоційно-вольовий, потребово-мотиваційний, інтелектуальний розвиток) спрямування, а змістова супроводжується формуванням певних властивостей, функціональним призначенням яких постановка та досягнення важливих, індивідуально- та соціально-значущих життєвих цілей, здійснення смислоутворювальних, адекватних ціннісним установкам виборів та винаходження найбільш ефективних способів їх досягнення.

Очевидно, що процес становлення індивідуальності людини характеризується певними особливостями, зумовлюється дією комплексу факторів, механізмів, умов, вікових властивостей особистості. Оскільки предметом нашого дослідження є вивчення психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі оволодіння ним музичною діяльністю, то ми вважали необхідним врахувати в цьому процесі як вплив безпосередньо психологічних умов та музичної діяльності на даний феномен, так і вікові особливості розвитку індивідуальності молодшого школяра, які представлені у наступному підрозділі.

1.2. Теоретичні аспекти проблеми індивідуальності молодшого школяра

Вікові аспекти індивідуальності розкриваються в цілісних наукових дослідженнях щодо таких періодів як дошкільний (О.О.Кудрявцева [115], В.У.Кузьменко [118], І.С.Литвиненко [128], Ю.А.Мічуріна [147]), підлітковий (Т.В.Архангельська [7], Т.В.Луценко [132]), юнацький вік, зокрема в контексті професійної підготовки (Н.А.Антонова [6], А.Ф.Іорданов [88], О.П.Сергеєнкова [205] та ін.).

Проблема індивідуальності молодшого школяра спеціальним предметом теоретичних та емпіричних досліджень досить обмеженого кола науковців (Л.Л. Баландіна [13], О.С. Войтов [42], О. С. Гребенюк [64], Т. Б. Гребенюк [64], Є.С. Давидова [68], Т.М.Хрустальова [239], С.Н. Шибаєва [244] та ін.).

С.Н. Шибаєва [244, с. 179-183] під індивідуальністю молодшого школяра розуміє процес досягнення ним високого рівня розвитку пізнавальної, комунікативної та соціальної компетентності. Індивідуальність, на думку автора, включає широкий спектр напрямів, в яких вона може виявлятися за одночасного існування зворотного зв'язку: наприклад, індивідуальність виявляється в особливостях інтелекту, а розвиток інтелекту зумовлює формування індивідуальності. При цьому вияв думок, почуттів, волі тощо індивіда відбувається в діяльності, яку він реалізує. Діяльність же, провідним видом якої для молодшого шкільного віку є учбова, виступає середовищем формування індивідуальності. Провідною складовою індивідуальності молодшого школяра автор називає пізнавальну компетентність, процес формування якої зумовлений розвитком в учнів здатності до пізнання засобом правильно організованої учбової діяльності [244, с. 180-181].

Л.Л. Баландіна досліджувала індивідуальні особливості дітей залежно від статі, віку, характеристик сім'ї. Авторка виявила наступні гендерні індивідуальні відмінності молодших школярів: стиль учбової діяльності дівчаток вирізняється значно складнішою структурою, аніж стиль учбової діяльності хлопчиків. Стиль

учбової діяльності хлопчиків молодшого шкільного віку характеризується витриманістю та уважністю на фоні активної роботи на уроці, недостатньою сформованістю самоконтролю за низької зосередженості та динамічності переходу від однієї форми роботи до іншої, нераціональної організації умов для виконання завдань. Стиль учбової діяльності дівчаток молодшого шкільного віку вирізняється зосередженістю та високим рівнем самоконтролю на фоні динамічності учбової діяльності, організованістю та ґрунтовністю при підготовці до відповідей і виконанні завдань, а також особливостями самоорганізації [13, с. 57-74].

Т.М.Хрустальова, ґрутуючись на вивченні нейродинамічного рівня, психодинамічних, соціально-психологічних характеристик, якостей особистості як складових інтегральної індивідуальності та педагогічної обдарованості молодших школярів, встановила психологічні портрети педагогічно обдарованих хлопчиків та дівчаток – учнів молодших класів. Так, наприклад, науковець встановила, що хлопчикам властива сильна нервова система, висока працездатність, емоційна стабільність. Вони добрі, сердечні, легкі у спілкуванні, відкриті та довірливі, спокійні, реалістичні, розсудливі, серйозні та відповідальні, вміють тримати себе в руках, активні та впевнені у собі. Педагогічно обдаровані дівчатка характеризуються як сильною, так і слабкою нервовою системою, природньою емоційною чутливістю, що проявляється в м'якосердості, вразливості, ніжності та сентиментальності, які на особистісному рівні компенсуються емоційною стійкістю, витримкою. Вони сміливі, комунікабельні, дружелюбні, життєрадісні, імпульсивні, рухливі, однак водночас їм властиві обов'язковість, відповідальність, дисциплінованість. Авторка робить висновок про те, що педагогічна обдарованість хлопчиків та дівчаток молодшого шкільного віку детермінована властивостями всіх рівнів індивідуальності. Однак обдарованість хлопчиків більше, порівняно із обдарованістю дівчаток, пов'язана з властивостями нейро- та психодинаміки, а дівчаток – з властивостями особистості [239, с. 231-258].

Проблемі розвитку інтегральної індивідуальності молодших школярів із різними рівнями учбової мотивації присвячені роботи О.С.Войтова [42]. Дослідник у якості структурних складових інтегральної індивідуальності виокремлює: - якості психодинамічного рівня, вторинні якості індивіда, якості особистісного та соціально-психологічного рівнів [42, с. 60]. На думку автора, показниками *психодинамічного рівня* виступають: 1) екстраверсія-інтроверсія; 2) моторна активність, властивості темпераменту, що виявляються в легкості/труднощах мобілізації вольових зусиль для подолання перешкод при досягненні цілі; швидкість рухів, мовлення; енергійність; 3) тривожність; 4) ригідність-пластичність як властивість темпераменту, що виявляється в особливостях переключення з одного виду діяльності на інший, можливостях зміни власної поведінки, коли того вимагає ситуація; 5) емоційна стійкість-емоційна нестійкість; 6) фізіологічний супротив стресу; *вторинних якостей*: 1) наочно-образне мислення; 2) логічність та гнучкість мислення; 3) слухова пам'ять; 4) короткочасна зорова пам'ять; 5) концентрація уваги; 6) стійкість уваги; *особистісного рівня*: 1) загальна шкільна тривожність; 2) соціальний стрес; 3) страх самовираження; 4) страх ситуації перевірки знань; 5) страх не відповідати очікуванням оточуючих; 6) проблеми та страх у взаємовідносинах із учителем; 7) рівень шкільної мотивації; 8) широкі соціальні мотиви; 9) вузькоособистісні мотиви; 10) учбово-пізнавальні мотиви; 11) мотиви уникнення неприємностей; 12) доброзичливість-холодність; 13) впевненість-непевненість у собі; 14) покірність-незалежність; 15) розсудливість-легковажність; 16) доброзичливість; 17) боязкість-сміливість; 18) практичність-мрійливість; 19) оптимізм-песимізм; 20) самоконтроль; 21) незворушність-напруженість; *соціально-психологічного рівня*: 1) ставлення до матері; 2) ставлення до батька; 3) ставлення до братів та сестер; 4) ставлення до бабусі, дідуся, інших родичів; 5) ставлення до друзів; 6) ставлення до вчителя; 7) допитливість у спілкуванні; 8) комунікабельність; 9) домінування, лідерство у групі дітей; 10) конфліктність-

агресивність; 11) соціальна адекватність поведінки; 12) відкритість-закритість [42, с. 61-70].

На основі проведеного дослідження особливостей вияву інтегральної індивідуальності молодших школярів із різними рівнями учбової мотивації О.С.Войтовим охарактеризовано різні групи хлопців та дівчат даного вікового періоду. Так, інтегральний портрет хлопчиків та дівчаток із високим рівнем учбової мотивації, на думку автора, володіє наступними якостями: домінування екстравертованості, прагнення контакту з іншими людьми, ініціативність у спілкуванні; легка мобілізація вольового зусилля для подолання перешкод; швидкі рухи та мовлення; розвинені наочно-образне, гнучке мислення, слухова пам'ять, стійкість уваги; висока загальна шкільна тривожність; страх не відповідати очікуванням оточуючих людей, зокрема учителів та батьків; високий рівень пізнавальної та мотиваційної готовності до учіння; сформоване ставлення до себе як до школяра, висока учбова активність, почуття відповідальності; розвинений пізнавальний інтерес; комунікабельність, оптимізм, енергійність, упевненість у собі; теплі та довірливі стосунки з батьками, братами, сестрами, родичами, поважливе ставлення до учителя; бажання бути у центрі уваги, лідерські якості, здатність встановлювати дружні взаємини з ровесниками [42, с. 104-106].

Інтегральний портрет хлопчиків та дівчаток молодшого шкільного віку з низьким рівнем учбової мотивації наповнюють наступні характеристики: висока психодинамічна тривожність, стан напруженості через переживання осуду; труднощі переключення з одного виду діяльності на інший; низька фізіологічна опірність стресу; розвинена короткочасна зорова пам'ять, висока концентрація уваги; страх самовираження; домінування негативних емоційний переживань; тривожна орієнтація на значущих інших в ситуаціях оцінки результатів діяльності, вчинків та думок, очікування негативних оцінок; наявність страху у взаємовідносинах із учителями, загальний негативний емоційний фон взаємин із дорослими у школі; мотивація уникнення невдачі; невпевненість у собі,

уникнення складних завдань; впевненість та сміливість в інших видах діяльності, не пов'язаних із учбовою; конфліктність, агресивність; страх бути самим собою в контактах із оточуючими [42, с. 117-120].

Особливостям взаємозв'язку структурних компонентів (нейродинамічного, психодинамічного, особистісного та соціального) інтегральної індивідуальності молодших школярів з їх особистісною безпорадністю у своєму дослідженні присвячує увагу Є.С.Давидова [68, с. 145-152]. Останній феномен авторка розглядає як симптомокомплекс характеристик: песимістичний атрибутивний стиль у поведінці із специфічними особистісними і поведінковими особливостями, невротичними симптомами. Є.С.Давидовою встановлено, що, оскільки безпорадність виступає утворенням особистісного рівня та формується у процесі здобуття особистісного життєвого досвіду, властивості нервової системи (нейродинамічний рівень) – більш низькі показники сили, врівноваженості та рухливості нервової системи та темпераменту (психодинамічний рівень) можуть виступати передумовами виникнення безпорадності, детермінувати її формування. А низький соціальний статус (соціальний рівень) особистості школяра скоріше виступає наслідком безпорадності.

О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк наступним чином представляють узагальнені характеристики вияву індивідуальності у молодшому шкільному віці [64]:

1. Інтелектуальна сфера. Психічні процеси у молодшому шкільному віці розвиваються інтенсивно, але не рівномірно. Сприймання свіже, широке та гостре, однак мало диференційоване. Молодші школярі не вміють проводити цілеспрямований аналіз того, що вони спостерігають, виокремлювати головне, суттєве. Однак поступово сприймання стає керованим, вивільняється від впливу безпосередньої діяльності, з якою раніше було тісно пов'язане, збільшуючи вагу організованого спостереження. Не достатньо розвинена довільна увага. Краще розвинена мимовільна увага, спрямована на все нове, несподіване, яскраве,

наочне. Увага не стійка, що пояснюється слабкістю гальмівних процесів. Пам'ять розвивається у напрямі підсилення довільності, свідомого керування нею та збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті.

У цей період відбувається перехід від наочно-образного, конкретного до понятійного, науково-теоретичного мислення. Уява досить яскрава, з характерними рисами нестримної фантазії. Однак поступово розвивається та вдосконалюється відтворювальна (репродуктивна) уява, вона стає більш реалістичною, керованою. Розвивається творча уява, на основі здобутого досвіду створюються нові образи. Важливим психічним новоутворенням молодшого шкільного віку є розвиток довільності усіх психічних процесів.

2. Мотиваційна сфера молодших школярів має як позитивні, так і негативні прояви, та визначається специфікою динаміки впродовж даного вікового періоду. Позитивними рисами мотивації молодших школярів автори називають загальне позитивне ставлення дитини до школи, широту її інтересів, допитливість. Водночас мотивація молодших школярів характеризується негативними проявами, які можуть бути на заваді здійсненню провідного типу діяльності – учбової, оскільки мотиви та інтереси учнів молодших шкільних класів: - недостатньо дієві, оскільки довго не підтримують учбову діяльність; - нестійкі, ситуативні (учіння може швидко набридати, викликати втому, згасає інтерес); - мало усвідомлювані, що виявляється в нерозумінні школяра, що і чому йому подобається в певному предметі; - мало узагальнені, спрямовані на окремі сторони учіння, факти або способи дій; - містять в собі орієнтацію школяра частіше на результат учіння (відповідь в задачі), а не на способи учіння.

Всі ці особливості зумовлюють зниження мотивації учіння молодшого школяра. Що ж стосується динаміки мотивів учбової діяльності, то спочатку у школярів домінує інтерес до зовнішньої сторони перебування у школі, потім виникає інтерес до перших результатів учбової праці і тільки після цього – до самого процесу, змісту учіння, ще пізніше – до способів здобуття знань.

Водночас позитивне ставлення до учіння дещо знижується до кінця початкової школи.

Процес постановки цілей в молодшому шкільному віці характеризується тим, що учень: - готовий до прийняття цілей, що ставить учитель; - навчається визначати важливість та послідовність цілей як на уроці, так і при самостійній організації власного часу; може самостійно визначити систему проміжних цілей на шляху до мети, яка ставиться учителем.

Слабкість процесів цілепокладання у даному віковому періоді позначається на невмінні прийняти мету дорослого на досить тривалий час. Відсутні уміння співставляти окремі цілі з власними можливостями, що є однією із причин негативного ставлення до учіння в школі.

3. Емоційна сфера. Дітей молодшого шкільного віку вирізняє дуже висока емоційність, вони ще не вміють керувати власними емоційними станами. Однак вони поступово стають більш стриманими та врівноваженими. Молодші школярі характеризуються тривалим, стійким, радісним та бадьорим настроєм, однак у деяких можуть спостерігатися негативні афективні стани, пов'язані із розходженням завищеного рівня домагань та незначними результатами учбової діяльності. Змінюються пізнавальні, естетичні та особливо моральні почуття. Інтелектуальні почуття молодших школярів пов'язані із задоволенням зростаючої допитливості та нестримної жаги до знань. Даний період є сприятливим для розвитку естетичних почуттів. У молодших школярів надзвичайно легко викликати любов до слухання музики та співів. Вони здатні досить чуйно, з тонкощами розібратися в музичному творі та влучно його охарактеризувати.

Глибокі зміни відбуваються у сфері моральних почуттів, адже розвиваються вищі почуття: турботливість та чуйність, хоробрість, благородство та відданість.

4. Вольова сфера. Оскільки характер дитини ще формується, то досить часто спостерігаються у молодших школярів імпульсивність поведінки,

необґрунтована впертість, недостатній розвиток вольових процесів, Однак, в даний віковий період поступово зростає уміння виявляти вольові зусилля. Починають формуватися довільні розумові дії. Суттєві зміни відбуваються й тому, як перебігає вольовий процес. Безпосередньому здійсненню бажань часто перешкоджають правила, заборони, обмеження, через які виявляються суспільні вимоги і яких потрібно дотримуватися. Постійне дотримання правил, керування власною поведінкою сприяють розвитку у дітей довільності як особливої якості психічних процесів. Вона виявляється в умінні ставити цілі та знаходити засоби за для їх досягнення.

Необхідність контролю та самоконтролю в учбовій діяльності та поведінці створюють сприятливі умови для формування здатності до планування та виконання дій про себе, у внутрішньому плані.

Ситуація соціального розвитку створює для дітей такі умови, в яких вони повинні обґрунтовувати власні висловлювання, дії, вчинки, що формує уміння з боку розглядати та оцінювати власні думки та дії. Таке уміння складає основу рефлексії як важливої якості, що дозволяє розумно та об'єктивно аналізувати власні судження та вчинки з точки зору відповідності смислу та умовам діяльності.

Довільність, внутрішній план дій та рефлексія – основні новоутворення молодшого шкільного віку.

5. Сфера саморегуляції. У молодшому шкільному віці сфера саморегуляції лише тільки розвивається. Дітям уже не властиві крайнощі (надмірна активність або пасивність), надмірна невпевненість у собі, невірноваженість. Найголовнішою особливістю молодшого шкільного віку, що накладає відбиток на всі сфери життєдіяльності дитини, виступає зміна соціальної позиції: вона стала школярем, членом класного та шкільного колективу, де вимагається виконання певних норм та правил поведінки, коли необхідно дотримуватися певного режиму, виконувати завдання та часто робити не те, що хочеться, а те, що потрібно.

6. Предметно-практична сфера. У молодших школярів досить добре розвинене мовлення, однак можуть зустрічатися певні недоліки (заїкання, картавість, нерозбірливість та ін.), які з віком можуть повністю зникнути. Значущою особливістю виступає наслідування дорослим, своїм ровесникам, героям із кінофільмів, що допомагає в учінні і сприяє швидкому оволодінню знаннями та навичками. У молодших школярів досить яскраво можуть виявлятися спеціальні розумові здібності, одним із показників яких може бути специфічність сприймання, запам'ятовування чи узагальнення матеріалу у певній сфері знань. Хтось швидше сприймає, точніше узагальнює та краще запам'ятовує математичні об'єкти та відношення, хтось – словесний матеріал, чи впевненіше почуває себе при оперуванні наочним матеріалом.

7. Екзистенційна сфера. У молодшому шкільному віці відбувається усвідомлення дитиною власних індивідуальних психічних якостей шляхом узагальнення результатів самопостереження. Під впливом навчання відбуваються зрушення в розвитку екзистенційної сфери. У даному віковому періоді закладається фундамент моральної поведінки, починають формуватися ціннісні орієнтації. Окрім власного досвіду, діти намагаються аналізувати досвід інших людей. Багато моральних вчинків здійснюються за власною ініціативою. Для дитини із всіх вимірів часу значущим, а то і єдиним, виступає теперішнє, «зараз». Дитяча перспектива в минуле невелика, усі значущі переживання пов'язані з обмеженим особистим досвідом. Майбутнє уявляється досить узагальнено [64].

Окремі психологічні феномени, що визначають індивідуальність молодшого школяра, або ж являються окремими структурними одиницями чи показниками цього складного психологічного утворення, розглядалися багатьма дослідниками: - *здібності* – М.Г.Ахметвалієва [11], О.В.Муссалітіна [155]; - *мислення* – Г.О.Балл [146], Д.Б.Ельконін [15], М.Г.Іванчук [90], В.Г.Кириленко [96], О.М.Колотило [102], Т.М.Лисянська [127], В.О.Моляко [150], Л.Й.Скалич [208], О.В.Скрипченко [210], [211], Т.А.Яновська [250]; - *мотивація учіння*,

пізнавальний інтерес – Н.О.Бушуєва [31], В.В.Волошина [45], К.С.Грищенко [66], О.А.Гузенко [67], О.В.Малихіна [136], О.М.Паламар [173], С.Л.Парфілова [175], М.Суровицька [220]; - *позитивне ставлення до навчання* – Н.В.Біляєва [23], М.Г.Іванчук [91]; - *емоційні та вольові якості* – П.П.Коханець [109], Л.Кравчук [110], С.А.Поліщук [178], Ю.О.Приходько [181], К.В.Савченко [181], С.М.Томчук [227], А.В.Хижняк [234]; - *емпатія* – Л.П.Журавльова [79]; - *самосвідомість, Я-концепція, самооцінка, ставлення до себе* – О.В.Басіна [15], Л.Н.Бежанова [21], О.Д.Главінська [56], О.В.Гончарук [61], І.С.Загурська [84], Л.М.Кулакова [119], Л.Б.Лісковська [129], Н.І.Мусіяка [154], О.А.Онісюк [166], Р.В.Павелків [170], О.В.Романова [191], Л.М.Співак [217], З.І.Шилкунова [245]; - *рефлексія* – В.Б.Легін [123], Н.М.Пеньковська [176]; - *комунікативна компетентність* – В.О.Киричук [97], Л.Б.Сікорська [207]; - *взаємодія з дорослими та однолітками* – І.І.Карабаєва [95], О.А.Кудрявцева [115], О.І.Мороз [152]; - *творчий розвиток* – І.І.Демченко [73], Е.А.Унтілова [231], М.О.Шопіна [246].

Зважаючи на те, що для нашого дослідження основоположним щодо структурної наповненості індивідуальності виступає підхід В.У.Кузьменко [118], згідно якого, нагадаємо, складовими даного феномену є індивідний (темперамент, стан здоров'я, здібності та інтереси) і особистісний (самосвідомість, соціально-етичний, емоційно-вольовий, потребово-мотиваційний, інтелектуальний розвиток) конструкти, вважаємо за доцільне теоретичне вивчення психологічних явищ, що характеризують індивідуальність молодшого школяра, провести, орієнтуючись на вищезгаданий підхід.

Індивідний конструкт. Вивченню особливостей вияву темпераменту присвячені роботи Т. М. Васецької [34]. Автор зауважує, що темперамент молодшого школяра накладає яскравий відбиток на стиль його учбової діяльності. Так, типові меланхоліки мають індивідуальний стиль, притаманний слабкого типу нервової системи, що характеризується: 1) довготривалою попередньою орієнтовною діяльністю; 2) потребою в наочності; 3)

довготривалою роботою у чернетках; 4) контрольні дії чітко простежуються, учень нібито боїться помилитися, зробити щось невірно; 5) деталізацією, докладністю записів; 6) неодноразовою перевіркою; 7) труднощами переходу від одного виду діяльності до іншого.

Флегматичність або інертність нервово-психічних процесів надає виконанню завдань флегматиків наступної своєрідності: 1) тривалість попередньої орієнтовної діяльності невелика, але в інертних флегматиків вона збільшується; 2) наявність наочності є, але не через потребу, а через надмірну обережність та помилкову звичку діяти повільно; 3) чернетка потрібна була тільки для короткого запису задачі; 4) контроль злитий з виконавчими діями; 5) деталізація, докладність записів; 6) легкість переходу від одного виду діяльності до іншого.

Учні, які є типовими представниками сангвінічного типу темпераменту, мають індивідуальний стиль сильного типу нервової системи, який характеризується: 1) малою тривалістю попередньої орієнтовної діяльності; 2) відсутністю потреби в наочності; 3) відсутністю потреби в чернетці; 4) контролем, який злитий з виконавчими діями; 5) швидкістю аналізу вимог завдань; 6) легкістю переходу від одного виду діяльності до іншого.

Учні – типові представники холеричного типу темпераменту, виявляють наступні особливості індивідуального стилю сильного типу нервової системи: 1) тривалість попередньої орієнтовної діяльності невелика; 2) відсутність потреби у наочності; 3) відсутність потреби у чернетці; 4) виконавчі дії супроводжуються контрольними, в яких учні різко та поривчасто виправляють помилки в ході роботи; 5) швидкість аналізу вимог завдань супроводжується короткочасним зовнішнім виявом емоцій; 6) легкість швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого [34, с. 10-11].

Проблема здоров'я молодших школярів піднімається у наукових доробках Т. О. Гетьман [54]. Вищезазначений феномен автор розуміє як складно організоване утворення, яке характеризується цілісністю та динамічністю і

включає фізичну, психічну та соціальну складову. Критеріями психологічного здоров'я учнів початкової школи Т. О. Гетьман називає наявність чи відсутність хронічних захворювань; наявність чи відсутність емоційних переживань негативної модальності, пов'язаних зі школою; наявність чи відсутність переживань негативної модальності пов'язаних з сімейною ситуацією. На думку автора, передусім, молодші школярі з *низьким рівнем здоров'я* (а така група є досить чисельною – 36%) потребують виключної уваги з боку батьків та учителів щодо збереження їх здоров'я, оскільки вони мають проблеми з фізичним здоров'ям (хронічні захворювання, часті застуди); підвищений з тенденцією до високого рівень шкільної тривожності (страх не відповідати очікуванням оточуючих, страх перевірки знань, страх соціальних контактів як з учителями, так і з однолітками); занижені рівні самооцінки щастя, здоров'я, характеру; у них існують проблеми пов'язані зі спілкуванням; вони, переважно, виховуються у сім'ях з неблагополучною сімейною взаємодією; мають середні або низькі показники успішності в навчальній діяльності, низький рівень шкільної мотивації; переважно – це учні з сильним, урівноваженим, інертним типом нервової системи (флегматики) або із слабким типом нервової системи (меланхоліки), які малоактивні, швидко стомлюються, не вміють працювати систематично, мають екстернальні тенденції локусу контролю у сфері навчальних невдач.

Т. О. Гетьман доводить, що здоров'я молодших школярів залежить і від особливостей їх нервової системи. Так, молодші школярі із сильним типом нервової системи менше, ніж їх ровесники із слабким типом нервової системи переживають підвищений страх соціальної взаємодії з учителями, а також їм властивий більш виражений показник низького фізіологічного опору страху, що у свою чергу корелює з рівнем їхнього здоров'я [54, с. 17].

Пізнавальні здібності молодшого школяра, як зазначає М.Г.Ахметвалієва, характеризують швидке та якісне набуття знань, умінь, навичок, їх закріплення та ефективне використання на практиці. За рівнями сформованості пізнавальні

здібності дітей молодшого шкільного віку, зауважує автор, можуть бути трьох груп: високої, середньої, низької. За високого рівня розвитку пізнавальних здібностей молодший школяр загалом характеризується високим рівнем інтелекту – гарно володіє мисленнєвими операціями аналізу, синтезу, узагальнення тощо; за середнього рівня – словниковий запас сформований в межах вікових особливостей дітей, знання мають системний характер, здатність в нових умовах застосовувати знання та уміння, виконання завдань на репродуктивному рівні, усвідомлюваність виконуваних дій, середній темп роботи; за низького рівня – виконання завдань на репродуктивному рівні, відсутність володіння мисленнєвими операціями, поверховість та інертність мислення [11].

О. В. Муссалітіна пов'язує творчі здібності молодшого школяра з його інтелектом, розвиток яких перебігає нерівномірно впродовж молодшого шкільного віку. Так, до початку другого року шкільного навчання розвиток творчих здібностей вирізняється суттєвим стрибкоподібним підвищенням, а розвиток інтелекту відбувається не менш інтенсивно, однак достатньо рівно. Як зауважує автор, існує взаємозв'язок між показниками інтелекту та творчих здібностей дітей (при інтелекті <120 балів): високому рівню розвитку інтелекту відповідає високий рівень розвитку здібностей, і навпаки. При інтелекті >120 балів інтелект та творчі здібності є взаємозалежними факторами [155].

Особистісний конструкт. Молодший шкільний вік, зауважує О. А. Онисюк [166], є важливим сензитивним періодом у становленні особистісного розвитку учня. Саме тут закладаються основи моральних знань, норм, формується свідомо-емоційне ставлення до навколишнього середовища. Психологічною основою формування здатності до особистісного зростання є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи уявлень про моральні якості особистості. Тому важливо, щоб альтруїстичний стиль спілкування став невід'ємним складником навчально-виховного процесу.

В основі цього стилю лежить розуміння, прийняття та визнання особистості учня, повна довіра йому.

Становлення особистісного розвитку молодшого школяра не є ізольованим процесом. Він тісно пов'язаний із його соціальним та загальнопсихічним розвитком, тобто здійснюється у контексті становлення цілісної особистості. У процесі становлення особистості в результаті взаємодії емоцій, почуттів, моральних знань, навичок та звичок виникають специфічні для морального формування найважливіші особистісні новоутворення. Останні збагачують особистість учня і є передумовою для подальшого засвоєння соціального досвіду та його морального розвитку.

Засвоєння молодшим школярем моральних взаємин, як окремих видів психологічних ставлень, передбачає певний ступінь розвитку у нього довільності, самооцінки, мотиваційної та емоційної сфер [166].

Досліджуючи особливості становлення «Я-концепції» молодших школярів, О. В. Романова встановила, що у молодшому шкільному віці триває становлення самосвідомості та «Я-концепції»: з'являються нові соціальні, емоційні, інтелектуальні та фізичні характеристики у змісті «Я-реального», «Я-ідеального», «Я-дзеркального» (когнітивний компонент «Я-концепції»), самооцінка (емоційно-оцінний компонент «Я-концепції»), самоконтроль (поведінковий компонент «Я-концепції») та рефлексивна позиція як новоутворення цього віку. Значущими чинниками розвитку «Я-концепції» молодших школярів є: нова соціальна ситуація розвитку дитини; характер стосунків та оцінки з боку значущих інших (передусім батьків і вчителів); психологічними механізмами — рефлексія та самоконтроль. Становлення компонентів «Я-концепції» дітей молодшого шкільного віку характеризується певними гендерними та динамічними особливостями [191].

Н. І. Мусіяка, вивчаючи особливості самооцінки молодших школярів, визначає її як систему множинних самооцінок, що утворюють самооцінкову сферу навчальної самосвідомості молодшого школяра, а тому, на думку автора,

продуктивне становлення самооцінкової сфери школяра забезпечується інтеграцією у певну цілісність таких множинних самооцінок: учіннєвої самооцінки, самооцінки своїх навчальних досягнень, ретроспективної самооцінки, самооцінки образу «Я – школяра» і самооцінки емоційного ставлення до самого себе у процесі навчальної діяльності, що репрезентують взаємодію у системах «Я – учіння» й «Я – Я».

Конструктивне становлення самооцінкової сфери у молодшому шкільному віці забезпечується через набуття характером самооцінки визначеності, становлення адекватності у кожному з різновидів множинної самооцінки, зародження і зміцнення інтернальних тенденцій у самооцінці, а також через позитивне ставлення учня до самого себе й адекватну позитивну самоакцептацію власного образу «Я – школяра». У свою чергу, деструктивними особливостями самооцінкової сфери молодшого школяра є такі, як гальмування переходу самооцінки від невизначеного до визначеного характеру, виникнення неадекватності у різновидах множинних самооцінок, поява екстернальних тенденцій у самооцінці, амбівалентність у емоційному ставленні до себе, неадекватне самоприйняття власного образу «Я – школяра» і наявність симптомокомплексів недовіри до себе, тривожності, незахищеності [154].

Досліджуючи проблему самооцінки у молодшому шкільному віці, І. С. Загурська акцентує увагу на тому, що учні з високим рівнем диференційованості самооцінки краще адаптуються до шкільного навчання. Диференційованість самооцінки лежить в основі суб'єктно-ціннісного рівня самооцінки творчих здібностей, який характеризується взаємодією соціального (представленість у просторі самооцінки референтних осіб, усвідомлені критерії визнання, ціннісна підтримка, ціннісний обмін, конструктивне сприймання критики, соціальна активність, соціальне співробітництво), діяльнісного (високий рівень рефлексії здібностей), розвивального (інтелектуальна активність, диференційованість ціннісних конструктів, усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей, наявність суб'єктних цінностей), творчого (варіативність, альтернативність у

розвитку здібностей, уникання конкуренції, можливість переносу) та ціннісно-регулюючого (суб'єктна активність у саморозвитку творчих здібностей) компонентів. Труднощі в розвитку самооцінки зумовлюються знеціненням одного з двох базових компонентів її структури: соціального чи діяльнісного. За таких умов самооцінка втрачає диференційованість, а відтак процес шкільної адаптації стає менш успішним. Зниження ролі соціального співробітництва в розвитку здібностей та їх самооцінки (в першу чергу, це стосуються поцінування з боку ровесників) призводить до пошуків компенсації невдалої шкільної адаптації. Компенсаторна самооцінка вибудовується на засадах нетривкої ситуативної підтримки, на тимчасовій симпатії чи антипатії, а не на основі успіхів у діяльності. Знецінення діяльнісних характеристик самооцінки (розвиток рефлексії здібностей на основі усвідомлених вмінь, дій та операцій) пов'язане із зменшенням кількості референтних осіб, які поцінують творчі досягнення дітей [84].

Розвиток моральної самосвідомості у молодшому шкільному віці, на думку Л. М. Кулакової, визначається формуванням почуття власної гідності, під яким автор розуміє складне інтегральне утворення, представлене єдністю суб'єктивної реальності, засноване на взаємодії внутрішньособистісних і зовнішньосоціальних детермінант розвитку; це осмислення й переживання своєї моральної цінності й суспільної значущості. Гідність у молодшому шкільному віці визначається позитивними моральними якостями, властивими молодшому школяру в конкретній проблемній ситуації: самостійність, чуйність, позитивна думка про себе, справедливість, взаєморозуміння, співчуття, упевненість, відповідальність. Провідними чинниками розвитку почуття власної гідності в учнів молодшого шкільного віку виступають позитивна «Я-концепція», безумовне самоприйняття та об'єктивна самооцінка [119].

Проблему розвитку рефлексії у молодших школярів розглядає Н. М. Пеньковська. Автором рефлексія розуміється як здатність дитини до самоаналізу, самооцінка та вміння самовизначатися за умов дезорієнтуючих

впливів, спроможність регулювати власну поведінку, співвідосити її з очікуваннями значущих інших. У молодшому шкільному віці науковець виділяє типи рефлексивної позиції - ідеальну, оптимальну, нестабільну, зародкову, амбівалентну – як багатовимірні, зумовлені характером самооцінки системи уявлень, оцінок, ціннісних ставлень і самоставлень суб'єкта, на підставі яких здійснюється регуляція власної поведінки і діяльності у різних сферах особистісного буття. Н. М. Пеньковською встановлено, що розвиток рефлексії у молодшому шкільному віці детермінується індивідуально-особистісними, а не віковими особливостями [176].

Однією із значущих проблем наукових пошуків Л. Б. Сікорської виступає комунікативна компетентність молодшого школяра як вміння розширювати або звужувати коло спілкування, регулювати його глибину, розуміти і бути зрозумілим партнерам із міжособистісних взаємин; як готовність і здатність дитини до конструктивної вербальної та невербальної взаємодії з іншими людьми. До структурних компонентів даного феномену автор відносить: 1) здатність передбачати ситуації міжособистісного спілкування; 2) здатність відчувати соціально-психологічну атмосферу ситуації міжособистісного спілкування; 3) здатність до соціально-психологічного управління процесами спілкування в ситуації міжособистісної взаємодії; 4) здатність встановлювати і підтримувати контакти з людьми; 5) певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність міжособистісного спілкування.

Критеріями несформованості комунікативної компетентності молодших школярів, на думку автора, є: високий рівень депресивності, невпевненість у своїх силах; підвищений рівень тривожності, наявність шкільних страхів, підвищену агресивність, нездатність контролювати свою поведінку та емоції; низьку стійкість до стресу; високе емоційне напруження.

Науковцем доведено, що негативна емоційність і несформованість у молодших школярів здатності регулювати вияв своїх емоцій блокують процес становлення конструктивних міжособистісних взаємин [207].

К. В. Савченко приділяє увагу проблемі розвитку вольових якостей молодших школярів як умови їх навчальної діяльності. Авторка виявила, що вольові якості молодших школярів (дисциплінованість, самостійність, витримка, організованість, рішучість, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, здатність володіти собою, вольова поведінка) мають високий, середній та низький рівні розвитку. У більшості учнів 1-х-3-х класів переважає середній рівень розвитку досліджуваних вольових якостей. Від 1-го до 3-го класу збільшується кількість учнів з високим рівнем цілеспрямованості, наполегливості, вольової поведінки і зменшується - здатності володіти собою. Водночас, як зауважує автор існує взаємозв'язок рівня навчальних досягнень з рівнем прояву вольових якостей. Чим нижчий рівень навчальних досягнень досліджуваних, тим нижчий рівень розвитку вольових якостей. І, навпаки, чим вищий рівень навчальних досягнень учнів, тим вищий рівень розвитку їх вольових якостей [97].

Як зауважує С. А. Поліщук, кожна вольова якість, знаходячись у взаємозв'язку з іншими вольовими якостями, має власну унікальну природу розвитку. Існує прямий взаємозв'язок між проявами вольового зусилля та рівнем розвитку вольових якостей: чим стабільніші прояви вольового зусилля, тим вищий рівень прояву комплексу вольових якостей (у типових ситуаціях вольових проявів: у стані втоми, у ситуаціях подолання фізіологічно зумовлених труднощів, у розумовій діяльності за наявності перешкод). Автор зазначає, що вольовий розвиток молодшого школяра визначається такими чинниками як сила нервових процесів, концентрація та стійкість уваги, мотиваційна сфера, самооцінка: між типом нервової системи за показниками її сили та вольовими якостями і вольовим зусиллям не існує однозначної взаємозалежності; здатність до проявів вольового зусилля залежить від типу стійкості уваги та спроможності до концентрації; психологічний зміст вольових якостей залежить від типу дітей за характером дії груп мотивів та від статі; вплив мотиваційної сфери є суттєвим у проявах вольового зусилля у стані втоми та у розумовій діяльності, водночас

тип мотивів не впливає на вольове зусилля, яке виявляється в ситуаціях подолання фізіологічно зумовлених труднощів; дітям з адекватною самооцінкою здебільшого властиве вольове зусилля у стані втоми та у ситуаціях подолання фізіологічно зумовлених труднощів, у навчальній діяльності зв'язок між типом самооцінки та спроможністю до вольового зусилля несуттєвий [178].

Л. Кравчук, характеризуючи емоційну-вольову сферу молодшого школяра, зауважує, що даний віковий період визначається підвищеною чутливістю, сприйнятливістю, розвитком соціальних емоцій: вчинки набувають певного сенсу, встановлюється емоційна єдність з іншими людьми, формується здатність співчувати, виникає потреба передавати свої переживання іншим, дитина починає оволодівати мовою почуттів. Зміни в емоційній сфері молодшого школяра впливають на характер його поведінки: дитина стає більш стриманою у вираженні своїх емоцій, зростає розуміння характеру переживань інших людей та здатність до співпереживання їхнього емоційного стану. В цьому віці відбувається інтенсивний розвиток морально-етичних почуттів, які набувають більш стійкого характеру, ніж у дошкільному. Формуються соціально позитивні переживання зокрема такі, як співчуття, співпереживання, прихильності, що призводять до появи мотивів таких вчинків, добровільної відмови від задоволення, чогось цінного для себе заради благополуччя іншої людини. Емоційне переживання - могутній організатор поведінки молодшого школяра [110].

В період молодшого шкільного віку розвиваються вищі почуття. Так, М.М.Шпак зазначає, що провідними інтелектуальними почуттями молодших школярів є: здивування, зацікавлення, впевненість, сумнів, радість успіху. Джерелом формування вказаних почуттів виступає навчальна діяльність. [247, с. 17].

А. В. Хижняк під «чуйністю дітей молодшого шкільного віку» розуміє якість особистості, яка включає в себе знання дитини про моральні норми, які базуються на здатності до емпатії і реалізуються через тактовність та турботу у

повсякденному житті. Компонентами вихованості чуйності у молодших школярів автор називає: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий та критеріями: глибина знань, моральне ставлення, самостійна поведінка.

За даними дослідження науковця до *високого рівня* (16,8%) належать діти молодшого шкільного віку, які мають ґрунтовні знання про емоційну сферу людини; глибоко розуміють сутність поняття «чуйність» та прояви цієї моральної якості у повсякденному житті; усвідомлюють необхідність бути чуйними; за допомогою міміки та жестам безпомилково визначають емоційний стан людини, позитивно ставляться до прояву чуйності, виявляють емпатію у ставленні до інших, у вчинках керуються альтруїстичними мотивами; завжди добирають доречний спосіб реалізації чуйності, тактовні у спілкуванні, самостійно виявляють турботу.

Середній рівень (48,7%) виявляють учні початкових класів, які мають недостатні знання про емоційну сферу людини; недостатньо розуміють сутність поняття «чуйність» та її прояви у життєвих ситуаціях; нечітко усвідомлюють того, що потрібно бути чуйним; не завжди правильно визначають емоційний стан людини за допомогою немовних засобів виразності, хоча і позитивно ставляться (С. 294) до прояву чуйності, але при цьому часто керуються прагматичними мотивами, емпатію виявляють переважно до значущих для них людей; не завжди обирають доречний спосіб реалізації чуйності, тактовні у спілкуванні переважно лише із дорослими, часто виявляють турботу лише з примусу інших людей.

До *низького рівня* (34,5%) автором віднесено молодших школярів, які мають фрагментарні знання про емоційну сферу людини; не розуміють сутності «чуйності» та способів її реалізації у житті; не усвідомлюють необхідність бути чуйними; не можуть визначити емоційний стан людини за допомогою міміки та жестам, негативно ставляться до прояву чуйності, виявляють емпатію лише зрідка, у вчинках переважають егоїстичні мотиви; обирають недоречні способи реалізації чуйності, у спілкуванні нетактовні, турботу самостійно не виявляють.

Таким чином, зазначає А. В. Хижняк, більша частина учнів 1–4 класів належать до середнього рівня вихованості чуйності, якій властива невідповідність між наявними знаннями про чуйність та рівнем її прояву у життєвих ситуаціях [234, с. 289-295].

Вивченню особливостей розвитку емпатії у молодшому шкільному віці присвячені роботи Л. П. Журавльової. Автор виділяє види та рівні емпатійних ставлень молодших школярів стосовно однолітків.

Учнів першої групи (I рівень емпатійних ставлень – дисонансні емпатійні ставлення) науковець характеризує дієвою і стійкою негативною спрямованістю на іншу людину, яка у відносинах з іншими, особливо з ровесниками, проявлялася в байдужості до їх потреб, запальності, агресивності або злорадості.

Представників II рівня емпатійних ставлень (егоцентричних) характеризує нестійкою негативною спрямованістю на іншого, добре розвиненою ідентифікацією з суб'єктом взаємин. Вони співпереживують тим, хто потребує допомоги, тобто інший виступає для них стимулом власних переживань. Учень переживає відчуття іншого ніби за себе, оскільки вони мали місце в його минулому досвіді. Цей рівень емпатійних ставлень нестійкий, оскільки школярі, які проявляють його, за певних умов можуть бути як агресивними, так і співчутливими.

Молодші школярі III групи (суб'єктноцентричні емпатійні ставлення) мають позитивну спрямованість на оточуючих, проявляють до них співчуття. Однак, ця спрямованість є ще не досить стійкою, оскільки в окремих випадках представники цієї групи проявляють лише співпереживання, а за певних обставин у них виникає прагнення до реальної співучасті об'єкту емпатії. Їх ставлення до людей в основному пасивне. Ті, хто співчуває, готові допомогти іншому, однак ця готовність реалізується рідко і ситуативно.

В учнів, які проявляють IV рівень емпатійних ставлень (дієвий), досить добре розвинена когнітивна децентрація, антиципація, проте недостатня сила і глибина переживань не завжди забезпечують реалізацію вибудованої моделі

поведінки. Для представників цієї групи додатковим стимулом для реалізації внутрішнього сприяння є зовнішній контроль, мінімальна витрата енергії на допомогу і т.п., тобто дієвість цього рівня ставлень часто обмежується лише побудовою моделі поведінки допомоги (для вирішення конфлікту) або коопераційними діями [79, с. 91-98].

На вивченні негативних психічних станів молодших школярів акцентує увагу С. М. Томчук. У системі негативних психічних станів молодших школярів, які мають переважно соціально-психологічне походження, зауважує науковець, провідне місце посідають емоційні негативні стани, які можуть трансформуватись у стійкі властивості особистості та деформувати її подальший розвиток. Базовим станом, з якого розвиваються всі інші негативні стани в учнів, є тривога. Детермінантами появи та розвитку негативних психічних станів у молодших школярів є індивідуально-типологічні особливості нервової системи та властивості темпераменту, які є природною передумовою їхнього розвитку у дітей за певних соціальних умов.

Серед низки соціальних чинників появи таких станів С. М. Томчук називає умови виховання дітей у сім'ї і в школі. Найбільш сильно детермінують появу деструктивних станів у дітей такі стилі батьківського ставлення, як гіперсоціалізація, відторгнення, симбіоз. Значно більше дітей з негативними станами у неблагополучних (неповних, конфліктних тощо) сім'ях. На генезу негативних станів у школі впливає особистість учителя, а саме його педагогічний стиль, особливо у випадку, коли він зорієнтований на результат діяльності, а не на розвиток учнів. Найвищий рівень прояву негативних психічних станів серед молодших школярів у першокласників. Типовими для учнів молодших класів є стани тривоги, страху, агресії, депресії (субдепресії), астенії. Вони є чинниками шкільної дезадаптації і мають деструктивний вплив на їхнє навчання та соціальний статус в класі [227].

Вивченню проблеми мотивації учіння молодших школярів, її взаємозв'язку із особливостями розумового розвитку дітей, присвячені роботи

В. Г. Кириленко. Зокрема автором встановлено залежність між мотивацією учіння, терміном навчання, станом здоров'я і рівнем розумового розвитку учнів молодших класів. Так, у молодших школярів з вадами фізичного розвитку рівень пізнавальної цікавості та зовнішні позитивні мотиви навчання дещо нижчі, ніж у фізично здорових дітей, тому для цієї категорії дітей позитивне оцінювання результатів їх діяльності з боку вчителя чи батьків підвищує позитивну навчальну мотивацію, провідними мотивами молодих школярів є бажання отримати нагороду та бути визнаними у шкільному колективі [96].

О. А. Гузенко представляє наступні групи учнів молодших школярів щодо особливостей їх мотивації: - для учнів з високим рівнем характерні прояви позитивних емоцій, почуттів в ході виконання всіх дидактичних завдань, запланованих та включених в структуру уроку вчителем; здатність до самоорганізації власної навчальної діяльності, адекватна реакція на аналітико-оцінні судження вчителя та на виставлену ним оцінку; - у школярів з вище середнього рівнем мотивації позитивні емоції щодо запланованих та включених в структуру уроку завдань проявляються ситуативно, залежно від потенційних індивідуальних можливостей, їх виконання, тощо; спостерігається прагнення відповідати вимогам вчителя щодо організації навчальної діяльності на уроці; вони поступово компенсують прогалини у знаннях відповідно до аналітико-оцінних суджень вчителя з метою подальшої самореабілітації, але позитивні оцінки іноді спричиняють зниження пізнавальної активності, оскільки справляють враження певної компетентності у навчальному матеріалі; - діти із середнім рівнем мотивації вимушено працюють над завданнями, які пропонуються на уроці для виконання, не прагнуть швидше завершити роботу; в них не достатньо сформовані організаційні звички, потребують нагляду з боку вчителя; компенсують недоліки у навчальній роботі тільки під контролем вчителя; в учнів з нижче середнього рівнем мотивації переважає байдужість до включених в структуру уроку дидактичних завдань; в процесі навчальної діяльності розсіяні, незібрані, не завжди реагують на вимоги вчителя щодо

організації пізнавального процесу; для них характерна відсутність сумлінного ставлення до роботи над помилками, навіть під контролем вчителя; - у школярів з низьким рівнем мотивації міміка, жести виражають антипатичне ставлення до запланованих вчителем завдань, зовсім відсутні організаційні звички, вони не намагаються виправити власні помилки [67].

О. М. Паламар виокремлює наступні рівні розвитку мотивів в учнів молодших класів:

1) початковий рівень (емпірично-репродуктивна пізнавальна спрямованість) становить 70 – 73%. Даний рівень відзначається ситуативністю та нестійкістю мотивів. Мотиви не чисельні, в мотиваційній сфері переважають тенденції уникнення неприємностей та мотиви, що мають особистісний характер (інтерес до оцінки знань, престиж тощо). Пізнавальні інтереси недиференційовані за змістом. Мотиви на даному рівні розвитку мають нестійкий характер, низьку дієвість. Навчальна діяльність характеризується низькою пізнавальною активністю школярів;

2) середній рівень (аналітично-реконструктивна пізнавальна спрямованість) становить 25 – 29%. Зміст мотиваційної сфери на даному рівні представлений більш широким спектром як соціальних, так і пізнавальних мотивів учіння. Серед соціальних чітко вираженими є мотиви обов'язку та відповідальності, соціальної ідентифікації з батьками та вчителем. Означені мотиви переважають над тенденцією уникнення неприємностей.

3) високий рівень (теоретично-продуктивна пізнавальна спрямованість) становить 3 – 4%. Мотиваційна сфера характеризується глибоким усвідомленням важливості знань, розвиненістю мотивів відповідальності та обов'язку. Школярі наполегливі в учінні, прагнуть доводити до кінця розпочаті справи. Учбова діяльність має ознаки діяльності досягнення: спрямованість на досягнення позитивного результату; відчуття себе здатним виконати поставлене завдання; виникнення позитивних емоційних реакцій у процесі розв'язання учбової задачі та після досягнення результату. Мотиви відзначаються тривалістю дії, стійкістю.

Характерною рисою є високий рівень пізнавальної активності, прагнення до самостійності в учінні, творче мислення. Пізнавальні мотиви мають розгорнуту структуру. Інтерес школярів привертають нестандартні учбові задачі, що відзначаються новизною і вимагають творчого підходу до їх розв'язання [173].

Т.А. Яновська, зауважує, що у більшості молодших школярів за традиційної системи навчання домінує наочно-дійове та наочно-образне мислення; показники розвитку мислення (швидкість, логічність, креативність) мають недостатню розвиненість і не забезпечують подальшого ефективного оволодіння новим навчальним матеріалом; несформована здатність до умовиводів та уміння застосовувати раніше накопичений досвід у навчальній діяльності; у більшості учнів виявлені труднощі із порівнянням предметів та їх зображень, із логічним запам'ятовуванням навчального матеріалу, з творчим підходом до виконання завдань; недостатньо розвинуті такі мисленнєві операції, як синтезування та узагальнення. На переконання автора, сприяти розвитку мислення молодших школярів покликане інтегроване навчання, яке дозволяє більш глибоко, ніж традиційне, врахувати психологічні особливості учнів молодшої школи, актуалізуючи розвиток словесно-логічного мислення [250].

Водночас Л. Й. Скалич, досліджуючи особливості творчого математичного мислення у молодшому шкільному віці, зазначає, що більшість дітей даного вікового періоду знаходяться в межах “розумової норми”; спостерігається велика варіативність рівня сформованості мисленнєвих операцій. Середньогрупові показники рівня сформованості операцій аналізу і синтезу свідчать про початковий рівень формування абстрактно-логічного мислення [208].

О. М. Колотило вказує на значущість розвитку у молодших школярів художньо-образного мислення як багатокомпонентного пізнавально-творчого процесу, якому притаманні емоційність та асоціативність; що охоплює сприймання образів мистецтва на основі ціннісного ставлення до них, естетичні судження та моделювання власних оригінальних художніх образів завдяки активізації уяви та фантазії [102].

Усі розглянуті вияви індивідуальності в молодшому шкільному віці так чи інакше будуть проявлятися в процесі такого значущого різновиду діяльності, як музична, та набувати, за нашим припущенням, певних відмінностей, визначаючись впливом певних психологічних умов становлення та специфікою цієї діяльності і її оволодінням. Теоретичне висвітлення проблеми впливу музичної діяльності на індивідуальність молодшого школяра та психологічних умов становлення останньої представлена у наступному підрозділі.

1.3. Проблема психологічних умов становлення та впливу музичної діяльності на індивідуальність молодшого школяра у психолого-педагогічній науці

Провідним завданням нашого дисертаційного дослідження є вивчення психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності. Тому важливим етапом роботи постає аналіз наукової літератури щодо даного аспекту проблеми.

В «Словнику української мови» [213] умова визначається як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. Вивчення психолого-педагогічних праць науковців продемонструвало, що свою увагу на проблемі психологічних умов становлення індивідуальності акцентують такі вчені як Т.В.Архангельська [7], Т.В.Бєлих [17], О.В.Дєкіна [72], А.М.Лисакова [133], Л.І.Лоскутова [131], С.І.Шибєєва [244] та ін.

Так, Л.І.Лоскутова звертає увагу на те, що створення оптимальних психологічних умов становлення індивідуальності сприяє гармонізації різнорівневих якостей даного феномену завдяки формуванню позитивної мотивації та потреби в цілеспрямованій та регулярній активності, розвитку почуття впевненості та самоцінності. Ефективними психологічними умовами становлення структур інтегральної індивідуальності школярів (в учбово-тренувальній діяльності у підлітковому віці), науковець називає: - реалізацію

особистісно-орієнтованого та суб'єктно-діяльнісного підходів, в яких школяр володіє потенціалом до самоорганізації та саморозвитку; - врахування індивідуально-психологічних особливостей вікового періоду та специфіки діяльності, до якої залучений школяр при реалізації програми психологічного супроводу [131].

У свою чергу психологічний супровід розвитку структур індивідуальності, на думку вченої, має орієнтуватися на когнітивно-ціннісний, емоційний, особистісно-смісловий, регулятивно-поведінковий та комунікативний блоки та спрямований на формування позитивної мотивації та особистісно значущих смислів до цілеспрямованої, регулярної активності, розвиток самоцінності.

Безпосередньо когнітивно-ціннісний блок психологічного супроводу розвитку індивідуальності, на думку автора, виконує інформаційну функцію та має бути спрямований на конструювання нових знань про себе, осмислення власних можливостей в учбовій діяльності, актуалізацію цінностей діяльності. Емоційний – покликаний виконувати підтримувальну функцію, сприяти розвиткові здатності прийняття себе, власних внутрішніх протиріч та почуття самоцінності, вміння навчатися в інших, цінувати особистість. Особистісно-смісловий – спрямований на розвиток навичок самопізнання, формування адекватної самооцінки та рівня домагань, узгодження образів Я-реального та Я-ідеального, розкриття ресурсів особистості. Регулятивно-поведінковий – на формування високого рівня регуляції власних дій та моделі поведінки, вміння планувати власний життєвий сценарій та ставити адекватні досяжні цілі. Комунікативний – на формування ефективної взаємодії у колективі, розвиток навичок конструктивних взаємовідносин в умовах учбово-тренувальної діяльності [131, с. 34].

О. В. Декіна психологічними умовами становлення індивідуальності називає актуалізацію самопізнання, самопроектування, розвиток суб'єктної активності у процесі навчання [72].

Психологічними умовами становлення індивідуальності спортсменів А.М.Лисакова називає оптимізацію рівня тривожності, самооцінки, розвиток самоконтролю та цілепокладання [133].

С. І. Шибасєва однією із головних умов формування індивідуальності школяра розглядає правильно (технологічно) організовану учбову діяльність засобами учбового співробітництва з метою розвитку пізнавальної, комунікативної і соціальної складових індивідуальності школяра [244, с. 181].

Автор підкреслює, що процес формування учбової діяльності та індивідуальності учня взаємопов'язані та взаємообумовлені, оскільки: 1) індивідуальність формується в діяльності, у свою чергу виконувана діяльність зумовлюється індивідуальними рисами суб'єкта; 2) учбова діяльність розкриває спектр можливих видів діяльності, ознайомлює учнів із ними, дозволяє обирати для себе найбільш цікавий та інтенсивно, мотивовано розвиватися, формувати індивідуальність в діяльності; 3) вирішення проблемних ситуацій в умовах взаємонавчання, співробітництва формує загально навчальні уміння, які виявляються в різних поєднаннях та специфічно виражаються в учнів, характеризуючи їх індивідуальність; 4) учбова співпраця з елементами взаємонавчання формує здатність до рефлексії, таким чином сприяючи самопізнанню, накопиченню знань про власну індивідуальність і, як наслідок, процесам самопізнання та саморозвитку; 5) формування адекватної самооцінки в процесі навчання як основи успішності в діяльності; 6) успішність в навчанні суттєво змінює соціальний статус учня, стає домінуючою щодо процесу становлення особистості та індивідуальності учня [244, с. 182].

Умовою розвитку індивідуальності підлітків у музичній діяльності, на думку Т. В. Архангельської, виступає реалізація трьох послідовних етапів – ціннісно-орієнтованого, творчо-стимулюючого та індивідуально-реалізуючого. Метою ціннісно-орієнтованого етапу є забезпечення сприятливого середовища для вияву творчості; творчо-стимулюючого – розвиток здатності до самоприйняття, адекватної оцінки себе і творчих продуктів, а також формування

умінь музично-творчої діяльності; індивідуально-реалізуючого – формування потреб подальшого пізнання себе, саморозвитку, самовдосконалення [7].

Т.В.Белих зауважує, що розвиток індивідуальності людини відбувається ефективніше за умови підсилення її суб'єктності, високого рівня усвідомлення особистістю власного Я, саморегуляції поведінки [17].

Таким чином, узагальнення наукових праць із проблеми психологічних умов становлення індивідуальності дозволяє зробити висновок про те, що становленню індивідуальності сприяють формування позитивної мотивації та особистісно значущих смислів до цілеспрямованої, регулярної активності, розвиток самоцінності; реалізація особистісно-орієнтованого та суб'єктно-діяльнісного підходів; актуалізація самопізнання, самопроектування, розвиток суб'єктної активності; оптимізація рівня тривожності, самооцінки, розвиток самоконтролю та цілепокладання; учбове співробітництво; забезпечення сприятливого середовища для вияву творчості, розвиток здатності до самоприйняття, адекватної самооцінки, формування потреб саморозвитку, самовдосконалення; високий рівень саморегуляції поведінки.

Водночас вивчення питання психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності потребує встановлення можливостей впливу безпосередньо музичної діяльності на індивідуальність дитини молодшого шкільного віку.

Музична діяльність виступає особливим різновидом діяльності, до якої залучений молодший школяр, що визначає розвиток його індивідуальності та передбачає, як зазначає Е.Б.Абдуллін, «сприймання музики у тісному взаємозв'язку зі засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок» [1, с. 30–31].

Згідно думки О.Я.Ростовського, музична діяльність – це специфічний вид художньої діяльності, яка виявляється у творчості, виконавстві, сприйманні. Цим різновидам діяльності відповідають три етапи існування музичного твору:

створення, відтворення, слухання. Саме через музичний твір людина пізнає дійсність, а також себе у цій дійсності [194, с. 139–140].

Більшість авторів одноставні у думці про те, що загальними видами музичної діяльності є такі, як сприймання музики, виконавство, творчість, музично-освітня діяльність або критичні судження [175], [194], [240].

Вивчення проблеми музичної діяльності молодших школярів дозволило Чж.Гуань деталізувати види такої діяльності: слухання музики (фронтальна форма індивідуального характеру), хоровий спів (фронтальна форма колективного і групового характеру), сольний спів (індивідуальна форма), пластичне інтонування (фронтальна форма індивідуально характеру), гра на музичних інструментах (фронтальна форма колективного, групового та індивідуального характеру), імпровізація (індивідуальна форма), засвоєння музичних знань (фронтальна форма групового та індивідуального характеру). [240, с. 70].

М.Б.Корольова дещо ширше представляє види музичної діяльності, пов'язуючи їх із образотворчою, художньою та театралізованою та діяльностями: - слухання та найпростіший аналіз музичних творів для дітей; - хоровий та сольний спів; - музично-ритмічні рухи; - інтегровані музичні заняття з використанням образотворчої діяльності та літературних творів; - знайомство з нотною грамотою та гра на дитячих музичних інструментах; - театралізована діяльність. Автор зауважує, що різні види музичної діяльності мають специфічний вплив на розвиток особистості та індивідуальності дитини: - сприяють зниженню емоційно-психічного напруження, викликаючи позитивні емоції; - сприяють формуванню моторики та зміцненню фізичного здоров'я; - розвивають артикуляційний апарат, мовленнєвий слух та мовнорухову координацію; - розвивають співочі та мовленнєві навички – звукоутворення, дихання, дикцію, чистоту та виразність інтонування; - впливають на розвиток пам'яті, уваги та музичних здібностей; формують моральні якості; сприяють розумовому розвитку дітей; - розвивають творчі здібності та фантазію [104].

Р.А.Тельчарова зазначає, що музична діяльність є показником вияву та умовою формування як культури загалом, так і музичної культури зокрема людини [223, с. 30].

Вивчення психолого-педагогічної наукової літератури демонструє, що залучення молодшого школяра до музичної діяльності позитивно позначається на таких феноменологічних утвореннях, які водночас характеризують його індивідуальність. Це такі як: - *творча активність, самореалізація* (І.Г.Барановська [14], Г.Б.Гандзілевська [51], О.Ю.Козинська [100], Чж.Гуань [240]); - *креативність, творчість* (С.М.Демчишин [74], Б.Є.Жорняк [78], Т.В.Маринчук [137], В.Ф.Метенько [141], В.В.Мороз [151], А.В.Нєнахова [159], Н.І.Нікєшина [160], М.В.Олексюк [164], В.В.Рагозіна [187], Л.С.Руденко [197], О.О.Травіна [229], В.В.Тутушева [230], М.Н.Шуть [248]); - *творча уява* (Т.М.Чурпіта [241], Т.А.Шарапова [243]); - *пізнавальна активність, пізнавальний інтерес* (С.П.Слонецька [214], Л.Д.Тодорова [226]); - *духовно-моральна культура, естетичні почуття, духовні цінності* (О.Ю.Козинська [100], Т.І.Крижанівська [111], І.В.Крицька [114], І.Б.Кузова [116], Л.Д.Ороновська [167], [168], Л.П.Яненко [249]); - *моральні уявлення* (Т.Б.Сандабкіна [204]); - *чуйність* (О.В.Гордова [62], В.Т.Романов [190]); - *емоційність* (Т.В.Бєсшапошнікова [18]); - *культурна толерантність* (О.А.Бурлак [30], Е.І.Койкова [101]); - *універсальні учбові дії* (Л.Л.Алексєєва [4]); - *самопізнання, самооцінка* (А.В.Криніцина [112], О.В.Лобова [130]); - *досвід міжособистісної взаємодії, навички ефективного спілкування, соціальна активність* (П.Волошин [44], С.О.Мільтонян [144], Л.А.Нафікова [156], [157]); - *образне мислення, навички мисленнєвої діяльності* (Н.О.Батюк [16], К.А.Міхєєва [251]), Л.В.Яркіна [251]); - *оптимальний рівень тривожності, позитивна мотивація навчання* (М.Б.Корольова [104]).

Так, на думку Чж.Гуань, музична діяльність виступає засобом формування творчої активності молодших школярів, полягає в наданні вихованцям свободи прояви фантазії та уяви, в розвитку інтелектуальних здібностей, в набутті нових пізнавальних інтересів, в збагаченні емоційно-вольової сфери переживаннями

творчості як особистої і соціальної цінності, в домінуванні духовно морального спрямування педагогічних впливів, що спонукають до розвитку потреби в перетворенні себе і навколишнього середовища, у виділенні провідних функцій різних формах діяльності [240, с. 70]. Отож музична діяльність дитини розглядається автором як інтерпретаційно-імпровізаційна творчість, що виникає в результаті пізнавально-пошукового її спрямування й стимулює розвиток творчих здібностей дітей. Вона є цілісним процесом мислення, виконання і творення, через який наскрізно проходить творчість. Водночас розвинена творча музична активність сприяє формуванню музичного образного мислення, оригінальності уявлення та музично - слухових уявлень, емоційної чутливості і захопленості продуктивним процесом, розвитку самостійності й ініціативності, допомагає глибше сприймати музичний світ, свідомо засвоювати особливості музичної мови, позитивно проявляти і утверджувати особистість у колективі.

Творча активність молодших школярів, яка формується у музичній діяльності, визначається Чж.Гуань як інтегративне особистісне утворення, що виражає здатність дитини до ініціативного самовираження у пізнанні, оцінюванні та елементарному творенні музики. Творча активність характеризується підвищеним інтересом до музичної діяльності, яскравими [240, с. 69] проявами художньо-образної уяви, спрямованістю до оригінальності суджень і дій у процесах слухання музики, її виконання та власній творчій діяльності. Структура творчої активності молодших школярів представлена автором через систему мотивів, творчих здібностей, умінь творчої діяльності, які об'єднані в три компоненти: мотиваційний, змістовно - діяльнісний, оцінно-пошуковий.

Зміст мотиваційного компоненту складають потреби зростаючої особистості в знаннях, оволодіння новими способами творчої діяльності, прагнення до вдосконалення вмінь і навичок, бажання реалізувати себе, досягти успіху, визнання і поваги. Мотиваційний компонент передбачає наявність у молодших школярів спрямованості на творчу діяльність, яка виявляється в

допитливості, наявності улюбленого виду діяльності, в активності, ініціативності, самостійності при виконанні завдань творчого характеру. Змістовно-діяльнісний компонент забезпечує реалізацію спонукань особистості до творчої діяльності і характеризується наявністю досвіду проявів індивідуальної та колективної творчості. Якщо мотиваційна сфера особистості виступає певною мірою стартовим механізмом творчої музичної активності, то її фундаментом є творчі здібності - комплекс індивідуально-психологічних особливостей, які є суб'єктивними умовами виконання творчої діяльності.

Оцінно-рефлексивний компонент об'єднує умови і методи залучення до самоаналізу в світлі загальнолюдських моральних цінностей, методи саморегуляції, готовність молодшого школяра до пошуку вирішення проблем, творчого перетворення на основі аналізу своєї інформаційної діяльності, у зв'язку з тим, що обсяг знань, умінь, засвоєних за зразком, не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особистості [240, с. 68].

На вивченні проблеми розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики акцентує свою увагу О.Ю.Козинська [100]. Загалом творча активність школяра розуміється автором як складне утворення, сукупність психічних процесів, які забезпечують суб'єктивне відкриття нового, досягнення невідомого, що виявляється в активному засвоєнні нових знань, формуванні пізнавальних потреб та інтересів, розвитку творчих здібностей особистості, самостійності та ініціативності. При цьому автор наголошує, що значущою змістовою характеристикою творчої активності виступає яскраво виражена індивідуальна самостійність дитини та тісна взаємодія мотиваційного, операційного та рефлексивного її компонентів; специфіку же творчої активності учня визначають особливості творчої музичної діяльності, в якій розвивається та формується дане складне утворення. На думку автора, розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики сприятиме спеціальна технологія, що включає в себе наступні компоненти: пріоритетну мету – розвиток творчої активності, досягнення її високого рівня; спеціально відібраний

зміст; відповідні методи, форми та засоби, що дозволять цілеспрямовано реалізувати поставлену мету.

Л.П.Яненко [249] у своїх наукових роботах приділяє увагу проблемі формування духовно-моральної культури молодших школярів засобами музичного мистецтва. Науковець духовно-моральну культуру молодших школярів у контексті музичної освіти розуміє як процес сприяння духовно-моральному становленню особистості молодшого школяра та формування у нього таких якостей як моральної свідомості, моральної поведінки, моральних почуттів, терпіння, милосердя, співчуття, моральної позиції (здатності до розрізнення добра і зла, готовності до подолання життєвих труднощів); музичної вихованості (емоційно-естетичного відгуку на високохудожні твори класичної та духовної музики [249, с. 12].

Л.П.Яненко зауважує, що об'єктивними та суб'єктивними передумовами формування духовно-моральної культури молодшого школяра в музично-освітньому процесі виступають: а) об'єктивні: - особливості середовища, соціально-економічні та національні відносини, політична ситуація в країні та умови сімейного життя, які концентруються на внутрішньому світові молодшого школяра; - індивідуальні особливості школяра (вік, стать, здоров'я, темперамент, особливості характеру); - загальний рівень культури суспільства, в якому знаходиться школяр (рівень культури сім'ї, взаємин між батьками та членами родини, взаємовідносини з друзями, ровесниками, однокласниками тощо); - моральні цінності (моральний устрій держави, суспільства, сім'ї тощо); б) суб'єктивні: - рівень загальної, художньої та духовно-моральної культури школяра; його здатність самостійно розвиватися духовно; - внутрішній світ молодшого школяра, спрямованість його поведінки, духовно-моральних орієнтирів (внутрішній світ дитини не може бути зрозумілим поза його діяльності, зокрема музичної, оскільки учень завжди виявляє власне ставлення до того, що він пізнає чи робить); - поведінка, психічний та емоційний стан школяра завжди визначається його думками, почуттями, волею; психічні стани

та емоції дитини (радість, піднесеність, або, навпаки, стурбованість, роздратування); емоційна чуйність щодо музики та мистецтва впливають на результати його художньо-творчої діяльності; - особисті прагнення, переконання, схильності, інтереси та захоплення як учня; нахили молодших школярів формуються як під впливом оточуючого середовища, так і творчій атмосфері, що створюється вчителем-музикантом на уроках музики [249, с. 13].

Водночас Л.П.Яненко акцентує увагу на педагогічних умовах формування духовно-моральної культури молодших школярів на уроках музики: - організація навчального процесу за видами музичної та поліхудожньої діяльності, спрямована на формування моральних якостей (доброти, поваги, працелюбності, емпатії, самодисципліни); - реалізація принципу інтеграції в процесі вивчення класичної та духовної музики, написаної для дітей; - оновлення змісту музичної освіти засобом включення творів класичної та духовної музики; - активна участь учителя у вихованні духовно-моральних якостей молодшого школяра [249, с. 13-14].

На значущість музично-творчої діяльності для розвитку емоційної чуйності школярів вказує В.Т.Романов [190]. Емоційну чуйність автор розуміє як процес постійного вдосконалення особистісних якостей та як здібність, що виявляє себе в позитивній настанові щодо самого себе, інших, оточуючого світу, в творчих способах взаємодії, особистісній активності в музично-творчій діяльності, яка приносить задоволення та успіх від досягнутих результатів.

Відповідно умовами, що оптимізують процес розвитку емоційної чуйності школяра, виступають: - створення народно-творчого середовища з включенням в його зміст компонентів народної музичної творчості, що посилюють емоційний та духовно-моральний стан життєдіяльності школярів; - орієнтація педагогічного процесу на креативні якості учнів, що стимулюють музично-творчу діяльність; - організація взаємодії дітей та дорослих в спільній музично-творчій діяльності із залучення їх до народного музичного мистецтва, що створює можливість реалізації суб'єктної позиції в спілкуванні та стає основою виховання

комунікативної компетентності та творчих якостей дитини. Науковець наголошує на тому, що емоційна чуйність як педагогічно керована здатність виступає визначальною для музично-творчої діяльності школяра, оскільки є механізмом накопичення, розширення, збагачення духовно-морального досвіду особистості, реалізації її гуманістичної спрямованості, орієнтації життєдіяльності особистості, вибудови суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин та реалізації зумовленої моральними нормами та цінностями системи настанов особистості до оточуючого світу, до себе, до інших через спільну творчість, теплоту почуттів, сердечність, прив'язаність, співрадість успіхам, співдію, співчуття та допомогу іншим.

Оптимальні можливості, стверджує О. В. Гордова, створює спільна музично-ігрова діяльність для корекції емоційної сфери молодших школярів, оскільки сприяє як зниженню високих показників тривожності, агресії, пригніченості в емоційно неблагополучних молодших школярів, так і фасилітації їх особистісного розвитку, зміцненню довіри до себе, оволодінню культурно-креативними засобами самовираження. Розвиток емоційної сфери молодших школярів – це, з одного боку, диференціація та збагачення її змістовних компонентів (переживань), а з іншого – розширення діапазону інструментальних компонентів (засобів експресії), в процесі спільної музично-ігрової діяльності. При цьому особлива увага приділяється ознакам і можливостям дітей виражати свої переживання в культурно-креативній формі. Включення дітей до цікавої спільної музично-ігрової діяльності, як зазначає автор, сприяє успішній адаптації школярів, а також виступає найважливішою передумовою розкриття їх інтелектуальних і творчих можливостей [62].

На можливостях формування культурної толерантності молодших школярів на уроках музики наголошує О.А.Бурлак [30]. Загалом культурну толерантність науковець розглядає як цілісне багатокomпонентне утворення, в структуру якого входять взаємодоповнюючі, взаємопов'язані та взаємообумовлюючі складові: етнічна толерантність, міжкультурна

компетентність, міжкультурна взаємодія. Формування культурної толерантності молодших школярів на уроках музики, на думку автора, повинно передбачати поетапне системне осягнення регіонально-етнічної культури через освоєння першочергових знань про власну національну культуру; поглиблення знань про власну національну культуру паралельно з оволодінням першочергових знань про інші національні культури; виявлення національної своєрідності кожної культури при опорі на принцип загальності музично-культурних традицій різних народів; здійснення міжкультурної взаємодії в процесі активно-творчої музичної діяльності на основі полікультурного підходу, використання технології «діалог культур» та таких методів як «створення художньо-історичного контексту», «морально-естетичне пізнання музики», «інтонаційно-стильове осягнення музики», «моделювання художньо-творчого процесу», «схожість та відмінність».

Проблемі розвитку креативності молодших школярів на уроках музики присвячена робота Н.І.Нікешіної [160], яка креативність розглядає як готовність особистості до конструктивного та оригінального мислення при вирішенні задач у мінливих соціальних і культурних умовах в інтересах самої особистості та суспільства [160, с. 58]. Автор зауважує, що розвиткові креативності сприятиме вирішення наступних завдань на уроках музики в школі: формування емоційно-ціннісного ставлення до музичної культури як до результатів творчого самовираження композиторів різних країн; розкриття способів та форм самовираження на уроках музики засобом оволодіння формами музичної діяльності (спів, слухання, гра на дитячих шумових інструментах); розвиток творчих здібностей через самовираження на уроках за допомогою видів та форм музичної діяльності [160, с. 58].

Завдяки колективним формам діяльності (співи, слухання, гра на музичних інструментах, драматизація, пластичне інтонування, танок), побудові сприйняття музики на основі образного мислення (використання елементів

театралізації, танцювальних рухів), на переконання автора, розвиток креативності на уроках музики молодших школярів є успішним [160].

О.О.Травіна вважає, що у початковій школі музика може розвивати креативність молодших школярів, оскільки у процесі сприйняття музичного твору здатні виявлятися такі складові креативності: - передбачення (інтуїція) – учні здатні передбачити логіку розвитку музичного твору; - творча уява – учні можуть придумати назву музичному твору; - продуктивність мислення – учні пропонують велику кількість ідей і гіпотез при дослідженні інтонаційної форми твору; - гнучкість мислення – учні здатні слідкувати за логікою розвитку діалогу про музику та розвитком музичного твору та переходити від власної думки до загальної; - оригінальність мислення виявляється у висловлюваних ідеях про логіку розвитку почуттів; - рефлексія – оцінні дії як стосовно музичного образу, так і стосовно власного життєвого досвіду [229].

На важливість музично-ігрової діяльності для розвитку креативності молодших школярів вказує А.В.Ненахова [159]. Авторка говорить: «Виступаючи важливою формою дотику до музики, засвоєння її змісту та художньо-виразних засобів в процесі вокальної та інструментальної імпровізації, ритмізації, театралізації, пластичного інтонування, гри на дитячих музичних інструментах, музично-ігрова діяльність формує здатність дітей до «виходу за межі» власних творчих досягнень та можливостей» [159]. Науковець зауважує, що музично-ігрова діяльність одночасно утворює та розвиває у взаємозв'язку два типи креативності молодшого школяра: потенційну та процесуальну. При цьому потенційна креативність акумулюється та поглиблюється в міру накопичення дитиною досвіду сприймання музики та активної музично-ігрової діяльності, а процесуальна – розгортається у часі, реалізуючи творчий потенціал дитини, забезпечуючи їй можливість до самовияву. Компонентами потенційної креативності науковець називає: - яскравість образів уяви; - наявність творчих ідей; - уявлення про втілення творчих ідей на практиці (засоби, способи, прийоми); - емоційна ініціатива, що потребує практичного втілення); - готовність

до музично-ігрової діяльності. Складовими же процесуальної креативності виступають: - позитивне налаштування на практичну реалізацію творчої ідеї та динамічність поведінки; - швидкість та здатність уміло оволодіти музичною грою, застосовувати різноманітні ігрові засоби, способи, прийоми; - позитивний вияв особистісних характеристик в колективі, співпраця та співтворчість з іншими дітьми; - позитивна оцінка результатів; - вияв активної потреби в подальшій музично-ігровій діяльності.

На можливостях формування універсальних учбових дій на уроках мистецтва у школі та музики зокрема акцентує увагу Л.Л.Алексєєва [4]. У структурі універсальних учбових дій авторка виокремлює чотири блоки: особистісний, регулятивний, пізнавальний та комунікативний. Особистісний аспект універсальних учбових дій виявляє визначення учнем свого місця в мистецтві, його значущості у власній життєдіяльності, свідомий вибір певних видів діяльності в різних сферах мистецтва, ціннісні орієнтації, узагальнене уявлення про ідеї художній творів та співвіднесення з цим власних вчинків та поведінки у цілому. Регулятивні дії розглядаються автором в контексті організації учнем власної художньо-творчої практики. Відповідно, - це реалізація власних задумів, ідей через планування, визначення конкретних та послідовних дій для досягнення кінцевого результату, внесення необхідних коректив, доповнень та уміння оцінити власні успіхи та недоліки. Пізнавальні дії включають пошук та вибір необхідної в кожному конкретному випадкові нової художньої інформації, вміння структурувати отримані знання, застосовувати їх для безпосереднього вирішення певних художньо-творчих завдань, при цьому вміти визначити головне та другорядне. На комунікативному рівні універсальні учбові дії виявляють себе в умінні бачити та чути творчі висловлювання, прояви інших, враховувати різні думки своїх однокласників, приймати участь в обговоренні різноманітних проблем, пов'язаних із колективною художньо-творчою діяльністю, співпрацювати з ровесниками (обговорювати різні інтерпретації музичних творів, давати оцінку індивідуальним роботам у сфері

різних видів мистецтва, приймати участь у діалогах, колективній учбовій діяльності тощо).

А.В.Криніцина зауважує, що залучення молодшого школяра до художньо-творчої діяльності, одним із видів якої є музична діяльність, сприяє розвитку його самопізнання [112]. Так, у процесі художньо-творчої діяльності молодший школяр вчиться розуміти себе, власну поведінку, характер, усвідомлює власні творчі можливості та соціальні ролі. Дитина сприймає себе як індивідуальність, усе більше розуміючи, чим вона відрізняється від інших, прагнучи самоствердитися та виявити себе. В художньо-творчій діяльності виявляються індивідуальні особливості молодшого школяра, відбувається взаємодія різних компонентів самосвідомості. Дитина не просто споглядає, сприймає готові художні продукти, а в неї відбувається повноцінне активне пізнання себе та світу через мистецтво [112, с. 14].

Самопізнання в художньо-творчій діяльності, одним із видів якої є музична, відбувається, згідно А.В.Криніциної, за допомогою таких механізмів у сфері мистецтва: 1) ідентифікація (з героєм твору, з художнім образом, з учасниками творчого процесу, та через процес творчості – з цілим світом); 2) відособлення (усвідомлення власних відмінностей від інших на основі неповторності власної творчості, вибору художніх засобів, розототожнення з героєм на певному етапі творчості); 3) проекція (на героя художнього твору, образ і продукт творчості); 4) творче самосприйняття (сприйняття власного «Я» засобом вибору форми, виду творчості тощо); 5) рефлексивні механізми (осмислення власної творчості); 6) творча децентрація (вихід за межі «Я» шляхом відсторонення від власної творчості) [112, с. 17].

На значущому впливові музичного мистецтва на розвиток особистості та індивідуальності дитини акцентує увагу Н.Г.Купріна. Так авторка зауважує, що музичне мистецтво: - гармонізує емоційну сферу завдяки сенсорному насиченню; впливає на розвиток психічних процесів завдяки опорі на образні форми пізнання світу та сенсорний досвід; - розвиває креативність як основу

психічного здоров'я особистості, що самоактуалізується; - завдяки емоційній чуйності до музики розвиває здатність чуттєво-образного пізнання оточуючого світу, глибокого переживання його виразності, відчуття внутрішнього зв'язку з ним; - сприяє становленню позитивних взаємовідносин із оточуючим світом завдяки практичній включеності особистості в освоєння соціокультурних функцій та ролей в музично-ігровій діяльності; - формує основи моральності у процесі емоційного переживання цінностей, виявлених у мистецтві [120].

Т.Б.Сандабкіна акцентує увагу на тому, що музична діяльність молодшого школяра сприяє формуванню його моральних уявлень, під якими автор розуміє базові моральні категорії та цілеспрямовані дії щодо їх переведення в індивідуальні орієнтири, які сприяють розвитку у молодших школярів емоційно-моральної чуйності, співпереживання почуттям інших людей, здатності моральної регуляції власної поведінки та самооцінки. Використання освітньо-виховного потенціалу музичного мистецтва визначає формування у молодшого школяра таких моральних якостей: 1) правильно оцінювати власні вчинки та вчинки інших людей; 2) здатність формулювати власні моральні зобов'язання; 3) виявляти доброзичливість, емоційно-моральну чуйність, співпереживання до інших людей; 4) здійснювати моральний самоконтроль, вимагати від себе виконання моральних норм [204].

Як зазначає О.С.Мільтонян [144], залучення молодшого школяра до музичної діяльності визначає формування його досвіду міжособистісної взаємодії, під яким автор розуміє синтез знань, умінь та навичок, соціальних настанов та ціннісних орієнтацій, що забезпечують здобуття та реалізацію спільних дій індивідів. Формування досвіду міжособистісної взаємодії в музичній діяльності, на думку автора, вирізняється такими особливостями: - специфікою взаємовідносин учасників музичної діяльності: творча діяльність, якою є музична діяльність, передбачає різноплановість думок, ставлень до одного і того ж предмета. Взаємодіючи в музичній діяльності, підґрунтям якої виступає чуттєве невербальне спілкування, дитина вчиться уважно слухати

іншого, співвідносити сприйняте із власними переживаннями, виявляти їх у діалозі; - особливостями ситуації взаємодії в музичній діяльності: для музичної діяльності, організованої в групових формах, характерною є постійна зміна позицій учасників: «я говорю» (вербальними засобами або засобами музики), «я слухаю», «я інтерпретую», «я спільно творю» тощо. Школяр здобуває досвід розрізнення власної позиції у взаємодії, в природніх умовах вчиться співвідносити стиль власної поведінки із ситуацією взаємодії; - особливостями мовленнєвого спілкування дітей в процесі музичної діяльності: для опису музичного твору, власного ставлення до почутого дитині не достатньо повсякденного лексичного запасу. Така мовленнєва задача вимагає звернення до метафор, володіння широким спектром прикметників, які характеризують відтінки емоційних переживань. Тому у дитини виникає потреба розширення та збагачення словникового запасу, формується досвід використання нових, правильних та точних мовленнєвих форм.

Музична діяльність щодо процесу формування досвіду міжособистісної взаємодії у молодших школярів володіє, як зауважує С.О.Мільтонян, емоціогенним, праксеологічним, вольовим та рефлексивними потенціалами. Так, емоціогенний потенціал музичної діяльності виявляється у задоволенні потреби дитини в емоційній новизні, пов'язаний із розвитком емоційної сфери засобом «музично-інтонаційного» опрацювання власного життєвого досвіду, проникнення в емоційний світ іншої людини (наприклад, автора музичного твору) при сприйнятті музики та її інтерпретації. Практичеський потенціал полягає в тому, що музична діяльність надає дитині можливості засвоєння досвіду спільної з педагогом та ровесниками творчості, групової взаємодії, побудованої на самоконтролі, самодисципліні та повазі до іншого. Вольовий потенціал полягає в тому, що в процесі слухання іншого розвивається самоконтроль учасників групової музичної діяльності та формується вміння саморегуляції мимовільних поведінкових реакцій; а рефлексивний – у тому, що музичний матеріал у тому числі використовується з метою звернення особистості

школяра з питаннями самопізнання (який я? що зараз почуваю?) та розуміння оточуючих (який ти? що ти зараз почуваєш?), а також осмислення молодшим школярем результатів власної індивідуальної та групової музичної діяльності в колективі ровесників під керівництвом педагога [144].

На думку К.А.Міхєєвої та Л.В.Яркіної, на уроках музики у молодшого школяра формуються навички мислемовленневої діяльності. Оскільки музика як вид мистецтва відображає оточуючий світ через звукові (музичні) художні образи, які мають інтонаційну природу, діяльність щодо створення музичних творів, їх виконання та сприйняття реалізується за допомогою музичного мислення, яке виступає різновидом невербального мислення та має багатомірний, недискретний, інтонаційний, творчий характер [251].

На думку А.В.Криніциної [112, с. 248-249], певні види художньо-творчої діяльності, однією із форм якої є музична діяльність, наступним чином взаємопов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками молодшого школяра: заняття танцями, участь у театральних постановках, колективно-хороводні види діяльності сприяють розвиткові образного мислення; малювання, ліплення, конструювання сприяють становленню рефлексії, активному розвиткові уяви та потреби бачити результати власної праці; вивчення національної творчості, співставлення культур різних народів впливає на розвиток аналітичного мислення; залучення до самостійної творчої діяльності сприяє розвиткові здібності до перетворення себе та світу [112, с. 248-249].

Отже, як засвідчує аналіз психолого-педагогічної літератури, залучення молодшого школяра до музичної діяльності позитивно позначається на таких феноменологічних утвореннях, які водночас характеризують його індивідуальність, як творча активність, креативність, духовно-моральна культура, моральні уявлення, емоційна чуйність, культурна толерантність, універсальні учбові дії, самопізнання, досвід міжособистісної взаємодії, навички мисленневої діяльності, оптимальний рівень тривожності, позитивна мотивація навчання тощо.

Таким чином, узагальнення теоретичного вивчення психологічних умов становлення індивідуальності людини та проблеми можливостей впливу музичної діяльності на індивідуальність молодшого школяра дозволяє нам зробити припущення про те, що психологічними умовами становлення індивідуальності в молодшому шкільному віці у процесі музичної діяльності виступають оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, позитивна мотивація навчання, креативність.

Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив відсутність спеціальних досліджень, присвячених вивченню психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності, що й стало предметом нашого дослідження.

Висновки до першого розділу

1. До визначення поняття індивідуальності та її структурних компонентів у психології існує багато підходів, що не суперечать один одному, а висвітлюють різні сторони цього складного психологічного явища. Індивідуальність виступає унікальною динамічною системою, структурна основа якої утворюється шляхом поєднання комплексу відмінностей індивідуального (темперамент, стан здоров'я, здібності та інтереси) та особистісного (самосвідомість, соціально-етичний, емоційно-вольовий, потребово-мотиваційний, інтелектуальний розвиток) конструктів.

2. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування індивідуальності дитини. Властивості індивідуальності детермінують розвиток впевненості у собі, оптимізму, учбової активності, визначають рівні учбової мотивації, стиль учбової діяльності, педагогічну обдарованість молодшого школяра. Учбова діяльність як провідна у молодшому шкільному віці виступає середовищем формування індивідуальності дитини.

3. Процесові становлення індивідуальності, у свою чергу, сприяють позитивна мотивація, ефективне цілепокладання, адекватна самооцінка, почуття власної самоцінності, прагнення до самопізнання та саморозвитку, оптимальний рівень тривожності, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, сформована суб'єктна позиція у процесі навчання.

4. Музична діяльність виступає особливим різновидом діяльності, до якої залучений молодший школяр, що визначає формування його індивідуальності; вона включає різні способи та засоби пізнання дітьми музичного мистецтва (а через нього оточуючого середовища та самого себе), які сприяють як музичному, так і загальному розвитку. Основними видами музичної діяльності навчального процесу загальноосвітньої школи є слухання музики, хоровий та сольний спів, пластичне інтонування, гра на музичних інструментах, імпровізація, засвоєння музичних знань.

Залучення молодшого школяра до музичної діяльності позитивно позначається на таких психологічних утвореннях, які водночас характеризують його індивідуальність, як творча активність, креативність, духовно-моральна культура, моральні уявлення, емоційна чуйність, культурна толерантність, універсальні учбові дії, самопізнання, досвід міжособистісної взаємодії, навички мисленнєвої діяльності, оптимальний рівень тривожності, позитивна мотивація навчання тощо.

Психологічними умовами становлення індивідуальності в молодшому шкільному віці у процесі музичної діяльності, за нашим припущенням, виступають оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії, що й буде предметом нашого емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ЇЇ СТАНОВЛЕННЯ

У другому розділі представлено теоретико-методичні підходи до організації дослідження, результати констатувального експерименту щодо особливостей індивідуальності молодшого школяра, динаміки її розвитку та психологічних умов становлення.

2.1. Методичні засади дослідження індивідуальності молодшого школяра та психологічних умов її становлення

Теоретичні положення, отримані в результаті аналізу наукових досліджень, дозволили нам конкретизувати постановку проблеми, визначити основні завдання констатувального експерименту та підібрати відповідний психодіагностичний інструментарій для встановлення особливостей індивідуальності молодшого школяра, динаміки її розвитку та психологічних умов становлення у молодшому шкільному віці.

Експериментальна вибірка становила 261 учень I-IV класів загальноосвітніх шкіл м. Києва та смт Володарки Київської області (із них 204 – учасників констатувального експерименту, 57 – формувального).

Завданнями констатувального етапу дослідження стало вивчення особливостей вияву складових, рівнів та динаміки індивідуальності молодшого школяра; емпіричне визначення психологічних умов становлення індивідуальності у молодшому шкільному віці.

Тестово-методичне забезпечення визначення особливостей прояву індивідного та особистісного конструктів, рівнів та динаміки індивідуальності

молодшого школяра, психологічних умов становлення індивідуальності у молодшому шкільному віці наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

**Тестово-методичне забезпечення вивчення особливостей вияву
структурних конструктів та психологічних умов становлення
індивідуальності молодшого школяра**

№ п\п	Завдання дослідження		Тестові методики та опитувальники	Досліджувані показники
1.	Вияв особливостей прояву індивідного та особистісного конструктів, рівнів та динаміки індивідуальності молодшого школяра		Програма спостережень за проявами індивідуальних відмінностей дитини (за В.У.Кузьменко)	Відмінності <i>індивідного</i> (вік, стать, стан здоров'я та фізичний розвиток, темперамент, здібності, інтереси) та <i>особистісного</i> (самосвідомість, соціально-етичний, емоційно-вольовий, потребово-мотиваційний, інтелектуальний розвиток) розвитку як структурних компонентів індивідуальності
2.	Вияв психологічних умов становлення індивідуальності у молодшому шкільному віці	Оптимальний рівень тривожності	Тест шкільної тривожності Філіпса; шкала О – «тривожність» дитячого варіанту тесту Кеттела, адаптованого Е.М.Александровською	Загальний рівень тривожності у школі, переживання соціального страху, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням

				оточення, проблеми і страхи у стосунках з учителями
2.		Адекватна самооцінка	Методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М.Прихожан; шкала С – «упевненість у собі» дитячого варіанту тесту Кеттела, адаптованого Е.М.Александровською; методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності (Г.В.Рєпкіна, Е.В.Заїка)	Особливості самооцінки: адекватна (середня та висока), завищена та занижена як у загальному, так і самооцінка щодо окремих показників – розуму та здібностей; характеру; авторитету у ровесників; вміння робити щось власноруч; зовнішності; упевненості у собі; самооцінка учбової діяльності
		Ефективне цілепокладання	Методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності (Г.В.Рєпкіна, Е.В.Заїка)	Рівень розвитку цілепокладання
		Розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки	Методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності (Г.В.Рєпкіна, Е.В.Заїка); методика О.Висоцького «Спостереження для оцінки вольових якостей»	Рівень розвитку дій самоконтролю в учбовій діяльності; Рівень розвитку вольових якостей: дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість, ініціативність

		Позитивна мотивація навчання	Методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності (Г.В.Репкіна, Е.В.Заїка); методика «Оцінка шкільної мотивації»	Рівень розвитку інтересу в учбовій діяльності; Рівень шкільної мотивації
		Креативність	Тест «Домальовування»	Образна та вербальна креативність
		Досвід міжособистісної взаємодії	шкали дитячого варіанту опитувальника Кеттела в модифікації Е.М.Александровської: шкала А – «відкритість – закритість», шкала Е – «залежність – незалежність», шкала G – «доброзичливість – недоброзичливість», шкала Н – «сором'язливість – соціальна сміливість», шкала Q3 – низький/високий самоконтроль»	Відкритість Соціальна сміливість Розуміння соціальних нормативів

Зупинимось детальніше на характеристиці тестово-методичного забезпечення вивчення індивідуальності у молодшому шкільному віці та психологічних умов її становлення.

Із метою виявлення особливостей прояву індивідуальних відмінностей молодших школярів ми використали адаптовану відповідну програму спостережень, розроблену В.У.Кузьменко [118] (Додаток А). Зазначена програма дозволяє охарактеризувати індивідуальні відмінності згідно індивідуального та

особистісного блоків, до кожного з яких входять п'ять компонентів. Так, *індивідний* блок представлений такими відмінностями як 1) вік; 2) стать; 3) стан здоров'я та фізичний розвиток; 4) темперамент; 5) здібності та інтереси; *особистісний* – 1) самосвідомість; 2) соціально-етичний розвиток; 3) емоційно-вольовий розвиток; 4) потребово-мотиваційний розвиток; 5) інтелектуальний розвиток.

Вивчення та оцінювання стану індивідуальних відмінностей реалізується наступним таким чином. У програмі спостережень навпроти показників окремих поведінкових проявів згідно компонентів індивідного або особистісного блоку відмічається частота поведінкового прояву певного індикатора. Якщо в процесі спостереження відзначається, що індикатор проявляється постійно, то властивість оцінюється найвищою кількістю балів (2 бали). За наявності проявів індикатора час від часу виноситься оцінка в 1 бал, рідких або відсутніх – 0 балів. На основі вирахування середньоарифметичного значення усіх оцінок кожного компоненту здійснюється їх узагальнене оцінювання, що відображає рівень відмінностей індивідного або особистісного блоків, стан індивідуальних відмінностей загалом.

До *високого рівня (стабільного)* відносяться ті характеристики, прояви яких оцінюються як постійні (часті) за усіма або більшістю індикаторів – за різними конструктами індивідуальності та їх окремими компонентами, у різних видах діяльності, у будь-яких ситуаціях спілкування. Сукупна кількість балів за обома базовими конструктами індивідуальності – від 14 до 20 – є свідченням того, що більшість або усі компоненти кожного конструкту виявляються постійно. Стан індивідуальних відмінностей – *стабільний*. До *середнього рівня* відносяться характеристики, що проявляються інколи, час від часу за більшістю індикаторів обох базових конструктів або постійно – в одному з них, та рідко в іншому. У цьому разі сукупна сума балів становить від 7 до 13. Стан індивідуальних відмінностей – *недостатньо стабільний*. До *низького рівня* відносяться ті характеристики низької частотності або повної відсутності проявів

за усіма або більшістю індикаторів, зустрічаються рідко, в окремих ситуаціях, та оцінюються сумарною кількістю балів від 0 до 6. Стан індивідуальних відмінностей – *нестабільний* [118].

Із метою дослідження тривожності, оптимальний рівень якої, за нашим припущенням, виступає однією із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра, нами був використаний тест шкільної тривожності Філіпса [103], що дає можливість виявити як загальну шкільну тривожність, так і окремі чинники тривожності – переживання соціального стресу, фрустрацію потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточення, низьку фізіологічну опірність стресові, проблеми і страх у стосунках із учителями; шкала О – «тривожність» дитячого варіанту тесту Кеттела, адаптованого Е.М.Александровською [103].

Тест шкільної тривожності Філіпса [103], що спрямований на вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні». Досліджуваним дається наступна інструкція: «Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь. На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтесь, й "-", якщо ні».

При опрацюванні результатів виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Відповіді, що не збігаються з ключем, - це прояви тривожності. Під час обробки підраховується: - загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50%- підвищена тривожність; понад 75% — висока тривожність; - кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності.

Нижче представлена змістова характеристика кожного синдрому (чинника), що визначається в методиці:

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.
4. Страх самовираження — негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. Страх ситуації перевірки знань — негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.
6. Страх невідповідності очікуванням, оточення — орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.
7. Низька фізіологічна опірність стресові — особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями - загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

Для вивчення адекватності самооцінки як однієї із психологічних умов становлення індивідуальності учнів молодших класів нами були використані методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М.Прихожан [182]; шкала С – «упевненість у собі» дитячого варіанту тесту

Кеттела, адаптованого Е.М.Александровською [103]; шкала «рівень самооцінки учбової діяльності» методики оцінки рівня сформованості учбової діяльності (Г.В.Рєпкіна, Е.В.Заїка) [189].

За допомогою методики дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М.Прихожан [182] можна діагностувати особливості самооцінки особистості школяра: адекватну (середню та високу), завищену та занижену як у загальному, так і самооцінку щодо окремих показників – розуму та здібностей; характеру; авторитету у ровесників; вміння робити щось власноруч; зовнішності; упевненості у собі.

Досліджуваним надається наступна інструкція: «Сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Вам пропонується сім таких ліній. Вони позначають: 1) здоров'я; 2) розум, здібності; 3) характер; 4) авторитет у оточуючих; 5) вміння багато чого робити своїми руками, умілі руки; 6) зовнішність; 7) впевненість у собі.

На вертикальних лініях відзначте певними позначками, як Ви оцінюєте розвиток у себе цих якостей на даний момент часу. Після цього позначкою відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей Ви були б задоволені собою або відчували гордість за себе». Час, відведений на заповнення шкали разом з читанням інструкції, 10-12 хв.

Опрацювання результатів проводиться за шістьма шкалами (перша, тренувальна – «здоров'я» - не враховується). Кожна відповідь виражається в балах. Довжина кожної шкали 100 мм, відповідно до цього відповіді отримують кількісну характеристику (наприклад, 54 мм = 54 балів).

За кожною із шести шкал визначається рівень самооцінки – від «0» до знаку «-»; розраховується середня величина показника самооцінки за всіма шкалами.

Кількість балів від 45 до 74 («середня» і «висока» самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку і вказує на певні відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати своєї діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – «закритості для досвіду», нечутливості до своїх помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Кількість балів нижче 45 вказує на занижену самооцінку (недооцінку себе) і свідчить про крайнє неблагополуччя у розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різних психологічних явища: справжня невпевненість в собі і «захисна», коли декларування (самому собі) власного невміння, відсутності здібності дозволяє не докладати жодних зусиль.

З метою дослідження розвиненості самоконтролю та саморегуляції поведінки як однієї із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра нами були використані методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності Г.В.Рєпкіної, Е.В.Заїки [182] та методика О.Висоцького «Спостереження для оцінки вольових якостей» [181].

Для вивчення саморегуляції поведінки ми обрали методику О.Висоцького «Спостереження для оцінки вольових якостей» [181], за допомогою якої можна діагностувати рівень розвитку таких вольових якостей як дисциплінованість, самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість та ініціативність.

На спеціальному бланкові вчителі оцінюють вольові якості молодших школярів, які вони постійно спостерігають на уроках, перервах за п'ятибальною системою: 5 балів - вольова якість дуже розвинена, 4 - розвинена, 3 - слабо розвинена, 2 - дуже слабо розвинена, 1 - вольова якість взагалі відсутня. Загальна оцінка кожної вольової якості визначається як середньоарифметичне, отримане від ділення суми оцінок даної якості на число оцінюваних. Рівень прояву кожної вольової якості оцінюється таким чином: якщо середньоарифметичне дорівнює

4 і вище балів, то дана якість має високий рівень прояву; 3,9 -2,7 балів - середній рівень; 2,6 балів і нижче - низький рівень прояву.

Ознаками вольових якостей у психодіагностичному інструменті зазначено: дисциплінованості - свідоме дотримання порядку у діяльності, своєчасне виконання вимог та доручень вчителя; добровільне виконання правил, встановлених колективом (класом, членами гуртка, товаришами по спортивній команді тощо); недопустимість пропусків (залишення без дозволу занять, неявка на лінійку, свято тощо); дотримання поведінки, якщо навіть змінюється звична ситуація; самостійності - виконання учнем посильної роботи без допомоги і постійного контролю з боку вчителя (без нагадувань і підказок виконувати навчальне, спортивне завдання, завдання з праці тощо); уміння самому зайняти себе й організувати свою діяльність (розпочати підготовку уроків, уміння обслуговувати себе, організувати відпочинок тощо); уміння відстоювати свою думку й не проявляти при цьому впертості; наполегливості - прагнення постійно доводити розпочату справу до кінця; уміння тривалий час втримувати мету, долати труднощі; уміння продовжувати і доводити роботу до завершення, якщо до неї уже й спав інтерес; уміння проявити завзятість в обставинах, що змінилися (зміна школи, класу, умов праці тощо); витримки - вияв терпіння у діяльності, яка виконується у важких умовах (великі перешкоди, невдачі тощо); уміння поводити себе у конфліктних ситуаціях; уміння стримувати свої почуття у ситуаціях, що провокують емоційне збудження (велика радість, обурення, гнів тощо); уміння контролювати свою поведінку у незвичних обставинах; організованості - дотримання певного порядку, який сприяє успіху у діяльності (учень тримає у належному порядку книжки, зошити, робоче місце, предмети праці й розваг тощо); планування своїх дій і розумне їх чергування; раціональне використання часу з урахуванням обставин; уміння організувати свою діяльність в обставинах, що змінилися; рішучості - швидке й усвідомлене прийняття рішень у ситуаціях, які цього вимагають; виконання прийнятого рішення без вагань, впевнено; відсутність розгубленості у важких умовах і під час емоційних

збуджень; ініціативності - учень проявляє творчість, вигадку; участь у здійсненні нововведень, гарного починання, що йде від інших; активна підтримка товаришів по класу в реалізації намічених планів; вміння проявити ініціативу в незвичній обстановці.

Із метою дослідження мотивації навчання, позитивна спрямованість якої, за нашим припущенням, виступає однією із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра, нами була використана методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності (Г.В.Рєпкіна, Е.В.Заїка [189]) та методика Н. Г. Лусканової «Оцінка шкільної мотивації» [103].

Методика «Оцінка шкільної мотивації Н.Г.Лусканової дозволяє відповідно визначити рівень шкільної мотивації. Опитувальник містить 10 запитань, на які потрібно дати відповідь із трьох запропонованих. При опрацюванні результатів обраховується загальна кількість балів, набрана при співставленні отриманих відповідей із ключем.

Перший рівень. 25—30 балів — високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. Такі діти мають пізнавальний мотив, прагнуть найуспішніше виконувати вимоги, що висуває школа. Учні чітко дотримуються всіх указівок учителя, сумлінні й відповідальні, засмучуються через незадовільні оцінки.

Другий рівень. 20—24 бали — гарна шкільна мотивація. Подібні показники має більшість учнів початкових класів, які успішно можуть упоратися з навчальною діяльністю, виявляють меншу залежність від суворих вимог і норм. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Третій рівень. 15—19 балів — позитивне ставлення до школи, але школа цікавить таких дітей здебільшого позаурочною діяльністю. Такі діти досить добре почувуються в школі, однак відвідують її переважно заради спілкування з друзями та вчителями. Їм подобається почуватися учнями, мати гарний портфель (рюкзак), ручки, зошити. Пізнавальні мотиви в таких дітей сформовані меншою мірою, тому навчальний процес їх цікавить недостатньо.

Четвертий рівень. 10—14 балів — низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, граються, бешкетують. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Нестійко адаптуються до школи.

П'ятий рівень. Менше 10 балів — негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти зазнають серйозних труднощів у навчанні: вони не здатні впоратися з навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем. Вони досить часто сприймають школу як вороже середовище, перебування в якому є для них нестерпним. Маленькі діти (5—6 років) часто плачуть, просяться додому. Також такі учні можуть поводитися агресивно, відмовлятися від виконання завдань, дотримання певних норм і правил. Часто такі школярі страждають на нервово-психічні порушення.

Креативність, яка, за нашим припущенням, виступає однією із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра, ми досліджували за допомогою методики «Домальовування» [158], що зокрема спрямована на дослідження образної і вербальної креативності. Стимульним матеріалом слугують 15 кружечків, розташованих рядами, по п'ять у кожному. Дитині дається наступна інструкція: «Подивися на кружечки. Тобі треба домалювати кожен з них так, щоб вийшла якась картинка. Усі картинки повинні бути пов'язані між собою і бути ілюстрацією якогось оповідання, сюжет якого розгортається в тій же послідовності, в якій розташовані картинки на папері».

Після інструкції дітям дають аркуш паперу з нанесеними на ньому кружельцями і простий олівець. Час роботи не повинна перевищувати 15 хвилин. Після закінчення роботи дітей просять дати назву розповіді і передати його зміст. При розповіді діти повинні користуватися зробленими малюнками в якості своєрідної схеми розповіді. Якщо якийсь кружельце пропущене, дорослий вказує дитині на помилку і надає можливість її виправити. Якщо дитина не може впоратися із завданням повністю (немає ні розповіді, ні малюнків) або частково (є або розповідь, або малюнки, або малюнки і розповідь не збігаються між

собою), дорослий приходить на допомогу.

Малюнки оцінюють за показниками – гнучкість, швидкість і оригінальність, а також за загальним змістом.

Образна креативність. Швидкість пов'язують із загальною кількістю відповідей (наприклад, діти дають не одну, а дві-три можливих назви картинок, пропонують кілька варіантів домальовування тощо). Максимальна кількість балів – 3, мінімальна – 0 (якщо дитина відмовляється малювати). Гнучкість оцінюють за кількістю використаних категорій в змісті малюнків (наприклад, дитина малює тільки людей або й людей, і тварин, і різноманітні предмети). Відмова від завдання – 0 балів, максимальна кількість балів – 3 (при використанні декількох категорій). Оригінальність різних категорій оцінюється за балами: 1 - звірі, їжа, транспорт; 2 - іграшки, людина; 3 - герої казок, одяг, птиці, рослини; 4 - меблі, риби; 5 - комахи, техніка; 6 - предмети туалету, світильники, музичні інструменти, постіль тощо.

Вербальна креативність. Зміст оповідання оцінюється наступним чином: - при відмові від роботи - 0 балів. Якщо замість незбираного оповідання дитина може сказати тільки про зміст окремих малюнків-кружечків - 1 бал. При наявності декількох не пов'язаних один з одним епізодів, кожен з яких об'єднує в єдине ціле кілька малюнків, - 2 бали. Використання позиченого сюжету (відомого оповідання, казки) для пов'язання малюнків у всіх 15 кружечках - 3 бали. Оригінальний сюжет, який об'єднує всі малюнки, - 4 бали.

З метою вивчення досвіду міжособистісної взаємодії, який, як ми припускаємо, виступає однією із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра, нами були використані наступні шкали дитячого варіанту опитувальника Кеттела в модифікації Е.М.Александровської [103]: шкала А – «відкритість – закритість», шкала Е – «залежність – незалежність», шкала G – «доброзичливість – недоброзичливість», шкала Н – «сором'язливість – соціальна сміливість», шкала Q3 – «низький/високий самоконтроль».

Далі наведемо опис методик (дитячий варіант опитувальника Кеттела в модифікації Е.М.Александровської [103], методика оцінки рівня сформованості учбової діяльності Г.В.Репкіної, Е.В.Заїки [189]), шкали яких використовувалися для діагностики одночасно різних психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра. Безпосередньо яка шкала методики використовувалась для вивчення якої психологічної умови – зазначалося вище.

Методика оцінки рівня сформованості компонентів учбової діяльності Г.В. Репкіної, Е.В. Заїки [189] містить перелік запитань питань про різні прояви учбової діяльності учня. Завданням вчителя є, ґрунтуючись на результатах систематичного спостереження за поведінкою учня на уроках і знанні про те, що і як він робить в умовах виконання самостійної роботи в класі і вдома, дати чітку відповідь на кожне питання, використовуючи запропоновані варіанти відповідей.

При відповідях на запитання важливо дотримуватися таких правил:

1. Враховувати всі ті особливості поведінки учня, які проявляються в найбільш істотних навчальних ситуаціях, тобто в першу чергу тоді, коли є можливість говорити про прийняття і вирішенні навчального завдання. Саме такі ситуації з точки зору оцінки якісних особливостей навчальної діяльності є найбільш інформативними і показовими.

2. Фіксувати насамперед найбільш типові стійкі особливості поведінки учня як показники найбільш природних для нього проявів навчальної діяльності, але неодмінно звертати увагу і на те, що виявляється останнім часом, порівнюючи це з типовими формами.

3. Намагатися характеризувати особливості навчальної діяльності станом на даний момент навчального процесу, а не станом на півроку або рік тому, бо за цей час навчальна діяльність могла зазнати суттєвих змін.

Для проведення роботи необхідно:

- а) зафіксувати всі відповіді по кожному учневі в спеціальній таблиці;
- б) співставивши отримані дані з «ключем», визначити рівень

сформованості кожного з компонентів учбової діяльності.

Кожен структурних компонент учбової діяльності учня оцінюється в межах шести рівнів, назви яких є неповторюваними. Рівні сформованості учбово-пізнавального інтересу: 1 – відсутність інтересу; 2 – реакція на новизну; 3 – цікавість; 4 – ситуативний учбовий інтерес; 5 – стійкий учбово-пізнавальний інтерес; 6 – узагальнений учбово-пізнавальний інтерес; цілепокладання: 1 – відсутність цілі; 2 – прийняття практичної задачі; 3 – перевизначення пізнавальної задачі в практичну; 4 – прийняття пізнавальної мети; 5 – перевизначення практичної задачі в пізнавальну; 6 – самостійна постановка нових учбових цілей; дій контролю: 1 – відсутність контролю; 2 – контроль на рівні мимовільної уваги; 3 – потенційний контроль на рівні довільної уваги; 4 – актуальний контроль на рівні довільної уваги; 5 – потенційний рефлексивний контроль; 6 – актуальний рефлексивний контроль; дій оцінки: 1 – відсутність оцінки; 2- неадекватна ретроспективна оцінка; 3 – адекватна ретроспективна оцінка; 4 – неадекватна прогностична оцінка; 5 – потенційно-адекватна прогностична оцінка; 6 – актуально-адекватна прогностична оцінка.

Дитячий опитувальник Кеттелла [103] є модифікацією дорослого варіанту 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла, був спеціально розроблений і адаптований для дітей молодшого шкільного віку. Питання у тесті спеціально підібрані так, щоб бути зрозумілими дитині.

В опитувальнику - 12 шкал, які відповідають основним рисам особистості дитини. Кожна з рис може бути позитивною, так і негативною, наприклад: врівноваженість-збудливість. Опитувальник дитячого варіанту тесту Кеттелла містить 120 суджень, які стосуються різних сторін життя дитини і її взаємодії з іншими людьми. Задаються прямі і непрямі питання, які стосуються самої особистості дитини, її життєвих установок, самооцінки та інших якостей.

Сума балів за кожною шкалою переводяться в оцінки - стени. У методиці виділяють три рівні розвитку різних рис особистості: низький (1 - 3 стени),

середній (4 - 7 стевів) і високий (8 - 10 стевів). Максимальна оцінка 10 балів, середнє значення 5,5 бала.

Різні особистісні риси, згідно опитувальника Кеттелла, представляють крайні полюси їх розвитку (високий і низький), при цьому даються відповідні кількісні та якісні оцінки.

1. ЧИННИК *A* (холодність/доброзичливість). Високі оцінки свідчать про відкриту, товариську, дружню поведінку, низькі – про відособленість, холодність і відчуженість.

2. ЧИННИК *B* (низький/високий рівень інтелекту). Високі оцінки свідчать про високий рівень абстрактно-логічного мислення, здатності встановлювати закономірності та зв'язки між поняттями; низькі – про недостатній розвиток абстрактного мислення, дитина спирається на конкретні поняття й предмети.

3. ЧИННИК *C* (емоційна нестійкість/стабільність). Високі оцінки свідчать про спокійність, врівноваженість, розумність поведінки; низькі – про примхливість, мінливість, ухиляння від труднощів, непостійність у взаєминах та інтересах.

4. ЧИННИК *D* (врівноваженість/збудливість). Шкала виявляє тенденцію відповідати неспокою, збудженням, надто сильно реагувати на зовнішній подразник. Школярів, у яких за шкалою *B* високі оцінки, легко вивести з робочого стану, вони ображаються на зауваження, неспокійно сплять, бурхливо реагують на найменші невдачі. Низькі оцінки характеризують емоційну безтурботність і спокій.

5. ЧИННИК *E* (покірність/незалежність). Дитина, що отримала вищу оцінку за шкалою, активна, діяльна, наполеглива і вперта; нижчу оцінку – більш слухняна. У молодшому шкільному віці впертість має прояв у прагненні до домінування, лідерства під час дитячих ігор, хоча більшість способів домінування ще не опановано. Тому високі оцінки за цією шкалою часто корелюють із порушеннями поведінки та дисципліни, але якщо прагнення

лідерства педагог зуміє використати конструктивно, то розвиток дитини може бути дуже успішним.

6. ЧИННИК *F* (заклопотаність/легковажність). Висока оцінка за шкалою характеризує оптимізм, жвавість, самовпевненість; низька – розсудливість, обережність та люб'язність. Як показують дослідження, діти, що отримали високу оцінку за цією шкалою, частіше виховуються у міцних, стійких родинах; низьку – у неповних або нестійких сім'ях.

7. ЧИННИК *G* (низька/висока сумлінність). Ця шкала показує, якою мірою дитина включена у систему цінностей, характерну для дорослого світу. Важливо відзначити, що в період дитинства оцінка за цією шкалою дуже залежить від шкільного оточення.

8. ЧИННИК *H* (боязкість/сміливість). Як і чинник *A*, чинник *H* є компонентом екстраверсії-інтроверсії й вимірює ступінь товарищкості дитини. Однак якщо учень із високою оцінкою за чинником *A* товариський тому, що любить бути серед людей, то школяр із високою оцінкою за шкалою *H* товариський тому, що легко й сміливо вступає у взаємини. Дитина з низькою оцінкою за шкалою *H* відчуває незручність та невпевненість, уникає спілкування, скупчення людей.

9. ЧИННИК *I* (твердість/м'якосердечність). Високі оцінки за шкалою свідчать про витонченість, романтичність, багату уяву; низькі – про твердість, суворість, мужність. Дослідження показують, що особистісні риси, які корелюють за шкалою *I*, мають прояв за умов зніженого виховання типу гіперопіки.

10. ЧИННИК *J* (енергійність/стриманість). Школярі з високою оцінкою за цією шкалою схильні триматися осторонь, більш індивідуалістичні, критичні й вимогливі до інших, тоді як діти з низькою оцінкою вільніші від інших у проявах своїх почуттів, люблять спільні дії, увагу, охоче діють у злагоді з груповими інтересами.

11. ЧИННИК *N* (наївність/хитрість). Школярі, які отримали за шкалою *N* високу оцінку, можуть бути охарактеризовані як соціально спритні й розважливі; із низькою оцінкою – як більш наївні, сентиментальні й довірливі. У молодшому шкільному віці специфічний прояв даного чинника складніший. Дитина з більш високою оцінкою за шкалою може справляти враження такої, що краще знає особливості характеру близьких їй дорослих, краще вміє використовувати їх слабкості у власних інтересах, ніж дитина з низькою оцінкою.

12. ЧИННИК *O* (самовпевненість/гордовитість). Цей чинник найбільше корелює із проявами психічних порушень. Високі оцінки за чинником *O* можуть бути наслідком неврозу, депресії або ж психічної травми.

13. ЧИННИК *Q4* (розслабленість/напруженість). Висока оцінка за шкалою свідчить про збудження, метушливість, немотивований неспокій. Низька – про спокій, млявість, повне самозадоволення.

Таким чином, використання описаних вище методик дає можливість виявити особливості прояву індивідуальності молодшого школяра, динаміку та психологічні умови її становлення в молодшому шкільному віці.

При опрацюванні результатів дослідження проводився кількісний і якісний аналіз матеріалу з використанням методів математичної статистики (рангового коефіцієнту кореляції *r-Спірмена*). Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою програми Excel пакету Microsoft Office для персональних комп'ютерів.

Результати проведеного експериментального дослідження представлені в наступних підрозділах даної роботи.

2.2. Психологічні особливості прояву індивідуальності у молодшому шкільному віці

Одним із завдань констатувального етапу дослідження, як вже зазначалося, стало вивчення рівнів прояву та динаміки розвитку індивідуальних відмінностей

молодших школярів. Із цією метою нами була використана адаптована відповідна програма спостережень, розроблена В.У.Кузьменко (див. підрозділ 2.1.). У дослідженні прийняло участь 204 учнів перших та четвертих класів загальноосвітніх шкіл м. Києва та смт. Володарки Київської області.

Нагадаємо, зазначена програма дозволяє охарактеризувати індивідуальність згідно *індивідного* (*темперамент* – сила, рухливість, емоційність, загальна активність; *стан здоров'я* – фізичний стан, наявність або відсутність хронічних захворювань, розвиток моторики, володіння основними рухами; *здібності та інтереси* – інтерес до певного виду предметів або об'єктів, оригінальний підхід до стандартних завдань) та *особистісного* (*самосвідомість* – система ставлень, об'єктивне оцінювання та самооцінювання, наявність мети та реальність її досягнення; *соціально-етична сфера* – поведінка в соціальному середовищі, здійснення впливу на взаєностосунки, вибір засобів досягнення цього; *емоційно-вольова сфера* – довільність психічних процесів, уміння долати сильні труднощі, зосередитись, регулювання емоційних реакцій адекватно до ситуації; *потребово-мотиваційна сфера* – провідні потреби та мотиви діяльності; *інтелектуальний розвиток* – знання, вміння, навички, розвиненість пізнавальних процесів, пізнавальна активність) конструктів.

Прослідкуємо особливості вияву та динаміку кожного із конструктів індивідуальних відмінностей молодших школярів перших та четвертих класів.

Результати детального вивчення рівневого розподілу показників стабільності індивідуальних відмінностей молодших школярів – першокласників згідно індивідного та особистісного конструктів представлені у табл. 2.2.1.

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що переважна більшість учнів перших класів мають недостатньо стабільний (66,6%) та нестабільний (16,7%) стани індивідуальних відмінностей в категорії «вік» індивідного конструкту, і лише 16,7% - стабільний стан вияву індивідуальних відмінностей. Отримані дані вказують на те, що першокласники, усвідомлюючи та називаючи власний вік, частіше, поводячи себе у відповідності до вікових еталонів, виявляючи

достатність мовленнєвого запасу відповідно віку, не завжди охоче включаються у провідну діяльність, виявляють наявність відповідних до віку особистісних новоутворень, вирізняються відмінною від інших дітей поведінкою.

Таблиця 2.2.1.

Рівні показників стабільності індивідуальних відмінностей молодших школярів (індивідний та особистісний конструкти) (у %) (1-й клас)

Рівні стабільності індивідуальних відмінностей	Індивідуальні відмінності									
	Індивідний конструкт					Особистісний конструкт				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Високий рівень стабільності (стан індивідуальних відмінностей – стабільний)	16,7	94,4	38,9	27,8	-	-	11,1	5,6	38,9	22,2
Середній рівень стабільності (стан індивідуальних відмінностей – недостатньо стабільний)	66,6	5,6	44,4	22,2	5,6	66,7	77,8	33,3	38,9	33,3
Низький рівень стабільності (стан індивідуальних відмінностей – нестабільний)	16,7	-	16,7	50,0	94,4	33,3	11,1	61,1	22,4	44,4

Примітка: *індивідний конструкт* – 1 – вікові відмінності, 2 – сфера статевих відмінностей, 3 – відмінності фізичного розвитку, 4 – типологічні

відмінності, 5 – задатки та здібності; *особистісний конструкт* – 1 – сфера самосвідомості, 2 – сфера соціально-етичних відмінностей, 3 – сфера емоційно-вольових відмінностей, 4 – потребово-мотиваційні відмінності, 5 – інтелектуальні відмінності.

Майже усі молодші школярі – першокласники (94,4%) характеризуються стабільним станом індивідуальних відмінностей згідно сфери статі індивідуального конструкту. Вони правильно називають стать, прагнуть виконувати соціальні ролі у відповідності до фактичної статі, усвідомлюють відмінності між хлопцями та дівчатами, цікавляться особливостями поведінки людей різної статі. І лише 5,6% учнів перших класів виявляють не достатньо стабільний стан індивідуальних відмінностей у сфері статі. Із нестабільним рівнем досліджуваних в даній категорії не виявлено.

Аналіз отриманих результатів виявив, що 38,9% досліджуваних першокласників мають стабільний стан вияву індивідуальних відмінностей за шкалою «Стан здоров'я та фізичний розвиток» індивідуального конструкту індивідуальності. Водночас переважна більшість учнів перших класів демонструє недостатньо стабільний (44,4%) та нестабільний (16,7%) стани вияву індивідуальних відмінностей за вищеназваною шкалою.

Отримані дані вказують на те, що попри відповідності зовнішньому вигляду своєму вікові щодо зросту та ваги, вміння маніпулювати предметами, демонструвати відповідно віку розвиненість основних рухів, рухову активність, першокласники мають соматичні та хронічні захворювання, слабкість вияву гостроти зору та слуху, що загалом негативно позначається на стабільності прояву їх індивідуальних відмінностей.

Результати проведеного дослідження засвідчують, що 27,8% учнів перших класів володіють стабільним станом вияву індивідуальних відмінностей за шкалою «темпераменту» індивідуального конструкту індивідуальності молодших школярів, ще 22,2% - недостатньо стабільним. Значуща ж кількість

першокласників (50,0%), що складає половину досліджуваних, мають нестабільний стан вияву індивідуальних відмінностей в даній категорії. Таким учням властиві труднощі у вияві витривалості, переключення від одного до іншого виду діяльності, адаптації, при значних фізичних та психічних навантаженнях.

Звертають на себе увагу показники стабільності вияву *здатків та здібностей* індивідуального конструкту індивідуальності молодших школярів - першокласників, адже переважна більшість досліджуваних (94,4%) виявляє нестабільний стан індивідуальних властивостей в цій категорії, лише незначна (5,6%) – недостатньо стабільний, та зовсім відсутні молодші школярі – учні перших класів із стабільним станом вияву *здатків та здібностей*. Отримані результати вказують на те, що більшість дітей даного вікового періоду виявляють інколи, час від часу або ж зовсім не виявляють підвищеного інтересу до якогось одного, нехарактерного для інших виду діяльності; присвячують небагато часу улюбленим видам діяльності; для них не є досить характерним вигадувати нові прийоми реалізації улюбленої діяльності, розпитувати оточуючих про те, як краще діяти в улюбленій діяльності, наполегливо відстоювати можливість займатися улюбленою діяльністю, намагатися діяти відмінно від зразків, по-своєму.

Відсутність володіння досліджуваними першокласниками стабільним станом індивідуальних відмінностей простежується згідно сфери *самосвідомості*, що належить до особистісного конструкту індивідуальності молодшого школяра. Переважна більшість першокласників (66,7%) має недостатньо стабільний стан індивідуальних відмінностей даної сфери, а також досить значна кількість – 33,3% - нестабільний стан. Для таких молодших школярів властиві не досить адекватне уявлення про себе, результати своєї діяльності, невпевненість у виконанні своїх соціальних ролей, нездатність визначити та досягти мету власної діяльності, зокрема провідного типу – навчальної.

Недостатньо стабільний (77,8%) та нестабільний (11,1%) стани індивідуальних відмінностей виявляє переважна більшість першокласників у сфері *соціально-етичних відмінностей* особистісного конструкту індивідуальності, тоді як із стабільним станом індивідуальних відмінностей даної категорії налічується лише 11,1% дітей. Виявлені результати вказують на те, що для більшості учнів перших класів властиві недостатній вияв приязного ставлення до оточуючих, емпатії, дотримання існуючих у класі норм і правил поведінки, не завжди адекватна реакція на характер стосунків між дітьми, не достатнє прагнення впливати на них та використовувати для цього ефективні засоби.

Значущою є кількість спостережуваних молодших школярів – першокласників (61,1%) із нестабільним станом індивідуальних відмінностей *емоційно-вольової сфери* особистісного конструкту, тоді як із стабільним станом індивідуальних відмінностей даної категорії налічується лише 5,6% дітей. Решта ж (33,3%,) мають недостатньо стабільний стан індивідуальних відмінностей емоційно-вольової сфери. Для виявлених переважаючих станів індивідуальних відмінностей цієї категорії характерні недостатній прояв уважності та зосередженості, здатності долати посильні труднощі, діяти наполегливо, здатності регулювати (проявляти або стримувати) емоційні реакції адекватно до ситуації, розпізнавати настрій, емоційний стан інших, адекватно на них реагувати.

Серед першокласників 38,9% учнів мають стабільний стан вияву в сфері *потребово-мотиваційних відмінностей* особистісного конструкту індивідуальності, решта ж досліджуваних, що становить переважну більшість, розподіляються за недостатньо стабільним (38,9%) та нестабільним (22,4%) рівнями зазначеної сфери, для яких властивими є недостатній вияв потреб у пізнавальній, інтелектуальній, руховій діяльності, спілкуванні, недостатнє або відсутнє бажання навчатись у школі.

Викликають стурбованість отримані експериментальні дані щодо стабільності стану індивідуальних відмінностей особистісного конструкту «інтелектуальні відмінності» першокласників. Попри те, що згідно цієї категорії порівняно відносно більша кількість (22,2%) молодших школярів – першокласників характеризуються високим рівнем стабільності станом вияву інтелектуальних відмінностей, значуща більшість має недостатньо стабільний (33,3%) та нестабільний (44,4%) стани, які характеризуються не достатнім виявом активності та уважності під час занять; відповідного до віку рівня уявлень, вмінь та навичок, зокрема спостерігати за явищами оточуючого світу, систематизувати, узагальнювати, аналізувати, групувати інформацію; творчості при розв'язанні пізнавальних завдань; уміння ставити складні питання.

Вивчення середніх значень показників стану відмінностей індивідуального та особистісного конструктів індивідуальності молодших школярів перших класів (табл. 2.2.2) демонструє, що найменші значення стабільності вияву мають задатки та здібності (0,2) як складові індивідуального конструкту індивідуальності та відмінності сфери самосвідомості (0,7), емоційно-вольової (0,7) та інтелектуальної (0,8) сфер як складові особистісного конструкту індивідуальності.

З огляду на вищезазначене, можемо зробити висновок про те, що середній та низький рівні стабільності індивідуальних відмінностей молодших школярів – учнів перших класів здебільшого визначаються нестабільністю виявів здібностей та інтересів, а також сфери самосвідомості, емоційно-вольової та інтелектуальної сфери.

Таким чином, для більшості молодших школярів – першокласників властивими є неоптимальні середній та низький рівні стабільності індивідуальних відмінностей, які значущою мірою визначаються нестабільністю виявів здібностей та інтересів, а також сфери самосвідомості, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер.

Таблиця 2.2.2.

Середні значення показника стану відмінностей індивідного та особистісного конструктів індивідуальності молодших школярів (1-й клас)

Конструкт індивідуальності	Індивідуальна відмінність	Середнє значення показника
Індивідний конструкт	Сфера вікових відмінностей	1,1
	Сфера статевих відмінностей	1,7
	Фізичний розвиток	1,3
	Типологічні відмінності	0,9
	Задатки та здібності	0,2
Особистісний конструкт	Сфера самосвідомості	0,7
	Сфера соціально-етичних відмінностей	1,0
	Сфера емоційно-вольових відмінностей	0,7
	Потребово-мотиваційні відмінності	1,1
	Інтелектуальні відмінності	0,8

Вивчення динаміки показників індивідного та особистісного конструктів індивідуальності молодшого школяра продемонструвало, що у четвертокласників (табл. 2.2.3) порівняно збільшується представленість стабільного стану вияву індивідуальних властивостей згідно таких шкал як вік (на 14,5%), здоров'я та фізичний розвиток (на 11,1%), самосвідомість (на 25,0%), соціально-етичний розвиток (7,6%), емоційно-вольова сфера (на 13,1%), інтелект (на 2,8%); та зменшується представленість нестабільного стану вияву індивідуальних властивостей шкал вік (на 4,2%), здоров'я та фізичний розвиток

Таблиця 2.2.3.

Рівні показників стабільності індивідуальних відмінностей молодших школярів (індивідний та особистісний конструкти) (у %) (4-й клас)

Рівні стабільності індивідуальних відмінностей	Індивідуальні відмінності									
	Індивідний конструкт					Особистісний конструкт				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Високий рівень стабільності (стан індивідуальних відмінностей – стабільний)	31,2	93,7	50,0	25,0	-	25,0	18,7	18,7	37,5	25,0
Середній рівень стабільності (стан індивідуальних відмінностей – недостатньо стабільний)	56,3	6,3	43,7	31,3	31,3	62,5	62,5	56,3	43,7	43,7
Низький рівень стабільності (стан індивідуальних відмінностей – нестабільний)	12,5	-	6,3	43,7	68,7	12,5	18,8	25,0	18,8	31,3

Примітка: *індивідний конструкт* – 1 – вікові відмінності, 2 – сфера статевих відмінностей, 3 – відмінності фізичного розвитку, 4 – типологічні відмінності, 5 – задатки та здібності; *особистісний конструкт* – 1 – сфера самосвідомості, 2 – сфера соціально-етичних відмінностей, 3 – сфера емоційно-вольових відмінностей, 4 – потребово-мотиваційні відмінності, 5 – інтелектуальні відмінності.

(на 10,4%), здібності (на 25,7%), самосвідомість (на 20,8%), емоційно-вольова сфера (на 36,1%), потребово-мотиваційна сфера (на 3,6%), інтелект (на 13,1%). Зміни у представленості вищезазначених рівнів станів вияву індивідуальних властивостей індивідного та особистісного конструктів індивідуальності молодших школярів відповідно позначилися на представленості недостатньо стабільного їх стану у бік зменшення згідно шкал вік (на 10,3%), здоров'я та фізичний розвиток (на 0,7%), самосвідомість (4,2%), соціально-етичний розвиток (на 15,2%), та у сторону збільшення згідно шкал темперамент (9,1%), здібності (25,7%), емоційно-вольова сфера (на 23,0%), потребово-мотиваційна (на 4,8%), інтелект (на 10,4%).

Як бачимо, найбільші позитивні зміни в становленні індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку стосуються таких її складових як самосвідомість, емоційно-вольова сфера та задатки і здібності, які для даного вікового періоду ми вважаємо закономірними, оскільки визначаються появою таких психологічних новоутворень як довільність пізнавальних процесів, розвиток рефлексії, підвищенням адекватності та критичності самооцінки, оволодінням навичками учбової діяльності, основами навчальних предметів тощо.

Однак попри такі позитивні зрушення, переважна більшість молодших школярів-четвертокласників демонструють недостатньо стабільний та нестабільний стани вияву властивостей індивідного та особистісного конструктів індивідуальності.

Вивчення середніх значень показників стану відмінностей індивідного та особистісного конструктів індивідуальності молодших школярів четвертих класів (табл. 2.2.4) демонструє, що найменші значення стабільності вияву мають задатки та здібності (0,5) як складові індивідного конструкту індивідуальності та відмінності потребово-мотиваційної (1,2) та інтелектуальної (0,8) сфер як складові особистісного конструкту індивідуальності.

Таблиця 2.2.4.

Середні значення показника стану відмінностей індивідного та особистісного конструктів індивідуальності молодших школярів (4-й клас)

Конструкт індивідуальності	Індивідуальна відмінність	Середнє значення показника
Індивідний конструкт	Сфера вікових відмінностей	1,1
	Сфера статевих відмінностей	1,8
	Фізичний розвиток	1,3
	Типологічні відмінності	0,9
	Задатки та здібності	0,5
Особистісний конструкт	Сфера самосвідомості	1,3
	Сфера соціально-етичних відмінностей	1,3
	Сфера емоційно-вольових відмінностей	1,3
	Потребово-мотиваційні відмінності	1,2
	Інтелектуальні відмінності	0,9

Дослідження динаміки середніх значень показників стану відмінностей індивідного конструкту індивідуальності молодших школярів (табл. 2.2.5) засвідчує певне збільшення показника середнього значення стабільності вияву згідно шкал «сфера статевих відмінностей», «потребово-мотиваційні відмінності», «інтелектуальні відмінності» на 0,1 бала, «задатки та здібності», «сфера соціально-етичних відмінностей» на 0,3 бала, а також «сфера самосвідомості», «сфера емоційно-вольових відмінностей» на 0,6 бала. Однак, як демонструє аналіз отриманих даних, зазначені зміни не виявляються значущими,

оскільки у підсумку переважаючим рівнем вияву індивідуальних відмінностей у четвертокласників, як і в учнів перших класів, залишається недостатньо стабільний.

Таблиця 2.2.5.

Динаміка середнього значення показника стану відмінностей індивідного та особистісного конструктів індивідуальності молодших школярів

Конструкт індивідуальності	Індивідуальна відмінність	Середнє значення показника		
		1-й клас	4-й клас	Різниця
Індивідний конструкт	Сфера вікових відмінностей	1,1	1,1	-
	Сфера статевих відмінностей	1,7	1,8	0,1
	Фізичний розвиток	1,3	1,3	-
	Типологічні відмінності	0,9	0,9	-
	Задатки та здібності	0,2	0,5	0,3
Особистісний конструкт	Сфера самосвідомості	0,7	1,3	0,6
	Сфера соціально-етичних відмінностей	1,0	1,3	0,3
	Сфера емоційно-вольових відмінностей	0,7	1,3	0,6
	Потребово-мотиваційні відмінності	1,1	1,2	0,1
	Інтелектуальні відмінності	0,8	0,9	0,1

Узагальнені отримані результати проведеного дослідження демонструють, що більшість молодших школярів - першокласників (61,1%) (табл. 2.2.6) виявляють недостатньо стабільний стан індивідуальних властивостей. Досить значуща кількість першокласників (33,3%) характеризується нестабільним станом індивідуальних властивостей, і лише незначна кількість молодших школярів - першокласників (5,6%) має стабільний стан індивідуальних властивостей.

Таблиця 2.2.6.

Динаміка розвитку загального показника індивідуальних відмінностей молодших школярів

Рівні загального показника індивідуальних відмінностей	Кількість досліджуваних					
	1-й клас		4-й клас		Різниця	
	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %	Абс. к-сть	У %
Високий рівень (стан індивідуальних відмінностей – стабільний)	6	5,6	12	12,7	6	7,1
Середній рівень (стан індивідуальних відмінностей – недостатньо стабільний)	66	61,1	64	66,8	2	5,7
Низький рівень (стан індивідуальних відмінностей – нестабільний)	36	33,3	20	20,5	16	12,8

Вивчення динаміки становлення стабільності індивідуальних відмінностей молодших школярів засвідчує, що до четвертого року навчання у молодшій школі зростає кількість (на 7,1%) учнів із високим рівнем стабільності індивідуальних відмінностей, знижується кількісна представленість групи

молодших школярів (на 12,8%) із низьким рівнем стабільності індивідуальних відмінностей, та дещо зростає група школярів (на 5,7%) із середнім рівнем стабільності індивідуальних відмінностей. Як бачимо, процес становлення стабільності індивідуальних відмінностей впродовж навчання в молодшій школі має загалом позитивну динаміку, однак, на нашу думку, не достатню. Вважаємо, що зафіксовані рівні стабільності стану вияву індивідуальних відмінностей у молодших школярів першого та четвертого класів не можуть бути задовільними, оскільки стабільний рівень виявляє незначна частина учнів молодшої школи, а переважна більшість має недостатньо стабільний та нестабільний стани вияву індивідуальних відмінностей. Зокрема для недостатньо стабільного стану відмінностей індивідуальності властиві: - *індивідуальний конструкт* – усвідомлення власного віку, поведінка у відповідності до вікових еталонів, вияв достатнього мовленнєвого запасу, не охоче включення до провідної діяльності, не достатній вияв відповідних до віку особистісних новоутворень, відмінної від інших дітей поведінки; прагнення виконання соціальні ролі у відповідності до фактичної статі, усвідомлення відмінностей між хлопцями та дівчатами, зацікавленість особливостями поведінки людей різної статі; відповідність зовнішньому вигляду свого віку щодо зросту та ваги, вміння маніпулювати предметами, демонструвати відповідно віку розвиненість основних рухів, рухову активність, наявність соматичних та хронічних захворювань; труднощі у вияві витривалості, переключення від одного до іншого виду діяльності, адаптації, при значних фізичних та психічних навантаженнях; не достатній вияв інтересу до якогось одного, нехарактерного для інших виду діяльності; присвячення невеликої кількості часу улюбленим видам діяльності; невміння вигадувати нові прийоми реалізації улюбленої діяльності, наполегливо відстоювати можливість займатися улюбленою діяльністю, намагатися діяти відмінно від зразків, по-своєму; - *особистісний конструкт* – не досить адекватне уявлення про себе, результати власної діяльності, невпевненість у виконанні своїх соціальних ролей, нездатність визначити та досягти мету діяльності, зокрема провідного типу –

навчальної; недостатній вияв приязного ставлення до оточуючих, емпатії, дотримання існуючих у класі норм і правил поведінки, не завжди адекватна реакція на характер стосунків між дітьми, не достатнє прагнення впливати на них та використовувати для цього ефективні засоби; недостатній прояв уважності та зосередженості, здатності долати посильні труднощі, діяти наполегливо, здатності регулювати (проявляти або стримувати) емоційні реакції адекватно до ситуації, розпізнавати настрій, емоційний стан інших, адекватно на них реагувати; недостатній вияв потреб у пізнавальній, інтелектуальній, руховій діяльності, спілкуванні, недостатнє або відсутнє бажання навчатись у школі; не достатній вияв активності та уважності під час занять; відповідного до віку рівня уявлень, вмінь та навичок, зокрема спостерігати за явищами оточуючого світу, систематизувати, узагальнювати, аналізувати, групувати інформацію; творчості при розв'язанні пізнавальних завдань; уміння ставити складні питання.

Таким чином, виявлені показники зумовлюють пошук шляхів підвищення рівня розвитку індивідуальності молодшого школяра в навчально-виховному процесі, однак розв'язання цього завдання вимагає з'ясування психологічних умов становлення індивідуальності учнів молодших класів, актуалізація яких, за нашим припущенням, і сприятиме підвищенню рівня вияву індивідуальних властивостей.

2.3. Експериментальне дослідження психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра

Наступним завданням нашого констатувального експерименту стало дослідження психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра.

Нагадаємо, вивчення теоретичних положень щодо проблеми індивідуальності, викладених у першому розділі, дозволило нам зробити припущення про те, що психологічними умовами становлення індивідуальності

молодшого школяра виступають оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії.

Встановленню взаємозв'язку між особливостями вияву індивідуальності молодших школярів та психологічних феноменів, які були визначені нами у якості психологічних умов становлення індивідуальності, передувало їх детальніше вивчення. Розглянемо отримані результати дослідження.

Як вище зазначалося, для дослідження тривожності, оптимальний рівень якої, за нашим припущенням, виступає однією із умов становлення індивідуальності молодшого школяра, а саме шкільної тривожності, нами був використаний тест Філіпса [103] із відповідною назвою, що дає можливість виявити як загальну шкільну тривожність, так і окремі чинники тривожності – переживання соціального стресу, фрустрацію потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточення, низьку фізіологічну опірність стресові, проблеми і страх у стосунках із учителями.

Аналіз результатів дослідження шкільної тривожності виявив, що підвищений її загальний рівень переживає незначна кількість молодших школярів – 11,5% (табл. 2.3.1.), та дає можливість стверджувати, що переважна більшість учнів молодших класів (88,5%) не виявляє загальної високої чи підвищеної шкільної тривожності – отож має загальний позитивний емоційний стан, пов'язаний із різними формами включення до шкільного життя, що є сприятливим фактором. Також переважна більшість досліджуваних молодших школярів (96,2%) демонструє високу фізіологічну опірність стресові, та, відповідно лише 3,8% учнів молодших шкільних класів мають низьку фізіологічну опірність стресові – такі особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуації стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування

на тривожний чинник середовища. Попри те, що таких школярів не дуже багато, однак вони потребують підвищеної уваги з боку педагогічного колективу школи та батьків.

Таблиця 2.3.1

Розподіл молодших школярів за наявними (підвищеним та високим) рівнями загальної шкільної тривожності та її чинників (у %)

Шкала	Рівні загальної тривожності та її чинників	
	Підвищений рівень	Високий рівень
Загальна шкільна тривожність	11,5	-
Переживання соціального стресу	15,4	-
Фрустрація потреби в досягненні успіху	15,4	-
Страх самовираження	46,2	-
Страх ситуації перевірки знань	30,8	3,8
Страх невідповідності очікуванням оточення	19,2	7,8
Низька фізіологічна опірність стресові	-	3,8
Проблеми і страх у стосунках із учителями	19,2	3,8

У відсоткових значеннях дещо більшими у порівнянні з попередніми показниками виявляються групи молодших школярів щодо таких чинників тривожності як – переживання соціального стресу (15,4%) – такі діти мають підвищену тривожність з приводу встановлення та здійснення соціальних контактів; фрустрація потреби в досягненні успіху (15,4%) – дітей характеризує несприятливий психічний фон, такий, що не дає розвинути власну потребу в успіхові, досягненні високого результату.

Тривожним є той факт, що кількісно більшою виявляється група молодших школярів, які мають проблеми і страхи у стосунках із учителями, адже загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі знижує успішність навчання дитини. Так, 3,8% молодших школярів мають високий, та 19,2% - підвищений рівень проблем та страхів у стосунках із учителями. Дещо аналогічна тенденція простежується щодо чинника тривожності – страх невідповідності очікуванням оточення – 7,8% молодших школярів демонструють високий та 19,2% підвищений рівень, що вказує на орієнтацію на значущість інших в оцінюванні власних результатів, учинків, думок, тривогу з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.

У порівнянні значущою є група молодших школярів із наявністю страху ситуації перевірки знань: 3,8% учнів молодших класів демонструють високий та 30,8% - підвищений рівень страху ситуації перевірки знань – негативне ставлення й переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.

Найчисельнішою групою молодших школярів (46,2%), що становить майже половину досліджуваних, є учнів із підвищеним рівнем страху самовираження – таких школярів характеризують негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

Із метою встановлення кореляційного зв'язку між показниками шкільної тривожності та показниками загального рівня індивідуальності молодших школярів нами був проведений кореляційний аналіз. Також ми встановлювали кореляційний зв'язок між показниками індивідуальності молодшого школяра та показниками окремих чинників шкільної тривожності. Дані кореляційного аналізу представлені у табл. 2.3.2. Наведені дані дозволяють стверджувати про наявність зв'язку між досліджуваними психологічними явищами. Проаналізуємо особливості такого взаємозв'язку.

Таблиця 2.3.2

Коефіцієнти кореляції показників індивідуальності та шкільної тривожності

Г_{ab}	Г_{ac}	Г_{ad}	Г_{ae}	Г_{af}	Г_{ag}
-0,58 (p=0,01)	-0,52 (p=0,01)	-0,55 (p=0,01)	-0,42 (p=0,01)	-0,50 (p=0,01)	-0,60 (p=0,01)

Примітка.

1. У таблиці наведені значущі значення кореляції Спірмена.

2. Умовні позначення:

a – індивідуальність

b – загальний рівень шкільної тривожності

c – переживання соціального стресу

d – фрустрація потреби досягнення успіху

e – страх самовираження

f – страх ситуації перевірки знань

g – страх невідповідності очікуванням оточення

h – страх у стосунках із учителями

Узагальнені отримані результати проведеного дослідження демонструють, що більшість молодших школярів - першокласників (61,1%) (табл. 2.2.6) виявляють недостатньо стабільний стан індивідуальних властивостей. Досить значуща кількість першокласників (33,3%) характеризується нестабільним станом індивідуальних властивостей, і лише незначна кількість молодших школярів - першокласників (5,6%) має стабільний стан індивідуальних властивостей.

Кореляційний аналіз між показниками індивідуальності та показниками окремих чинників шкільної тривожності виявив взаємозв'язок із переживанням соціального стресу, фрустрацією потреби досягнення успіху, страхами

самовираження, ситуації перевірки знань, невідповідності очікуванням оточення, у стосунках із учителями та загальним рівнем вияву стабільності індивідуальності молодшого школяра.

Так, коефіцієнт кореляції між показниками загального рівня вияву стабільності індивідуальності та показниками: - переживання соціального стресу становить $r_{ac}=-0,52$ (при $p=0,01$); - фрустрації потреби досягнення успіху - $r_{ad}=-0,55$ (при $p=0,01$); - страху самовираження - $r_{ac}=-0,42$ (при $p=0,01$); - страху ситуації перевірки знань - $r_{af}=-0,50$ (при $p=0,01$); - страху невідповідності очікуванням оточення - $r_{ag}=-0,60$ (при $p=0,01$); - страху у стосунках із учителями - $r_{ah}=-0,5$ (при $p=0,01$).

Таким чином, індивідуальність молодшого школяра перебуває у взаємозв'язку з чинниками шкільної тривожності. Найтісніший взаємозв'язок виявляється між виявом індивідуальності та страхом невідповідності оточенню.

Отже, індивідуальність молодшого школяра тісно пов'язана із його шкільною тривожністю: чим вищий рівень вияву стабільності індивідуальності, тим нижчий рівень шкільної тривожності, і навпаки. Це дає підстави розглядати оптимальну шкільну тривожність молодшого школяра як один із показників стабільності вияву його індивідуальності.

Тому однією із важливих психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра є оптимізація рівня тривожності.

Для дослідження самооцінки, адекватність якої, на нашу думку, виступає однією із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра, нами була використана методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М.Прихожан [182], а також шкала С – «упевненість у собі» дитячого варіанту тесту Кеттела, адаптованого Е.М.Александровською [103].

За допомогою методики дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М.Прихожан [182], як вже зазначалось, можна діагностувати особливості самооцінки особистості школяра: адекватну (середню та високу),

завищену та занижену як у загальному, так і самооцінку щодо окремих показників – розуму та здібностей; характеру; авторитету у ровесників; вміння робити щось власноруч; зовнішності; упевненості у собі.

Проведений аналіз отриманих даних виявив (табл. 2.3.4.), що адекватний загальний рівень самооцінки демонструє лише 38,9% молодших школярів, решта ж 61,1% учнів молодших класів характеризуються неадекватним рівнем самооцінки.

Таблиця 2.3.4

Розподіл молодших школярів за рівнями самооцінки (у %)

Шкала	Рівні самооцінки		
	Адекватна	Занижена	Завищена
Загальна самооцінка	38,9	16,7	44,4
Самооцінка розуму	50,0	33,3	16,7
Самооцінка характеру	27,2	16,7	55,6
Самооцінка авторитету у ровесників	38,9	22,2	38,9
Самооцінка уміння робити щось власноруч	22,2	-	77,8
Самооцінка зовнішності	33,3	16,7	50,0
Самооцінка впевненості у собі	33,3	16,7	50,0

Зокрема неадекватно завищений рівень мають 44,4% досліджуваних молодших школярів, а неадекватно занижений – 16,7%. Учні з неадекватно завищеною самооцінкою, як стверджується авторами вищезазначеної методики дослідження, можуть мати певні відхилення у формуванні особистості, бути особистісно не зрілими, не вміти правильно оцінювати результати власної діяльності, порівнювати себе з іншими; така самооцінка може провокувати суттєві викривлення у формуванні особистості – закритість досвіду, нечутливість до власних помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Занижена самооцінка також є свідченням неблагополуччя у формуванні

особистості. З низькою самооцінкою пов'язані два психологічні явища: справжня невпевненість у собі та захисна, коли декларування власного невміння, відсутності здібності тощо дозволяє не докладати жодних зусиль.

Відносно аналогічні тенденції в самооцінці окремих сторін особистості молодшими школярами виявляються і щодо таких шкал як авторитет у ровесників (адекватна самооцінка – 38,9%; занижена – 22,2%; завищена – 38,9%); зовнішність (адекватна самооцінка – 33,3%; завищена – 50,0%; занижена – 16,6%); упевненість у собі (адекватна самооцінка – 33,3%; завищена – 50,0%; занижена – 16,6%).

Відносно знижується представленість адекватного рівня самооцінки (27,7%) за рахунок збільшення неадекватно завищеного рівня (55,6%) згідно шкали «характер». З неадекватно заниженим рівнем самооцінки характеру виявляється 16,7% молодших школярів.

Порівняно найменше виявляється молодших школярів із адекватним рівнем самооцінки (22,2%) згідно шкали «уміння робити щось власноруч», натомість решта досліджуваних (77,8%) учнів молодших класів мають неадекватно завищений рівень самооцінки згідно зазначеної шкали. Відповідно, учнів із неадекватно заниженим рівнем самооцінки уміння робити щось власноруч не виявлено.

Відносно найбільша адекватність самооцінки молодших школярів простежується згідно шкали «розум». Так, адекватний рівень самооцінки діагностується у 50,0% учнів молодших класів. Порівняно значно меншою представленістю виявляється неадекватно завищений рівень (16,7%). Водночас тривожним є факт зростання кількісної представленості групи молодших школярів із неадекватно заниженим рівнем (33,3%) самооцінки згідно шкали «розум».

Отримані дані згідно шкали С – «упевненості у собі» дитячого варіанту тесту Кеттела, адаптованого Е.М.Александровською, виявили (Рис. 2.3.1), що близько половини (55,6%) досліджуваних молодших школярів мають високий

рівень впевненості у собі, для якого характерний спокій, стабільність, краща підготовленість до успішного виконання шкільних вимог. Решта ж досліджуваних учнів молодших класів розподілилися за середнім (27,8%) та низьким (16,6%) рівнями впевненості у собі. І якщо середній рівень характеризується ситуативним виявом впевненості у собі, спокою та стабільності, то для низького рівня властиві гостре переживання невдач, оцінювання себе як менш здібного у порівнянні з ровесниками, нестійкість настрою, недостатній контроль власних емоцій, переживання труднощів у процесі пристосування до нових умов, і як наслідок, - неблагополучність учбової діяльності.

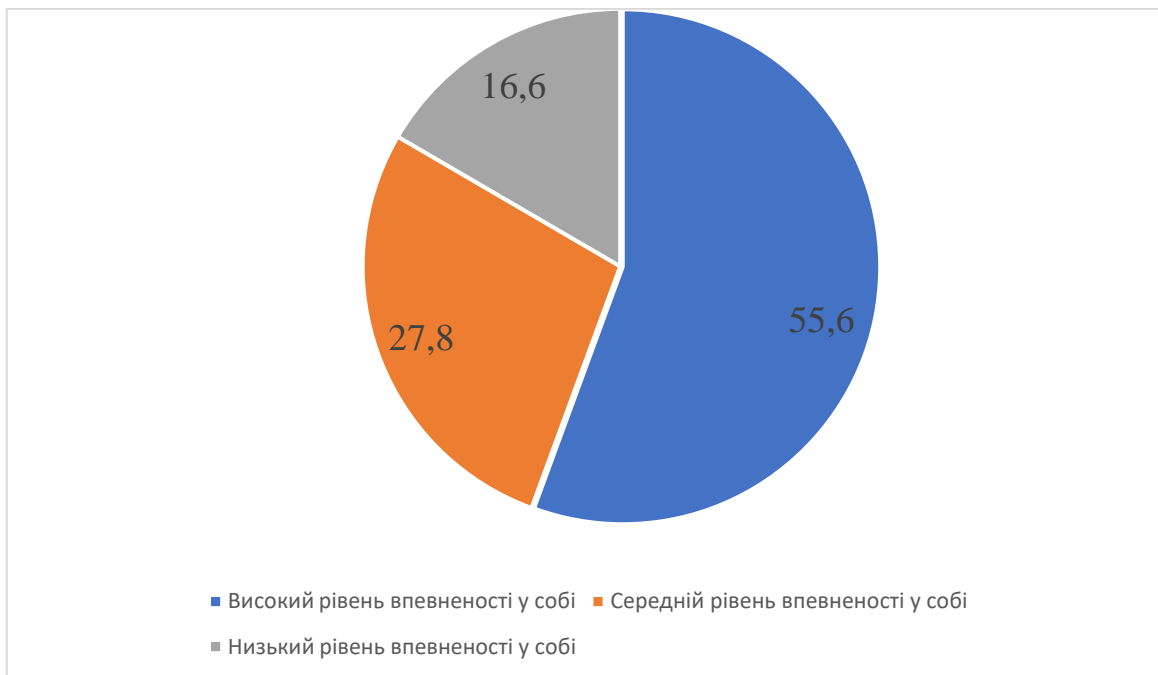


Рис. 2.3.1. Розподіл молодших школярів за рівнями впевненості у собі

Кореляційний аналіз між показниками індивідуальності та показниками загального рівня самооцінки, окремих її шкал та впевненості у собі (шкала С опитувальника Кеттела) виявив взаємозв'язок із показниками стабільності вияву індивідуальності та адекватністю загального рівня самооцінки ($r=0,40$ при $p=0,01$), самооцінки розуму ($r=0,35$ при $p=0,05$), самооцінки впевненості у собі

($r=0,45$ при $p=0,01$) та впевненості у собі (шкала С опитувальника Кеттела) ($r=0,42$ при $p=0,01$).

Таким чином, індивідуальність молодшого школяра тісно пов'язана із його самооцінкою: чим вищий рівень вияву стабільності індивідуальності, тим адекватніша самооцінка, і навпаки. Найтісніший взаємозв'язок виявляється між виявом індивідуальності та самооцінкою впевненості у собі. Це дає підстави розглядати адекватну самооцінку молодшого школяра як один із показників стабільності вияву його індивідуальності.

Тому однією із важливих психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра є оптимізація рівня його самооцінки.

З метою вивчення цілепокладання як однієї із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра, як вже зазначалося, нами була використана шкала із відповідною назвою «Методики оцінки рівня сформованості учбової діяльності» Г.В.Репкіної, Є.В.Заїки [189]. Результати дослідження виявили, що високих рівнів розвитку цілепокладання сягає незначна кількість молодших школярів (див. табл. 2.3.5.).

Таблиця 2.3.5

Розподіл молодших школярів за рівнями цілепокладання (у %)

Рівень цілепокладання	Кількість учнів
6-й рівень – самостійної постановки нових учбових цілей	5,6
5-й рівень – перевизначення практичної задачі в пізнавальну	11,1
4-й рівень – прийняття пізнавальної мети	22,2
3-й рівень – перевизначення пізнавальної задачі в практичну	22,2
2-й рівень – прийняття практичної задачі	22,2
1-й рівень – відсутність мети	16,7

Так, 6-й рівень – самостійної постановки нових учбових цілей –

представляє 5,6% учнів молодших класів, для яких характерним є самостійне формулювання нових пізнавальних цілей без будь якого стимулу ззовні; вихід цілей за межі вимог програми; власне ініціативне висунення змістовної гіпотези; учбова діяльність набирає форми активного дослідження, активність спрямована на зміст способів дій та їх застосування в різних умовах. 5-й рівень розвитку цілепокладання – перевизначення практичної задачі в пізнавальну – представляє 11,1% досліджуваних молодших школярів. Такі учні в ситуації вирішення нової задачі самостійно формулюють пізнавальну мету та згідно неї вибудовують власні дії. Неможливість вирішити нову практичну задачу пояснюють саме відсутністю адекватних способів; чітко усвідомлюють власні цілі та структуру віднайденого способу вирішення задачі.

Решта ж учнів молодших класів, яких переважна більшість, розподіляються за рівнями (1-м, 2-м, 3-м та 4-м) розвитку цілепокладання, які, на нашу думку, не є оптимальними. Так, 16,7% досліджуваних молодших школярів представляють 1-й рівень цілепокладання – відсутність мети, - для якого властиве лише часткове усвідомлення вимог, які висуваються. Такі учні, включаючись у роботу, швидко відволікаються, не знають, що саме потрібно робити; можуть приймати тільки найпростіші вимоги, які не передбачають проміжних цілей; не дуже добре розрізняють учбові задачі різного типу; відсутня реакція на новизну задачі, не можуть виокремити проміжні цілі, потребують поопераційного контролю з боку учителя; важко знаходять відповідь щодо майбутніх чи поточних дій.

Рівномірною кількістю (по 22,2% досліджуваних) розподіляються молодші школярі за 2-м, 3-м та 4-м рівнями цілепокладання. Для 2-ого рівня розвитку цілепокладання – прийняття практичної задачі – властивим є прийняття і виконання лише практичної задачі та складність орієнтування у теоретичній. Такі діти усвідомлюють, що потрібно зробити, а що вже зроблено у процесі вирішення практичної задачі; виокремлюють проміжні цілі; щодо теоретичних задач – мають утруднення при обговоренні власних дій, а також не можуть

реалізовувати цілеспрямовані дії.

Молодші школярі з 3-м рівнем розвитку цілепокладання – перевизначення пізнавальної задачі в практичну – здатні приймати пізнавальну задачу, усвідомлювати її вимоги, однак у процесі її вирішення пізнавальна задача підмінюється практичною. Такі учні охоче включаються у вирішення пізнавальної задачі, розуміють її зміст, однак пізнавальна мета досить не стійка; при виконанні завдання орієнтуються лише на практичну її частину та фактично не досягають пізнавальної мети.

Для учнів 4-ого рівня розвитку цілепокладання – прийняття пізнавальної мети – характерним є те, що прийнята пізнавальна мета зберігається при виконанні учбових дій та регулює увесь процес їх виконання; чітко виконується вимога пізнавальної задачі. Такі діти охоче реалізують вирішення пізнавальної задачі, не змінюючи її, усвідомлюються дії під час та після їх виконання.

Проведений кореляційний аналіз виявив взаємозв'язок між показниками індивідуальності та показниками рівня цілепокладання ($r=0,55$ при $p=0,05$). Таким чином, індивідуальність молодшого школяра тісно пов'язана із його здатністю до цілепокладання: чим вищий рівень вияву стабільності індивідуальності, тим вищий рівень цілепокладання, і навпаки. Тому однією із важливих психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра є ефективне цілепокладання.

Для дослідження саморегуляції та самоконтролю, розвиненість яких, за нашим припущенням, виступає однією із психологічних умов становлення індивідуальності молодших школярів, ми, як вище зазначалося, використали шкалу «Самоконтроль» «Методики оцінки рівня сформованості учбової діяльності» Г.В.Рєпкіної, Є.В.Заїки [189].

Аналіз отриманих даних виявив, що переважна більшість молодших школярів розподіляються за 1-м, 2-м, 3-м та 4-м рівнями самоконтролю, які, на нашу думку, не є оптимальними (див. табл. 2.3.6.).

Таблиця 2.3.6

Розподіл молодших школярів за рівнями самоконтролю (у %)

Рівень самоконтролю	Кількість учнів
6-й рівень – актуальний рефлексивний контроль	11,1
5-й рівень – потенційний рефлексивний контроль	22,2
4-й рівень – актуальний контроль на рівні довільної уваги	27,8
3-й рівень – потенційний контроль на рівні довільної уваги	11,1
2-й рівень – контроль на рівні мимовільної уваги	22,2
1-й рівень – відсутність самоконтролю	5,6

1-й рівень розвитку самоконтролю – відсутність самоконтролю – представляють 5,6% досліджуваних учнів молодших класів: учбові дії не контролюються, не співвідносяться зі схемою; зроблені помилки не помічаються та не виправляються навіть щодо багаторазово повторюваних дій; має місце некритичне ставлення до виправлених помилок, не помічаються помилки в інших учнів.

Молодші школярі (22,2%) з 2-м рівнем розвитку самоконтролю – контроль на рівні мимовільної уваги – в ситуації багаторазово повторюваних дій можуть, хоч і не систематично, несвідомо фіксувати факт розходження дій та мимовільно запам'ятованої схеми; помітивши та виправивши помилку, не можуть обґрунтувати власні дії; часто допускають одні й ті ж помилки; зроблені помилки виправляють невпевнено; в малознайомих діях помилок припускаються частіше, аніж в знайомих, їх не виправляють.

Для учнів 3-ого рівня розвитку самоконтролю (11,1%) – потенційний

контроль на рівні довільної уваги – характерним є те, що при виконанні нової дії освоєна її схема усвідомлюється, однак має місце утруднення одночасного виконання учбових дій та їх співвіднесення зі схемою; в ретроспекції таке співвідношення реалізується, помилки виправляються та обґрунтовуються.

Четвертий рівень розвитку самоконтролю – актуальний контроль на рівні довільної уваги – мають 27,8% молодших школярів. Учні цієї групи допущені помилки знаходять та виправляють самостійно; правильно пояснюють власні дії; усвідомлено контролюють процес вирішення задачі іншими учнями; однак, вирішуючи нову задачу, не можуть скоригувати схему, яка застосовується, не контролюють її відповідність щодо нових умов.

Високих рівнів розвитку самоконтролю, як демонструють отримані результати дослідження, сягає незначна кількість молодших школярів. Так, п'ятий рівень розвитку самоконтролю – потенційний рефлексивний контроль – мають 22,2% учнів молодших класів, які, вирішуючи нову задачу, успішно застосовують до неї стару, неадекватну схему, однак за допомогою учителя визначають неадекватність схеми щодо нових умов та намагаються внести до дії відповідні корективи. Шостий рівень розвитку самоконтролю – актуальний рефлексивний контроль – мають 11,1% молодших школярів, які здатні успішно контролювати не лише відповідність виконуваних дій загальній схемі, але й відповідність самої схеми умовам задачі, що змінились; у певних випадках вносять корективи до схеми дій ще до початку їх фактичного виконання.

Проведений кореляційний аналіз виявив взаємозв'язок між показниками індивідуальності та показниками рівня самоконтролю ($r=0,60$ при $p=0,05$). Таким чином, індивідуальність молодшого школяра тісно пов'язана із його здатністю до самоконтролю: чим вищий рівень вияву стабільності індивідуальності, тим вищий рівень самоконтролю, і навпаки. Тому однією із важливих психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра є розвинений самоконтроль та саморегуляція.

З метою дослідження мотивації навчання як однієї із психологічних умов

становлення індивідуальності молодшого школяра, як вже зазначалося, нами була використана методика «Оцінка шкільної мотивації», за допомогою якої можна виявити наявний рівень шкільної мотивації: 1) високий рівень; 2) хороший; 3) позитивне ставлення до школи; 4) низький рівень; 5) негативне ставлення до школи, а також шкала «Пізнавальний інтерес» «Методики оцінки рівня сформованості учбової діяльності» Г.В.Рєпкіної, Є.В.Заїки [189].

Аналіз результатів дослідження рівня шкільної мотивації молодших школярів виявив, що досить значна частина учнів (42,1%) виявляє високий рівень шкільної мотивації. Таких дітей характеризує прагнення успішно виконувати завдання та вимоги, що висуваються вчителем та школою; наявність пізнавального мотиву учбової діяльності. Вони чітко виконують вказівку вчителя, відповідально та добросовісно ставляться до виконання завдань та доручень, дуже хвилюються, якщо отримують незадовільні оцінки та зауваження учителя. Ще однією значночисельною групою (36,9%) є молодші школярі із хорошою шкільною мотивацією, яких вирізняє уміння загалом успішно справлятися із завданнями учбової діяльності, однак вони менш послідовні, порівняно із представниками попередньої групи, у дотриманні шкільних вимог, норм та правил.

Водночас, виявлена значна кількість учнів молодших класів (15,7%), які мають позитивне ставлення до школи, однак навчальний заклад приваблює їх здебільшого позаучбовими справами. Такі діти досить комфортно себе почувають у школі, однак частіше до неї ходять для того, щоб спілкуватися з учителем, учнями; їм подобається відчувати себе учнями, мати красиві портфель, ручки, зошити, однак пізнавальні мотиви не є досить стійкими чи сформованими, а учбовий процес – малоцікавим.

Також виявлена група молодших школярів, яка складає 5,3% із низьким рівнем шкільної мотивації, для яких характерне неохоче відвідування школи; вони часто на уроках займаються сторонніми справами, іграми; мають серйозні утруднення в оволодінні учбовою діяльністю; знаходяться у стані нестійкої

адаптації до шкільного життя.

Дослідженням пізнавального інтересу за допомогою відповідної шкали «Методики оцінки рівня сформованості учбової діяльності» Г.В.Рєпкіної, Є.В.Заїки [189] встановлено, що високих рівнів розвитку учбово-пізнавального інтересу сягає досить незначна кількість молодших школярів (див. табл. 2.3.7.).

Таблиця 2.3.7

Розподіл молодших школярів за рівнями пізнавального інтересу (у %)

Рівень пізнавальний інтерес	Кількість учнів
6-й рівень – узагальнений учбово-пізнавальний інтерес	5,6
5-й рівень – стійкий учбово-пізнавальний інтерес	11,1
4-й рівень – ситуативний учбовий інтерес	27,8
3-й рівень – «зацікавленість»	11,1
2-й рівень – «реакція на новизну»	11,1
1-й рівень – відсутність учбово-пізнавального інтересу	27,8

Так, узагальнений учбово-пізнавальний інтерес (шостий рівень) мають лише 5,6%. Інтерес такого рівня виникає незалежно від зовнішніх вимог та виходить за межі матеріалу, який вивчається, орієнтований на загальні способи вирішення системи задач; він виступає постійною характеристикою учня, який виявляє виразне творче ставлення до загального способу вирішення задач, прагне отримувати додаткові відомості, присутня мотивована вибірковість інтересів. Стійкий учбово-пізнавальний інтерес (п'ятий рівень) мають 11,1% молодших школярів. Такий інтерес виникає на загальний спосіб вирішення цілої системи задач, однак не виходить за межі матеріалу, який вивчається. Володіючи інтересом вищезазначеного рівня, учень охоче включається у процес виконання

завдань, працює тривало та стійко, відгукується на пропозиції віднайти нові застосування віднайденому способу вирішенні задачі.

Решта ж учнів розподіляються за рівнями розвитку учбово-пізнавального (першим, другим, третім та четвертим), які, на нашу думку, не є оптимальними. Так, 27,8% молодших школярів демонструють відсутність учбово-пізнавального інтересу (перший рівень), для якого характерним є байдуже або негативне ставлення до вирішення будь яких учбових задач, охоче виконання звичних дій, аніж опанування новими. 11,1% досліджуваних учнів молодших класів мають другий рівень розвитку учбово-пізнавального інтересу – «реакція на новизну», для якого властивим є те, що позитивні реакції виникають лише на новий матеріал, що стосується конкретних фактів, однак не теорії. Учень, володіючи вищеназваним рівнем учбово-пізнавального інтересу, активізується, ставить запитання щодо нового фактичного матеріалу, включається до виконання завдання, пов'язаного з ним, однак тривалої стійкої активності не виявляє. Ще 11,1% молодших школярів демонструють «зацікавленість» - третій рівень розвитку учбово-пізнавального інтересу, який характеризується виникненням позитивних реакцій щодо нового теоретичного матеріалу, однак не способів вирішення задач. Такі учні активізуються, ставлять запитання, включаються у виконання завдань досить часто, однак інтерес швидко зникає. 27,8% учнів молодших класів представляють четвертий рівень розвитку учбово-пізнавального інтересу – «ситуативного учбового інтересу», який виникає на способи вирішення нової часткової одиничної задачі, однак не виходить за межі учбового матеріалу. Такі діти включаються до процесу вирішення задачі, намагаються самостійно віднайти спосіб вирішення та довести завдання до кінця; однак, після вирішення задачі інтерес вичерпується.

Здійснення кореляційного аналізу між показниками індивідуальності та шкільної мотивації, учбово-пізнавального інтересу виявило взаємозв'язок із показниками стабільності вияву індивідуальності та шкільної мотивації ($r=0,57$ при $p=0,01$). Таким чином, індивідуальність молодшого школяра тісно пов'язана

із його шкільною мотивацією: чим вищий рівень вияву стабільності індивідуальності, тим вищий рівень мотивації до навчання. Це дає підстави розглядати позитивну мотивацію навчання молодшого школяра як один із показників стабільності вияву його індивідуальності.

Тому однією із важливих психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра є позитивна мотивація навчання.

Для дослідження креативності, яка за нашим припущенням, виступає ще однією психологічною умовою становлення індивідуальності в молодшому шкільному віці, як вже зазначалося, ми використали методику «Креативність» [158].

Аналіз отриманих результатів виявив (табл. 2.3.8.), що лише незначна кількість досліджуваних молодших школярів (11,1%) виявляє високий рівень креативності, який здебільшого характеризується високими рівнями образної та вербальної креативності. Такі учні, виконуючи завдання методики, демонстрували наявність кількох назв історій, декількох варіантів домальовування, використання у вигадуваній історії великої кількості категорій, оригінальний сюжет вербалізованої історії, який об'єднує усі малюнки. Ще 16,7% учнів молодших класів мають низький рівень розвитку креативності, що здебільшого виявляється в низьких рівнях образної та вербальної креативності. Виконуючи завдання методики, такі молодші школярі мають утруднення при називанні вигадуваної історії, вона частіше всього не має завершення, використовують лише якусь одну-дві категорії, вербалізують зміст лише окремих малюнків.

Таблиця 2.3.8

Розподіл молодших школярів за рівнями креативності (у %)

Рівень креативності	Кількість учнів
Високий	11,1
Середній	16,7
Низький	72,2

Переважає же більшість молодших школярів (72,2%) демонструє середній рівень креативності, який здебільшого характеризується середніми рівнями образної та вербальної креативності. Виконуючи завдання методики, такі учні згідно інструкції пропонують назву вигадуваної історії, вона має завершеність, однак в ній використовується не велика кількість категорій, при вербалізації частіше всього використовується запозичений сюжет відомої казки чи оповідання.

Проведений кореляційний аналіз між показниками індивідуальності та показниками загального рівня креативності виявив між ними тісний взаємозв'язок ($r=0,48$ при $p=0,01$).

Таким чином, індивідуальність молодшого школяра тісно пов'язана із його креативністю: чим вищий рівень вияву стабільності індивідуальності, тим вищий рівень креативності, і навпаки. Це дає підстави розглядати розвинену креативність молодшого школяра як один із показників стабільності вияву його індивідуальності.

Тому однією із важливих психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра є його розвинена креативність.

З метою вивчення досвіду міжособистісної взаємодії як однієї із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра нами були використані наступні шкали дитячого варіанту опитувальника Кеттела в модифікації Е.М.Александровської [103]: шкала А – «відкритість – закритість», шкали Н «боязкість – соціальна сміливість», шкала G – «доброзичливість – недоброзичливість», шкала Q3 – «низький/високий самоконтроль».

Розглянемо детальніше отримані результати дослідження згідно кожної із вищезазначених шкал.

Так, високий рівень «відкритості» (Рис. 2.3.2) демонструють лише 22,2% молодших школярів, для яких характерними є комунікабельність, доброзичливість, емоційна теплота, вони мають гарну соціальну адаптованість.

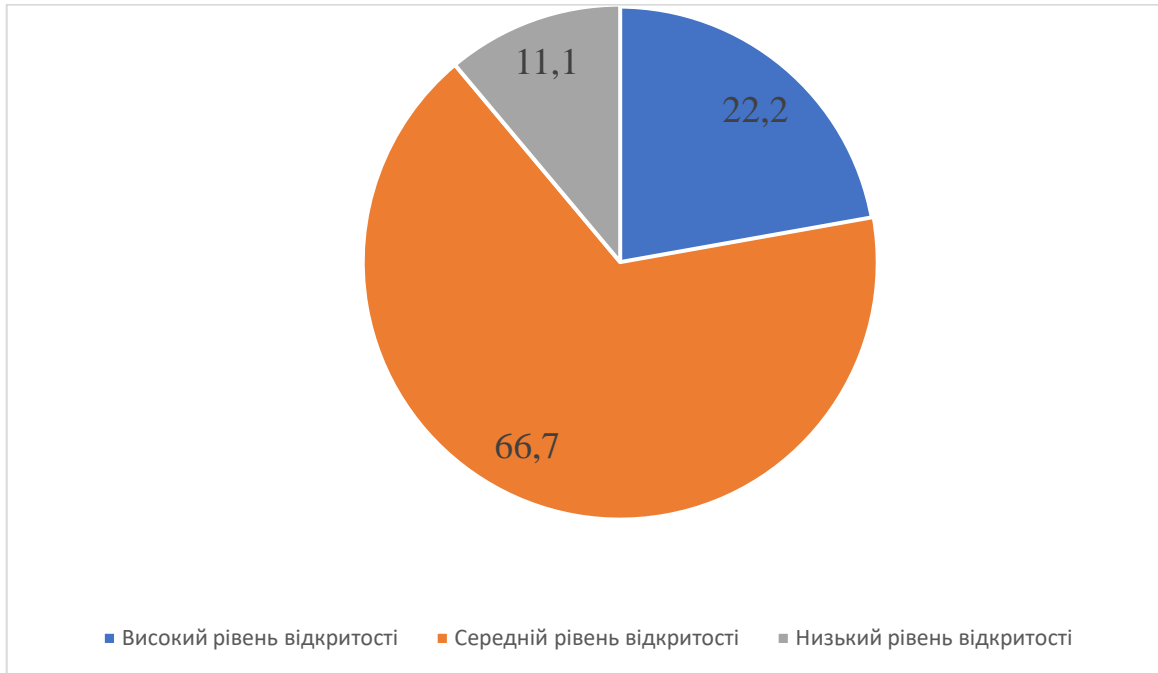


Рис. 2.3.2. Розподіл молодших школярів за рівнями відкритості

Переважає більшість учнів молодших класів (66,7%) демонструють середній рівень «відкритості». Відповідно таким учням властиві недостатній вияв комунікабельності та доброзичливості, емоційної теплоти у взаємостосунках, потенціалу соціальної адаптації. Також виявлена група молодших школярів із низьким рівнем «відкритості» (11,1%): їх характеризує закритість, недовірливість, надмірна образливість, відсутність інтуїції в міжособистісних стосунках, негативізм, впертість та егоцентризм.

Отримані результати згідно шкали Н «боязкість – соціальна сміливість» (Рис. 2.3.3), яка відображає особливості взаємостосунків дитини з дорослими – батьками, учителями, демонструють, що відносно незначна кількість молодших школярів (33,3%) має високий рівень соціальної сміливості, їхня взаємодія із дорослими характеризується невимушеністю та сміливістю, легкістю встановлення контакту.

Решта ж молодших школярів виявляють середній (55,6%) та низький (11,1%) рівні соціальної сміливості, для яких відповідно характерними є

недостатній невимушеність, сміливість, здатність встановлювати контакти, вияв сором'язливості та боязкості у взаємостосунках із дорослими.

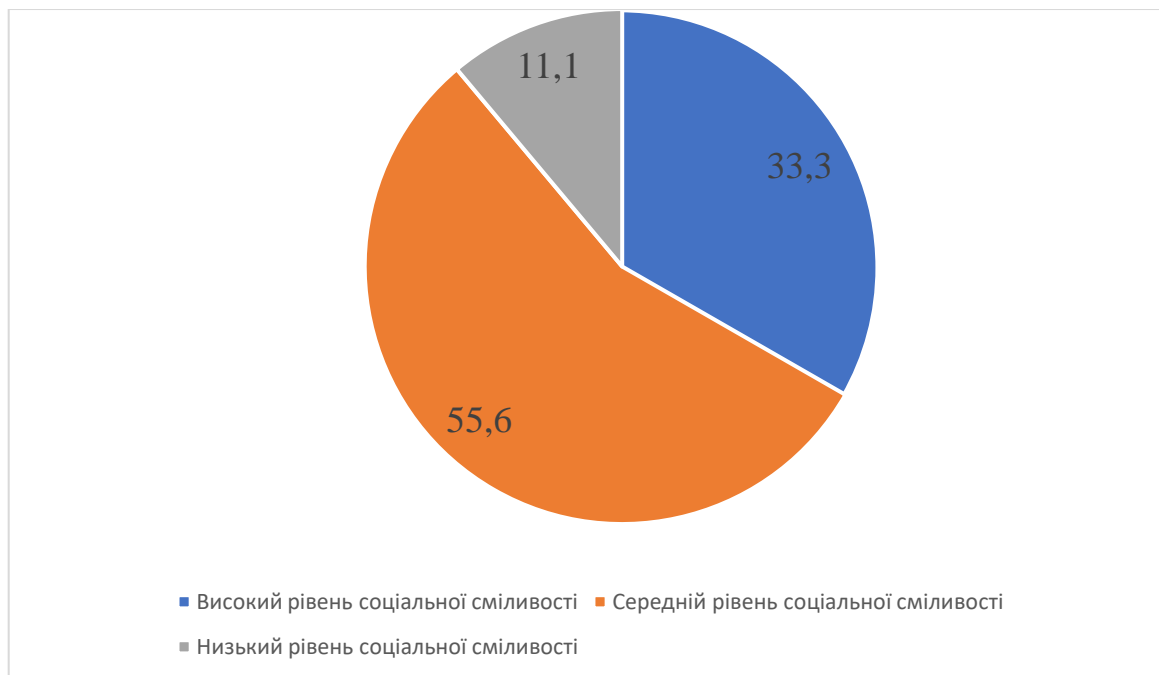


Рис. 2.3.3. Розподіл молодших школярів за соціальної сміливості

Цікавими виявилися тенденції в отриманих результатах дослідження молодших школярів згідно шкали Q3 – розуміння соціальних нормативів (Рис. 2.3.4). Так, у процесі дослідження виявлено, що лише незначна кількість молодших школярів (11,1%) мають високий показник за вищезазначеною шкалою, що засвідчує наявність у таких дітей гарних здібностей адаптації, уміння успішно оволодівати, засвоювати вимоги навколишнього середовища. Переважна ж більшість учнів молодших класів демонструють або середній (44,4%), або низький (44,5%) рівні розуміння соціальних нормативів. Для таких молодших школярів характерними є або недостатній розвиток здібностей щодо соціальної адаптації та уміння засвоювати вимоги соціального середовища, або ж невміння контролювати власну поведінку згідно соціальних норм та правил, що може стати перешкодою як щодо особистісного зростання молодшого школяра, так і щодо оволодіння провідним типом діяльності у даному віковому періоду – учбовою.



Рис. 2.3.4. Розподіл молодших школярів за рівнями розуміння соціальних нормативів

Здійснення кореляційного аналізу між показниками індивідуальності та показниками відкритості до спілкування, соціальної сміливості, розуміння соціальних нормативів виявило взаємозв'язок із показниками стабільності вияву індивідуальності та відкритості до спілкування ($r=0,43$ при $p=0,01$), соціальної сміливості ($r=0,37$ при $p=0,05$), розуміння соціальних нормативів ($r=0,34$ при $p=0,05$). Таким чином, індивідуальність молодшого школяра тісно пов'язана із його відкритістю до спілкування, соціальною сміливістю, розумінням соціальних нормативів як феноменами, що визначають досвід міжособистісної взаємодії: чим вищий рівень вияву стабільності індивідуальності, тим вищий рівень відкритості до спілкування, соціальної сміливості, розуміння соціальних нормативів. Це дає підстави розглядати досвід міжособистісної взаємодії молодшого школяра як один із показників стабільності вияву його індивідуальності.

Тому однією із важливих психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра є досвід міжособистісної взаємодії.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що у молодшому шкільному віці визначальними для становлення індивідуальності дитини даного періоду виступають наступні *психологічні умови*: оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії.

Актуалізація виявлених психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра позитивно впливатиме, за нашими припущеннями, на формування даної його якості в процесі оволодіння музичною діяльністю навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Висновки до другого розділу

1. Індивідуальність молодшого школяра характеризується рівнем стабільності (стабільний, недостатньо стабільний, нестабільний) стану вияву індивідуальних відмінностей індивідуального та особистісного конструктів, які представлені віковими, статевими, типологічними відмінностями, відмінностями фізичного розвитку, задатків та здібностей (індивідуальний конструкт); відмінностями сфери самосвідомості, соціально-етичними, емоційно-вольовими, потребово-мотиваційними, інтелектуальними відмінностями (особистісний конструкт).

2. Більшість молодших школярів мають недостатньо стабільний стан відмінностей індивідуальності, для якого властиві: - *індивідуальний конструкт* – усвідомлення власного віку, поведінка у відповідності до вікових еталонів, вияв достатнього мовленнєвого запасу, не охоче включення до провідної діяльності, не достатній вияв відповідних до віку особистісних новоутворень, відмінної від інших дітей поведінки; прагнення виконання соціальних ролі у

відповідності до фактичної статі, усвідомлення відмінностей між хлопцями та дівчатами, зацікавленість особливостями поведінки людей різної статі; відповідність зовнішньому вигляду свого віку щодо зросту та ваги, вміння маніпулювати предметами, демонструвати відповідно віку розвиненість основних рухів, рухову активність, наявність соматичних та хронічних захворювань; труднощі у вияві витривалості, переключення від одного до іншого виду діяльності, адаптації, при значних фізичних та психічних навантаженнях; не достатній вияв інтересу до якогось одного, нехарактерного для інших виду діяльності; присвячення невеликої кількості часу улюбленим видам діяльності; невміння вигадувати нові прийоми реалізації улюбленої діяльності, наполегливо відстоювати можливість займатися улюбленою діяльністю, намагатися діяти відмінно від зразків, по-своєму; - *особистісний конструкт* – не досить адекватне уявлення про себе, результати власної діяльності, невпевненість у виконанні своїх соціальних ролей, нездатність визначити та досягти мету діяльності, зокрема провідного типу – навчальної; недостатній вияв приязного ставлення до оточуючих, емпатії, дотримання існуючих у класі норм і правил поведінки, не завжди адекватна реакція на характер стосунків між дітьми, не достатнє прагнення впливати на них та використовувати для цього ефективні засоби; недостатній прояв уважності та зосередженості, здатності долати сильні труднощі, діяти наполегливо, здатності регулювати (проявляти або стримувати) емоційні реакції адекватно до ситуації, розпізнавати настрій, емоційний стан інших, адекватно на них реагувати; недостатній вияв потреб у пізнавальній, інтелектуальній, руховій діяльності, спілкуванні, недостатнє або відсутнє бажання навчатись у школі; не достатній вияв активності та уважності під час занять; відповідного до віку рівня уявлень, вмінь та навичок, зокрема спостерігати за явищами оточуючого світу, систематизувати, узагальнювати, аналізувати, групувати інформацію; творчості при розв'язанні пізнавальних завдань; уміння ставити складні питання.

Неоптимальний недостатньо стабільний рівень вияву індивідуальних відмінностей значущою мірою визначається нестабільністю виявів здібностей та інтересів, а також сфери самосвідомості, потребово-мотиваційної, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер.

Найбільші зміни в становленні індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку стосуються таких її складових як самосвідомість, емоційно-вольова сфера та задатки і здібності, які для даного вікового періоду є закономірними, визначаючись появою таких психологічних новоутворень як довірливість пізнавальних процесів, розвиток рефлексії, підвищенням адекватності та критичності самооцінки, оволодінням навичками учбової діяльності, основами навчальних предметів тощо.

Переважаючий недостатньо стабільного рівня вияву індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку практично не змінюється, про що засвідчує аналіз динаміки становлення індивідуальності молодшого школяра. Встановлений факт не є задовільним з огляду якості навчально-виховного процесу школи.

3. Визначальними психологічними умовами становлення індивідуальності молодшого школяра виступають: оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії. Припущення про ефективність актуалізації даних умов з метою розвитку індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності буде покладено в основу розробки програми формувального експерименту.

Найтісніші кореляційні зв'язки виявлено між рівнем індивідуальності та шкільною тривожністю, і зокрема її чинниками – страхом невідповідності очікуванням оточення, фрустрацією потреби досягнення успіху, страхом

ситуації перевірки знань, переживанням соціального страху, страхом самовираження; між рівнем індивідуальності та шкільною мотивацією, рівнем розвитку інтересу в учбовій діяльності, самооцінці, впевненості у собі, образної та вербальної креативності, що буде враховано при побудові формуального експерименту.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У цьому розділі представлено теоретичні засади побудови формувального експерименту, програму роботи з формування індивідуальності молодшого школяра, аналізуються кількісні та якісні результати апробації запропонованої програми у музичній діяльності.

3.1. Теоретичне обґрунтування експерименту з формування індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності

Результати експериментальних досліджень, що представлені у підрозділі 2.3. дозволяють зробити припущення про можливість формування індивідуальності дитини молодшого шкільного віку шляхом забезпечення наступних *психологічних умов*: оптимального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання, ефективного цілепокладання, розвиненого самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, досвіду міжособистісної взаємодії.

Розглянемо детальніше теоретичні засади можливості формування, розвитку вищезазначених феноменів у дітей молодшого шкільного віку в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Так, досліджуючи проблему тривожності та її корекції в музичній діяльності учнів, О.О.Глазкова [57] зауважує, що рівень розвитку даного феномену у дітей залежить від індивідуально-особистісних особливостей педагога (рівня тривожності, ригідності, фрустрації, агресивності, ворожості, оптимального мотиваційного комплексу професійної діяльності, рівня емпатії) та індивідуально-особистісних особливостей самих учнів (рівня самооцінки, домагань, оптимального мотиваційного комплексу музичної діяльності). У

зв'язку із вищезазначеним науковець доводить, що оптимізація рівня тривожності учнів у музичній діяльності забезпечується завдяки розвитку адекватності самооцінки, рівня домагань учнів, оптимізації їх мотиваційної сфери, а також розвитку емпатії, зниження агресивності, оптимізації рівня тривожності педагога.

Досліджуючи проблему оптимізації рівня тривожності у дітей на уроках музики, І.Р.Хох зауважує [237], що в цьому аспекті значущим є створення ситуацій задоволення базових соціальних потреб, до яких науковець відносить набуття певного соціального статусу серед інших – учителів, однокласників; інтелектуальне оволодіння оточуючим середовищем шляхом присвоєння культурних цінностей; створення власних продуктів творчості; отримання інформації про самого себе, а також створення умов для реалізації творчого потенціалу. Автор зазначає, що у кінцевому рахунку оптимізація рівня тривожності учнів на уроках музики позитивно позначається на мотивації учбової діяльності школярів.

Виникнення особистісної тривожності у молодших школярів, як інтегративного особистісного явища, сталого особистісного утворення, пов'язаного з переживаннями негативної модальності, схильністю індивіда до переживання тривоги, яка характеризується низьким порогом виникнення її реакції, на думку С.О.Ставицької [220], зумовлене незадоволеністю основних потреб молодшого школяра та переживанням у зв'язку з цим постійно діючих фрустраційних станів. Поведінкові прояви особистісної тривожності полягають в загальній дезорганізації діяльності, що порушує її спрямованість та продуктивність.

Основними факторами виникнення особистісної тривожності у молодших школярів виступають: загальне негативне емоційне самопочуття від перебування в школі; проблеми у взаємостосунках з учителем та однокласниками; незадоволеність власною навчальною діяльністю; незадоволеність собою як суб'єктом навчальної діяльності.

Тому умови подолання особистісної тривожності, зазначає автор, пов'язані з необхідністю нівелювання негативної дії факторів, що її зумовлюють. До них належать психологічні та педагогічні умови подолання таких основних їх форм, пов'язаних з дією даних факторів: шкільної тривожності (забезпечення дитині комфортних психофізіологічних умов перебування в школі; індивідуального підходу в навчанні і вихованні молодших школярів; створення умов для розвитку довільності, самостійності; оволодіння компонентами навчальної діяльності; вироблення критеріїв особистісного успіху; розвиток мотиву компетентності та ін.); міжособистісної тривожності (культивування доброзичливості; взаємодопомоги, взаємоповаги у стосунках між учнями класу в процесі навчальної діяльності; розширення взаємної довіри, підтримки між вчителем і учнем, учнем і однокласниками; підтримання в класі атмосфери прийняття дитини, незалежно від успішності навчання та ін.); самооцінної тривожності (використання по відношенню до тривожних дітей максимально розгорнутих критеріїв педагогічної оцінки; допомога в оволодінні прийомами самоаналізу; розвиток рефлексії власного "Я", адекватного рівня домагань та ін.). Знання та впровадження в практику шкільного життя цих умов дозволяє не лише подолати тривожність, а й забезпечує інтелектуальне та особистісне зростання учнів, адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфери їх особистості [220, с. 10].

Н.В.Дячук зауважує, що процес формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності відбувається успішніше за наступних умов: – мотивації учнів до самооцінної діяльності; - включення педагогом учнів до систематичного і послідовного процесу самоаналізу в умовах спільної навчальної діяльності; – поетапного формування мотиваційно-ціннісного (позитивне ставлення до дії самооцінювання, потреба довідатися про себе, свої позитивні і негативні характеристики, прагнення досягти успіху у спільній діяльності, пізнавати себе з кращого боку), когнітивного (знання дитини про себе – ситуативні чи стійкі, позитивні чи негативні, більш або менш значущі для

особистості), діяльнісно-практичного (здатність розрізняти ознаки, за якими діти оцінюють свої позитивні і негативні якості, діяльність у групі, уміння адекватно оцінити власну діяльність у групі, здатність критично ставитися до оцінки своїх умінь іншими учнями) компонентів самооцінки; - опори на традиції гуманістичної освіти, формування гуманних взаємин між учасниками навчального процесу, підтримки позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання навчальної діяльності, наданні їм своєчасної допомоги [76, с. 19]. При цьому автор зазначає, що використання спільних форм навчальної діяльності вносить істотні позитивні зміни у формування самооцінки, дає можливість порівнювати себе з однолітками, у ній створюються умови для колективного аналізу роботи, розвитку умінь і потреби аналізувати, доводити свою думку, оцінювати свої дії з погляду іншого.

Р. В. Овчарова зауважує, що становлення адекватної самооцінки молодших школярів пов'язане з формуванням важливої психологічної властивості – самоконтролю, який виявляється у здатності дитини самостійно стежити за власними діями, вчинками, співвідносити їх з вимогами певних моральних норм і правил та згідно них вибудувати власну поведінку [162].

Формування самооцінки в молодшому шкільному віці пов'язане з включенням дитини в систематичний процес навчання. Вона ускладнюється за своїми змістом і формами у процесі спілкування з дорослими і однолітками. Молодший школяр постійно знаходиться в ситуації оцінювання всіх його дій. Це формує у нього вміння розуміти і враховувати під час самооцінювання позицію іншого, в нього з'являються реальні уявлення про свої здібності [84].

Схожої думки дотримується А.Т.Футтулаєва, яка акцентує увагу на тому, що в молодшому шкільному віці розвиток самооцінки здійснюється в процесі становлення суб'єктних якостей у навчальній діяльності і в міжособистісному взаємодії: мети, ініціативності, рефлексивності. Становлення суб'єктності в міжособистісному взаємодії з однолітком в більшій мірі залежить від особливостей емоційно-особистісної сфери. Ефективність формування

адекватної самооцінки навчальної діяльності молодших школярів, на думку науковця, забезпечується реалізацією наступних умов: а) педагог включає учнів в систематичний і послідовний процес взаємодії з аналізу та оцінки досягнень у навчальній діяльності однокласників і своїх власних, озброюючи знаннями і вміннями використання критеріїв оціночної діяльності; б) педагог опирається на традиції гуманістичної освіти, підтримує позитивний емоційний стан в учнів в процесі самооцінювання навчальної діяльності наданням своєчасної допомоги (порада, консультація тощо) [251].

Педагогічними умовами розвитку самооцінки молодших школярів в їх спільній діяльності Л.В.Сисуєва називає: створення морально здорового середовища; забезпечення суб'єктної позиції молодшого школяра; розуміння внутрішнього світу дитини; використання знань і досвіду дітей при організації їх спільної діяльності; залучення дитини до творчої діяльності, що викликає позитивні емоції; забезпечення успіху в діяльності [221].

Оптимальні умови для формування мотивації музичної діяльності, на думку І.О.Ростовської [193], складаються тоді, коли оволодіння нею стає для учня суб'єктивно необхідним і значущим, коли заняття, насичені завданнями пізнавального і творчого характеру, сприяють самовдосконаленню особистості учня. Значущими для формування мотивації музичної діяльності, на думку науковця, виступають: здійснення цілеспрямованого педагогічного керування процесом формування мотивації; спонукання учнів до усвідомлення смислу учіння; орієнтація процесу учіння на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи; стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю.

О.А.Гузенко зауважує, що велике значення у формуванні мотивації навчання молодших школярів відіграють зовнішні (дидактичні, соціально – педагогічні) та внутрішні (психологічні) фактори, що спричиняють виникнення мотивів. Стимуляція мотивації навчання передбачає зміцнення та формування пізнавальних мотивів учнів шляхом: - орієнтації дітей на кінцеві результати

навчальної діяльності, використання випереджувального навчання (коли вчитель відводить на уроках час для націлення дітей на той матеріал, що буде вивчатися, дозволяє опрацьовувати нові завдання, які в змозі вони виконати); - відмови від директивних підходів щодо організації навчальної діяльності школярів, надання їм можливості вибору завдань та способів їх виконання; - розвитку волевих рис характеру учнів (спроможність дітей відстояти свою думку та аргументувати її; здатність подолати труднощі для досягнення поставленої мети тощо); - підтримання оптимального рівня пізнавальної активності учнів через концентрацію їх уваги на минулі досягнення, та на основі цього формування в них впевненості у можливості результативного виконання завдань в майбутньому; - ліквідації уявлень вчителя про учня як пасивного слухача готової інформації (дозволяти дітям самим побути в ролі вчителя, цим самим нашоувхнути на пошук нових літературних джерел, надати можливість оцінити свою роботу та роботу інших тощо) [67].

Н.М.Посмьоткіна зазначає, що однією з умов розвитку мотивації навчання молодшого школяра виступає опора на спільну діяльність. Ефективність спільної діяльності молодших школярів проявляється через актуалізацію таких її компонентів як: висока узгодженість дій і задоволеність процесом взаємодії, освоєння форм навчального співробітництва і змістовного спілкування учасників між собою; формування спільних цілей діяльності, що проявляється в реалізації і творчому перетворенні дітьми зразків поведінки і дій, які задаються дорослими; оволодіння умінням координувати способи виконання навчальних дій.

Загалом, як зауважує науковець, формування мотивації навчання в процесі спільної діяльності забезпечується сукупністю ряду психолого-педагогічних умов: активне включення кожного школяра в процес спільної навчальної діяльності на заняттях і створення сприятливого психологічного клімату у взаєминах з однолітками і вчителем; індивідуальний підхід до кожної дитини в умовах спільної діяльності; забезпечення емоційної та змістовної підтримки, що сприяє включенню в загальну роботу класу і зниження тривожності; інтеграція

ігрової та навчальної діяльності через прийоми створення нових форм поведінки на основі перетворення минулого досвіду дитини і безпосередньо сприйманого нею змісту спільної діяльності [180].

Психолого-педагогічними механізмами формування готовності дітей до цілепокладання в навчальній діяльності, як зауважує Л.Ю.Єрохіна [77], є інтерпретація, реінтерпретація, інтеріоризація. Інтерпретація – це «переклад» мови діяльності цілепокладання на «учнівську» мову; реінтерпретація - уточнення і зміна змісту і значення інтерпретованої інформації діяльності цілепокладання на основі зразків алгоритмів; інтеріоризація - формування і розвиток смислової сфери особистості шляхом перетворення структури діяльності цілепокладання в структуру внутрішнього плану свідомості.

Активізація психолого-педагогічних механізмів досягається за рахунок проблематизації навчання за допомогою комплексу проблемних ситуацій трьох типів різного ступеня складності (перший тип ситуацій передбачає в якості засвоюваного невідомого мету, другий - спосіб діяльності; невідомим елементом третього типу є умови діяльності); діалогізації, що реалізується через організацію смислоактуалізованого діалога, і збагачення суб'єктивного досвіду діяльності цілепокладання з використанням рефлексивно-антиципаційних процесів (прогнозування, проектування діяльності цілепокладання, опора на наявний особистий досвід і оцінка можливості його застосування в нових ситуаціях і нестандартних умовах).

Процес формування готовності дітей до цілепокладання здійснюється як перехід від «керованого» цілепокладання через спільне цілепокладання до самостійного цілепокладання на основі зміни позиції дитини: від пасивної «необхідної» участі у спільній діяльності через зацікавленість і включеність до стійкого прояву активності, ініціативності та мобільності [77].

Ми погоджуємося із думкою Л. Ю. Єрохіної, що цілепокладання виступає особистісною функцією, яка забезпечує процес формування мисленнєвого образу майбутнього результату діяльності (мети), усвідомлення та суб'єктивне

прийняття цього образу, а також регуляція власної діяльності суб'єкта, спрямованої на досягнення цієї мети [77]. Розвиток цілепокладання, на думку автора, має дві стадії розвитку: 1) формування здатності до самостійного цілеутворення та 2) формування здатності до цілереалізації.

Перша стадія пов'язана із вирішенням протиріччя між становленням у дитини суб'єктивної позиції у навчальному процесі та відсутністю досвіду участі у постановці власних учбових цілей. Цей етап передбачає навчання молодших школярів логіці постановки учбової мети шляхом залучення їх до педагогічного цілепокладання, яке передбачає стимулювання у школярів осмисленості власної діяльності, себе як суб'єкта, який ставить перед собою питання: чого я прагну? що я хочу знати? що я знаю? чого не знаю? чого я повинен навчитися? чи в мене вийшло? чи все в мене вийшло, як я того хотів? тощо.

На другій стадії відбувається вирішення протиріччя між усвідомленням та відносним умінням самостійно ставити учбові цілі та недостатньою реалізацією цілепокладання в регуляції учбової діяльності учнів. Цей етап передбачає навчання дітей логіці досягнення учбової мети, а також перенесення цих умінь на інші види діяльності, але пов'язані з учбовою діяльністю.

Процес формування особистісної саморегуляції молодших школярів, на думку О.С.Зіміної [87], виражається в досягненні навчальної самостійності, ініціативності та відповідальності учнів початкових класів, в умінні контролювати свою діяльність під керівництвом учителя, встановлювати і усувати причини виникаючих труднощів. Молодший школяр, стаючи суб'єктом навчальної діяльності, займає в ній активну творчу позицію. Результатом даного процесу стає особистісний розвиток самого учня. Важливим компонентом навчальної діяльності молодшого школяра є дія самоконтролю. На відміну від контролю, здійснюваного вчителем з метою перевірки знань і отримання уявлень про можливості подальшого вивчення матеріалу, дія самоконтролю здійснюється на всіх етапах вивчення навчального матеріалу: від вступної бесіди вчителя до закріплення знань.

Психологічними умовами, що дозволяють оптимізувати процес формування особистісної саморегуляції молодшого школяра, згідно твердження науковця, є: - спрямованість освітнього процесу на стимулювання прагнення учня молодших класів до особистісної значущості; - створення в умовах початкової школи освітнього середовища, що відповідає принципам гуманістичної психології; - спрямованість навчально-виховної діяльності на розвиток самопізнання і самоконтролю молодших школярів через створення творчої атмосфери в навчанні, індивідуальне психологічне консультування та проведення спеціальних психологічних тренінгів [87].

Л.Н.Росіна [192] зазначає, що успішному ефективному формуванню саморегуляції молодших школярів сприяють наступні психолого-педагогічні умови: - створення у дітей системи позитивних мотивів на регуляцію власної діяльності, залучення їх уваги до способів регуляції, формування потреби в усвідомленій регуляції діяльності; - забезпечення орієнтування дітей в структурі навчальної діяльності: основними компонентами - мета, умови, план, спосіб виконання, оцінка; - поетапність формування системи усвідомлюваних дій самоконтролю, за особливої уваги до формування повністю усвідомлюваної дії самоконтролю при прийнятті завдання (вербального його аналізу, планування виконання), як основи подальших дій самоконтролю; - забезпечення символічної представленості в наочних моделях-алгоритмах системи контрольних дій і послідовності складових їх компонентів; - забезпечення матеріалізованої форми виконання контрольних дій - знакової, або словесної (у вигляді оповідань-описів способів дій); - забезпечення активної діяльності учнів при використанні методів і прийомів навчання (проблемних ситуацій, «нетрадиційних завдань», «помилки вчителя» тощо), що ставлять дітей в активну позицію суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії [192].

Н.Б. Наринська [156] зауважує, що розвиткові творчої активності молодших школярів в музичній діяльності сприяють: - розвиток стійкої мотивації до творчої та виконавської діяльності; - активізація колективної

спрямованості діяльності учнів; - формування інтересу до цінностей музичної культури; - реалізація індивідуального відходу та врахування вікових особливостей учнів в процесі музичної діяльності.

Модель формування творчої активності молодших школярів, на думку автора, має ґуртуватись на розвиткові інтересу до музичного мистецтва засобом сприйняття музичних творів, розвитку творчих навичок та умінь, використання міжпредметних зв'язків в оволодінні учнями знаннями в сфері музичного мистецтва, надання можливості творчого самовияву в музичній діяльності. Методами розвитку творчої активності молодших школярів у музичній діяльності виступають узагальнення та розмірковування про музику, співставлення власних життєвих емоцій із художніми, пластичне інтонування, моделювання художньо-творчого процесу.

В.В.Павленко, яка креативність молодшого школяра розуміє як комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють здатність учня успішно здійснювати навчально-творчу діяльність, розкриваються і розвиваються в процесі цієї ж навчально-творчої діяльності [171, с. 33], до сприятливих умов розвитку даного феномену у дітей молодшого шкільного віку відносить: - *внутрішні* умови: - психофізіологічні надбання (розвиток мовлення, сформованість наочно-образного, образно-схематичного, логічного мислення, достатній рівень розвитку творчої уяви, довільної уваги, образної та смислової пам'яті); - соціальні надбання (готовність до впливів дорослих; засвоєння норм і правил поведінки; оволодіння способами навчання, пізнання навколишнього світу); - інтелектуальний, практичний та емоційний досвід; - *зовнішні* умови є: - створення в класі креативного освітнього середовища для діяльності молодших школярів; - системне використання вчителем інтерактивних, пошукових і дослідницьких методів навчання; - розвиток самостійності учнів у креативній діяльності; - наслідування учнями креативної діяльності вчителя; - соціальне оточення (сімейне) [171, с. 33].

Н.В.Бібікова виділяє наступний комплекс умов розвитку креативності молодших школярів у педагогічному процесі:

I група – 1) психофізіологічні особливості, включаючи провідні модальності; 2) вроджені особливості; 3) вікові особливості та пов'язані з ними сенситивні періоди розвитку креативності;

II група – 1) організація педагогічної взаємодії як свободи креативності (створення позитивних креативних зразків; креативність вчителя; ослаблення регламентованості, прийняття і підкріплення креативної поведінки); 2) робота вчителя в зоні найближчого розвитку креативності дитини; 3) організація безпечного креативного простору;

III група – 1) соціальне оточення (оточення розвитку); 2) сімейна ситуація розвитку [22, с. 17].

Розвиток креативності учнів молодшого шкільного віку, на думку С.І.Гін [55], має ґрунтуватися ґрунтується на концептуальних ідеях особистісно-діяльнісного і творчого підходів. Перший обумовлює взаємодію між особистісним і діяльнісним компонентами, при якому розвиток учнів відбувається через збагачення, перетворення, зростання і якісну зміну суб'єктного досвіду в процесі пізнавальної та творчої діяльності. Другий підхід передбачає побудову навчання, що уможливорює реалізацію творчого потенціалу школярів, забезпечує контекст відкриття, розвиваючи готовність до використання знань в незнайомій ситуації, потребу в створенні нового оригінального продукту.

Провідними принципами креативного навчання, як зауважує науковець, орієнтованими на використання активних методів і прийомів навчання (продуктивних, дослідницьких, пошукових, евристичних, ігрових), є принцип заданого режиму, який спрямований на формування вміння вирішувати творчі завдання, принцип ресурсного підходу, який забезпечує використання в навчанні ресурсів особистого досвіду учнів, їх інтересів, схильностей, потреб, принцип

емоційного співпраці, який орієнтує на врахування і стимулювання в навчальному процесі позитивних емоцій радості, інтересу, подиву.

Прийомами підвищення ефективності навчального матеріалу виступають пошук багатоваріантності в умові завдання, переформулювання умови, вихід за рамки завдання, співвіднесення навчальної інформації з реальністю, творча аналогія. Психолого-педагогічними умовами, що сприяють підвищенню ефективності креативного навчання, авторка називає створення розвивального середовища, що сприяє розширенню кругозору учнів і формуванню пізнавальних інтересів, забезпечення сприятливої психологічної атмосфери, необхідної для розвитку почуття впевненості і успішності, розвиток педагогом власної креативності, що включає готовність до прийняття і освоєння педагогічних інновацій, взаємодія вчителя з батьками, що забезпечує наступність і всебічність розвитку творчих здібностей учнів.

В.О.Дмитрієв [74] зазначає, що творчий розвиток дітей має ґрунтуватися на поєднанні пластичного, графічного, вербального, тембрового, ритмічного та мелодійного фантазування.

І. І. Гавриш [50] зауважує, що молодший шкільний вік є сенситивний для формування культури взаємин, оскільки на даному віковому етапі існують сприятливі для цього передумови: внаслідок кризи 6 – 7 років з'являється усвідомлення власних переживань; нова соціальна ситуація розвитку молодших школярів пов'язана зі вступом до школи і вимагає вміння налагоджувати стосунки як з ровесниками, так і з дорослими на основі етичних норм; відкриваються можливості для розвитку моральної рефлексії, що сприяє реалізації альтруїстичної поведінки під час взаємодії.

Оптимізація розвитку у молодших школярів культури взаємин, на думку автора, забезпечується реалізацією наступних умов: формуванням у молодших школярів позитивної мотивації до прояву культури взаємин та оволодінням способами рефлексивного аналізу міжособистісної взаємодії; забезпеченням усвідомлення молодшими школярами цінності культури взаємин; створенням

цілісної системи добродійної діяльності молодших школярів, зміст якої передбачав би необхідність взаємодіяти, дотримуючись етичних правил, що сприяє усвідомленню учнями знань про культуру взаємин, формуванню вмінь спілкуватися, ввічливо ставитися до інших, розвитку здатності до рефлексії та до самооцінки особистісних якостей.

Досвід конструктивної взаємодії, на думку О.М.Забеліної [81], - це цілеспрямована, побудована на гнучких установках і поглядах, на розумінні індивідуальних особливостей партнера, спільна діяльність зацікавлених одна в одній особистостей, які прагнуть до самовдосконалення, самоактуалізації, продуктивному вирішенню протиріч, що виникають, та до соціально значущого результату.

Формування досвіду конструктивної взаємодії має свої особливості, пов'язані з індивідуальними, віковими та соціальними характеристиками індивідів. Ефективність процесу формування досвіду конструктивної взаємодії дітей передбачає створення сукупності умов: - за участі дітей, які мають певний досвід конструктивної взаємодії; - за насиченості середовища різними видами спільної діяльності; - за організації рефлексивного опосередкування діяльності та значущих ситуацій конструктивної взаємодії в ній [81].

С.А.Суворова зауважує, що досвід взаємодії учнів в шкільному класі виступає як спеціально організована спільна діяльність класного колективу, яка: - спрямована на створення нових для підлітків соціально-цінних відносин (до справи, людей, себе), різноманітних продуктів діяльності, норм поведінки; - здійснюється шляхом духовного, інформаційного і діяльнісного «обмінів» всіх її учасників; - відбувається в різноманітних (індивідуальна, групова та колективна) формах; - допомагає вирішенню актуальних особистісно-значущих проблем школярів. Умовами формування досвіду взаємодії дітей в навчальній діяльності автор називає: - організація спільної діяльності класу (етапність, опора на попередній досвід взаємодії, на особистісно-значущі проблеми дітей, використання сучасних технологій, відкритість у взаємодії з іншими класами та

ін.); - позиція дитини у спільній діяльності класу (активність, зацікавленість, самостійність, рефлексія та ін.); - відносинами між педагогами і дітьми (педагогічна підтримка, педагогічний супровід та ін.) [219].

Таким чином, актуалізація виокремлених нами психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра забезпечується формуванням таких його особистісних якостей та здатностей: формуванням навичок самоаналізу та рефлексії, самопізнання, почуття впевненості та успішності, розвитком самостійності, відповідальності, ціннісних орієнтацій, творчих навичок та умінь, психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, вольових якостей), навичок спілкування, ввічливості, а також оволодінням компонентами учбової діяльності (усвідомлення смислу учіння, пізнавальний інтерес, стійка позитивна мотивація, здатність до самостійного цілеутворення та цілереалізації, самооцінка, самоконтроль).

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує те, що виокремлені нами умови становлення індивідуальності молодшого школяра об'єктивно піддаються актуалізації.

Водночас оптимізувати процес становлення індивідуальності молодшого школяра дозволяють забезпечення індивідуального підходу навчання та виховання, врахування вікових особливостей учнів у процесі музичної діяльності, принципів гуманістичного, діяльнісного та творчого підходів, створення креативного освітнього середовища, забезпечення суб'єктної позиції молодшого школяра, використання спільних форм навчальної діяльності, інтеграція ігрової і навчальної діяльності.

Одним із дієвих способів актуалізації виокремлених психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра дослідники [42], [47], [48], [51], [62] називають активне соціально-психологічне навчання.

Викладені у даному підрозділі теоретичні положення і стали підґрунтям, на базі якого ми будували формувальний експеримент.

3.2. Процесуальні та змістові аспекти впровадження програми з формування індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності

Констатувальний експеримент дозволив встановити особливості вияву індивідуальності молодших школярів, її зв'язок із тривожністю, самооцінкою, мотивацією навчання, цілепокладанням, самоконтролем та саморегуляцією поведінки, креативністю, досвідом міжособистісної взаємодії, що дозволило побудувати експериментальну програму з формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності.

Експериментальна робота проводилася впродовж 2018-2019 навчального року. Для експерименту були відібрані контрольна та експериментальна групи загальною кількістю 57 досліджуваних (28 – в експериментальній групі, 29 – у контрольній) – молодших школярів – другокласників. Заняття відбувалися в межах проведення факультативного уроку музики (в загальній кількості 38 годин).

Основна гіпотеза формувального експерименту: забезпечення актуалізації психологічних умов за допомогою спеціального психологічного супроводу в музичній діяльності сприятиме розвитку індивідуальності молодшого школяра.

Таким чином, наші зусилля були зосереджені на актуалізації *психологічних умов* становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі музичної діяльності: оптимального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання, ефективного цілепокладання, розвиненого самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, досвіду міжособистісної взаємодії.

Тому в програму ми включили завдання на оптимізацію рівня тривожності, корекцію самооцінки, стимулювання позитивного ставлення до себе; розвитку цілепокладання, самоконтролю та саморегуляції поведінки, мотивації навчання, креативності, формування досвіду міжособистісної взаємодії.

Розроблена теоретична модель формування індивідуальності молодшого школяра визначила структуру програми формування індивідуальності та послідовність її впровадження (Рис. 3.1).

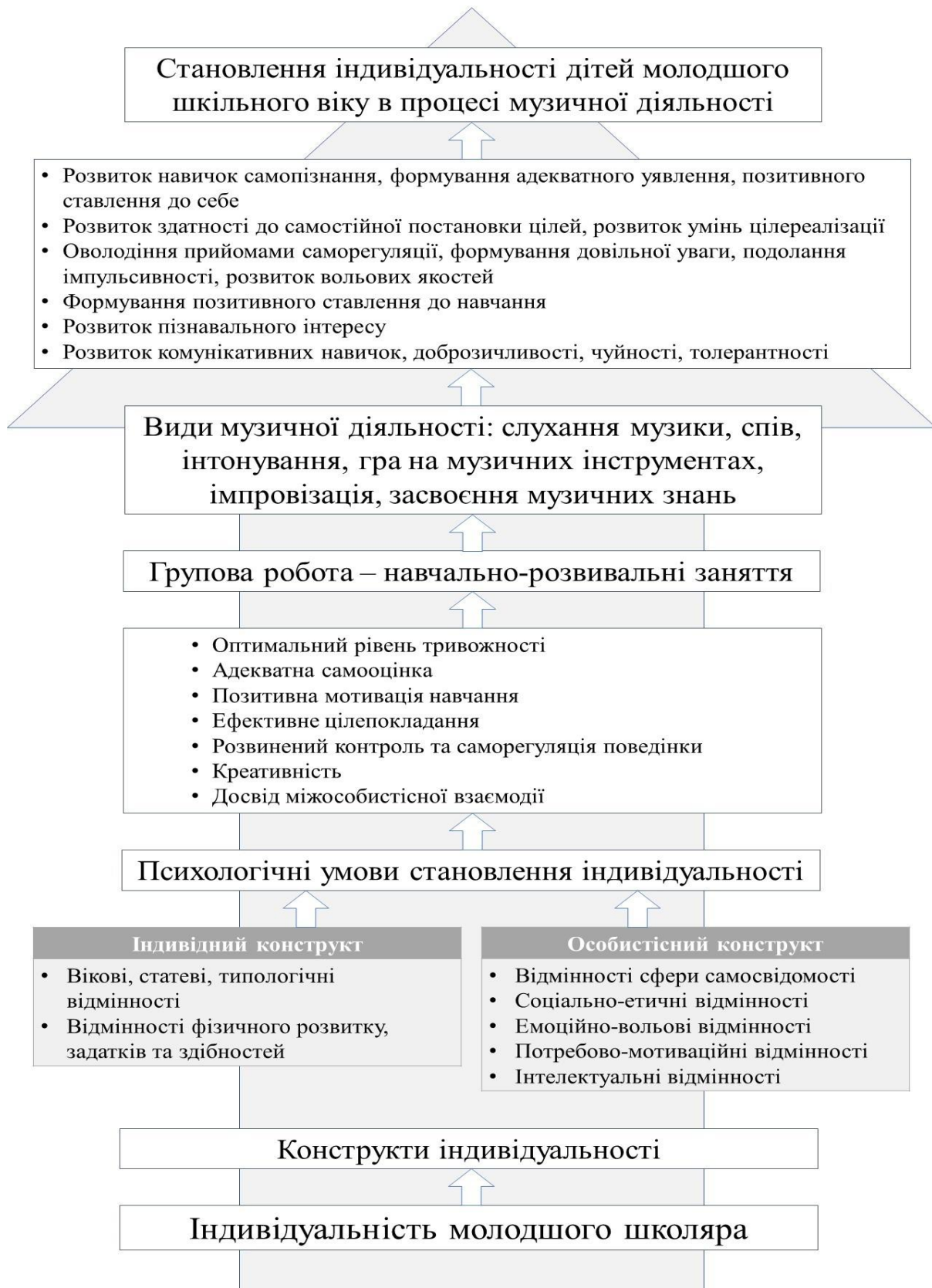


Рис. 3.1. Модель становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності

Вирішення поставлених завдань формувального експерименту відбувалося у формі групової роботи - навчально-розвивальних занять, що проводились раз на тиждень у кількості однієї години (один урок тривалістю 45 хвилин). Загальна кількість проведених навчально-розвивальних занять – 38.

Реалізація розробленої програми формувального експерименту включала такі етапи: констатувальний, розвивальний та контрольньо-діагностичний.

Констатувальний етап. Для аналізу ефективності розробленої програми формування індивідуальності молодшого школяра та її статистичного підтвердження на початковому етапі реалізації програми проводилася діагностика як рівня розвитку індивідуальності молодших школярів, так і феноменів, які представляють психологічні умови її становлення з використанням методик, описаних в розділі 2.1. В ході аналізу виконаних тестових методик була встановлена динаміка змін, що відбулася в результаті участі в розробленій програмі. Детальніше на оцінюванні ефективності програми та отриманих результатах ми зупинимось у розділі 3.3.

Розвивальний етап. Програма формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності, що базується на розробленій моделі, являла собою розроблений авторський цикл *навчально-розвивальних занять «Формування індивідуальності молодшого школяра на уроках музики»*. Заняття проводилися раз на тиждень у кількості одного заняття впродовж навчального року. Тривалість одного заняття – 45 хвилин.

Під час проведення навчально-розвивальних занять важливим було дотримання наступних принципів:

- принцип активної участі у виконанні завдань, що передбачає наступне: якщо є бажання щось сказати та обговорити, то це потрібно зробити, навіть якщо ніяково та страшно, одночасно, у кожного учня є право промовчати, якщо це відповідає його внутрішньому стану;
- принцип творчої активності та співробітництва;
- принцип «тут і тепер»;

– принцип діалогічності, що передбачає налагодження стосунків між учасниками педагогічного процесу. Рівноправне спілкування молодшого школяра з дорослим сприяє зміцненню його індивідуальності. У процесі проведення розвивальних занять акцентувалась увага на праві кожного учасника говорити та обов'язку слухати;

– принцип індивідуального підходу, що передбачає врахування особливостей вияву індивідуальності, рівня особистісних можливостей, міри відкритості у спілкуванні, характерологічних та темпераментних особливостей школяра;

– принцип зворотнього зв'язку;

– принцип толерантної та коректної педагогічної оцінки [85, с. 146-147].

Кожне заняття являло собою комплекс вправ/процедур, як авторської модифікації, так і запозичених, які представляють активні методи соціально-психологічного навчання (групова дискусія, рольова гра, вправи на самопізнання і самооцінювання, вправи для розминки), що виконувались в рамках основних видів музичної діяльності – слухання музики, співу, інтонування, гри на музичних інструментах, імпровізації, засвоєння музичних знань.

Як зазначалося вище, завданнями програми формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності стали: оптимізація рівня тривожності, корекція самооцінки, стимулювання позитивного ставлення до себе; розвиток мотивації навчання, цілепокладання, самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, формування досвіду міжособистісної взаємодії.

Зупинимось більш детально на характеристиці кожного із вищезазначених феноменів, на формування чи корекцію яких був спрямована наша програма.

Формування *оптимального рівня тривожності* як однієї із психологічних умов розвитку індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності включало роботу, спрямовану на самопізнання емоційної сфери, розвиток емоційної врівноваженості.

Так, вправа «Тварини» [47, с. 62], що представляє метод спрямованої фантазії, допомагає дітям у досить безпечний, м'який спосіб виявити витіснені почуття, потреби, прагнення, думки. Психолог звертається до дітей: «Уявіть, що ви – тварини» (діти вибирають за бажанням). Ви рухаєтесь, як вони, видаєте такі звуки, як вони». Дітям пропонується продемонструвати, як співають тварини, яких вони зображають, як вони звучать, показати це на музичних інструментах. Молодші школярі пояснюють кого і як вони зобразили, дають назву власній імпровізації.

Вправа «Налякай свій страх» [47, с. 61] виконувалась у декілька етапів. Перший етап – робота зі страхами. Психолог навчає дітей ідентифікувати предмет страхів та тривожності. Наприклад, молодшим школярам пропонується зобразити власний страх на папері або вирізати його із паперу (виріж «маску» свого страху). «Як звучить твій страх? Від яких звуків тобі також страшно?». Важливо детально обговорити із дітьми названі проблеми. *Другий етап.* Психолог пропонує дітям фіксувати кожен випадок появи відчуття тривоги та страху в будь який зручний для них спосіб – роблячи певні помітки-записи, замальовки, добуваючи звуки із певного музичного інструмента чи предмета. Таким чином, складається перелік того, що тривожить кожную дитину, близько 5-10 пунктів. *Третій етап.* Із кожною проблемою, страхом проводиться певна маніпуляція. Психолог забирає малюнок страху чи тривоги до «чарівної скриньки», де страх перетворюється в щось дуже добре та красиве. Перетворення супроводжується музикою. Дітям пропонується також налякати свої страхи гучними, різкими звуками (барабан, металева тарілка, залізна бочка, кришка від каструлі тощо).

Гра «Що краще робити під цю музику?» [47, с. 63]. Метою проведення гри є самопізнання емоційної сфери, розвиток емоційної врівноваженості. Дітям пропонуються музичні фрагменти, короткі п'єси – яскраві, характерні (українська народна пісня «Женчичок-бренчичок», «Колискова для мами» М.Чембержі, «Полька-піццікато» І.Штраус, «Богатирські ворота»

М.Мусоргський, «Похорони ляльки» П.Чайковський). Психолог після прослуховування кожного з фрагментів запитує, що б діти стали роботи під цю музику, який настрій вона в них викликає. Дорослий ставить уточнюючі питання для того, щоб краще зрозуміти, що відчувають діти, слухаючи музику, чітко вербалізуючи власні почуття. Таким чином, у дітей утворюються взаємозв'язки між музичними враженнями, емоційними переживаннями від прослуханого, вербалізованими характеристиками цього переживання та назвами почуттів. Під час бесіди із дітьми психолог для наочності підкріплює словесні характеристики показом картинок такого ж характеру як музика, показом ляльок-маріонеток та інших персонажів лялькового театру.

«Техніка розфарбовування фігурок» [47,с.63-64]. Дітям пропонується розфарбувати фігурку для того, щоб побачити, як вона себе почуває. Після малювання психолог проводить бесіду про почуття та емоції, зображені на малюнках. Обговорюється те, що це за почуття, коли воно виникає, що дитина відчуває, коли воно з'являється та як можна до нього ставитися.

Підібрані нами музичні фрагменти відповідного характеру (український народний танець «Гопак» – радість; «Щедрик» М.Леонтовича (в інструментальному виконанні) – легкість; «Пісня Кози» з опери М.Лисенка «Коза-Дерева» – страх; «Мелодія» М.Скорика – сум; «Хвороба ляльки» П.Чайковського – співчуття; «В печері гірського короля» Е.Гріга – тривога, злість) слугували ілюстраціями обговорюваних почуттів та емоцій, надаючи дітям можливість яскраво їх пережити, ясніше уявити. Також ми пропонували дітям виявити те чи інше почуття чи емоцію звуками будь-якого музичного інструменту.

Формування *адекватної самооцінки* як однієї із психологічних умов розвитку індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності здійснювалось засобами комплексу спеціальних вправ на самопізнання, формування адекватного уявлення про себе, про свої якості, стимулювання позитивного ставлення до себе.

Так, у вправі «Мій світ у фарбах, формах і лініях» [47, с. 55] дітям пропонується зобразити власний світ на папері, використовуючи лише лінії (прямі та криві, широкі та вузькі, різних кольорів) та форми. Музика: фон – заспокійливий, стабілізуючий («The promise» Sekret Garden), або, навпаки, активізуючий («Весна» із циклу «Пори року» А.Вівальді).

Вправа «Спонтанне малювання під музику» [47, с.56] – дітям пропонується малювати все, що вони хочуть, у той час, поки лунає музика. Асоціації, пов'язані з музикою, вільно зображуються на папері. Використовуються олівці, фарби, крейда тощо. Музика – яскрава, емоційно насичена, не гучна, не більше 60-65 ударів за хвилину («Ранок» із сюїти «Пер Гюнт» Е.Гріг).

Модифікований нами варіант вправи «Мелодизація власних якостей» [47, с. 75] також спрямований на розвиток самопізнання, самоусвідомлення власних якостей. Дітям пропонується заспівати власне ім'я та якості, які, як вони думають, їх характеризують, використовуючи певну інтонацію – радості, веселощів, гордості, спокою, гніву, рішучості тощо. Діти співають на зручній для них ноті та висоті.

Мета гри «Я увесь складаюся із звуків» [47, с. 79] – самопізнання, самоідентифікація, формування образу «Я». Дітям пропонується обрати серед оточуючих музичних інструментів чи звукових предметів ті, звучання яких, на їхній погляд, найбільше їм підходять. Усі вибрані предмети та інструменти розкладаються біля кожної дитини. Під час бесіди встановлюється, чому дитина обрала той чи інший інструмент. «Як ти себе чуєш? Як ти звучиш?». Діти складають зі звучань декількох музичних інструментів автопортрет: «Зіграй, як ти звучиш в даний момент? Як ти звучиш, коли сердишся, радієш?». Кожна дитина складає образ власного «Я» засобом комплексу звуків.

У грі «Створи портрет» [47, с. 79] дітям пропонується скласти портрет друга у класі за допомогою ритму. Використовується все, з чого можна видобути звук.

Гра «Кольорові хатинки» [38] спрямована на самопізнання, формування позитивного ставлення до себе. Для її виконання необхідні фарби, аркуші для малювання (на кожному — шість хатинок з написами: “Радість”, “Злість”, “Обурення”, “Любов”, “Сором”, “Цікавість”). В якості музичного супроводу виступили: фрагменти творів «Веснянка» із Української сюїти І.Шамо – радість; п'єси із фортепіанної сюїти «Картинки з виставки» М.Мусоргського № 9 «Хатка на курячих лапках (Баба-Яга)» – злість, п'єса № 3 «Тюільрійський сад. Сварка дітей після гри» – обурення; «Сонечко» (муз. О.Марчун, вірші І.Біруліна) – любов; фрагмент з музичного спектаклю «Королева Зубна Щітка» В.Шаповаленка – сором; увертюра із балету «Лускунчик» П.Чайковського – цікавість.

«В одному чарівному королівстві жили різні почуття: Радість і Злість, Обурення і Любов, Сором і Цікавість... Кожен з них мав свій улюблений колір та хатинку цього кольору. Одного дня почуття пішли на прогулянку до лісу. А на галявинку, де стояли хатинки, навідався дощик-пустунець і змив фарбу з усіх осель. Коли господарі повернулися, вони не змогли впізнати своїх хатинок, адже тепер вони всі були однакові». Дітям пропонується допомогти почуттям упізнати свої оселі, розфарбувавши їх. Кожна дитина добирає кольори на власний розсуд. У когось червоний колір може символізувати злість, а в когось — радість. Коли діти виконують завдання, вони разом придумують та розповідають щасливу кінцівку оповідки.

Формування *позитивної мотивації навчання* як однієї із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра забезпечувалося використанням психолого-технологічних прийомів, вправ розвитку пізнавального інтересу, зацікавленості, захопленості процесом музичної діяльності.

Так, із метою стимулювання виникнення в учнів пізнавальних мотивів нами були використані наступні психолого-технологічні прийоми [67, с. 17-18]:

1) прийом “захоплення кінцевим результатом діяльності”, в основу якого покладена концентрація уваги особистості школяра на продукт діяльності, який би відповідав тому зразку, що собі уявляє учень, або той, що запропонував для наслідування вчитель. Реалізація даного прийому відбувається через “проходження” учнем мобілізуючого етапу (мета якого актуалізувати, цілеспрямувати потребу в отриманні бажаного результату), практичного етапу (безпосереднє виконання роботи) та підсумкового етапу (встановлення відповідності даного результату зразку);

2) прийом “Вільний вибір завдань та способів їх виконання” дає можливість не тільки проявити творчі здібності, виконати завдання легші за змістом тощо, але й поступово наблизити учнів до роботи над складнішими завданнями. Вибір учнями завдання та способу його виконання зумовлений попередніми їх досягненнями або невдачами: отримання негативного результату приводить до пошуку в майбутньому легших вправ, задач, прикладів, а позитивного – важчих;

3) прийом “Зіткнення мотиваційних тенденцій” спрямований на розвиток волі школярів. В основу цього прийому покладено моделювання спеціальних ситуацій, які нашоухнуть особистість учня на відстоювання своєї позиції. На шляху до отримання загальноприйнятого рішення кожна дитина аналізує власну концепцію щодо піднятого питання, і якщо перекоується у своїй неправоті, приймає думку інших або знаходить свій спосіб розв`язання проблемної ситуації та аргументує його всім;

4) гумористична релаксація особливо важлива під час проведення уроків у початковій школі, оскільки надає можливість учням зняти напруженість, у ненав`язливій та непрямій формі зрозуміти на негативні риси характеру членів класного колективу, створити сприятливі психологічні умови для подальшої інтелектуальної роботи;

5) реалізація прийому “Позитивний аналог у минулому” передбачає створення сприятливих умов для формування в свідомості учнів оптимістичної

позиції через концентрацію уваги школярів на їх досягнення у минулому. Таким чином, у дітей з`являється бажання вирішувати ще складніші проблемні ситуації, розв`язувати важчі задачі тощо;

б) застосування прийому “Обмін позиціями “вчитель-учень” сприяє активізації уваги дітей на особливостях викладання програмного матеріалу вчителем, прагненню здобути максимум знань з метою репрезентації своїх можливостей серед однокласників.

Слід зауважити, що вищезазначені психолого-технологічні прийоми розвитку пізнавального інтересу використовувалися не лише під час проведення факультативних занять із музики як провідного простору реалізації нашої експериментальної формувальної програми, а й на основних уроках музичного мистецтва.

Метою вправи «Диригент» [47] виступає розвиток зацікавленості та захопленості процесом сприйняття музики. Дітям по черзі пропонується продиригувати музику, яка звучить.

Рухливі ігри вносять приємну різноманітність у музичну діяльність дітей: це й ігрова діяльність, і розвага, і нагода поспілкуватись, навчитись діяти разом. Однією із таких ігор є рухлива народна гра «Перепілка» (виконується під музичний супровід) (Додаток В). Одну дитину вибирають “перепілкою”. Усі інші стають одне за одним, співають і рухаються вперед, притупуючи ногами. Поступово голова колони має наблизитися до хвоста, замкнувши “перепілку”, яка стоїть посеред зали, у колі. Діти в колі беруться за руки, “перепілка” бігає, імітуючи рухи польоту, торкається когось із гравців і втікає попід руками дітей. Обранець має впіймати “перепілку” й стати на її місце. Гра триває.

Перепілко! Парубочки ідуть.

Тут була, тут була перепілочка (двічі).

Перепілці черевички несуть.

Тут була, тут була перепілочка (двічі).

Перепілці ще й калачики несуть.

Тут була, тут була перепілочка (двічі).

Перепілку із собою візьмем.

Тут була, тут була перепілочка (двічі).

З метою успішного управління процесом розвитку *цілепокладання* молодших школярів, на думку І.С.Сивової [206], систему навчально-виховних засобів необхідно орієнтувати на розвиток у молодших школярів здатності до самостійної постановки учбових цілей (встановлення учбового співробітництва вчителя та учнів у процесі постановки учбової мети, використання різних типів ситуацій свободи вибору мети, спільне планування школярами змісту уроків та перспективне планування учбового матеріалу, організація особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій, в яких діти самостійно формулюють учбові задачі); а також розвиток умінь цілереалізації (колективне складання учнями узагальненої програми дій, пов'язаної із досягненням учбової мети, проведення колективних творчих справ, які дозволяють кожному молодшому школяреві реально ставати суб'єктом цілепокладання) [206].

Із метою розвитку здатності до самостійної постановки учбових цілей нами використовувалась технологія створення ситуацій вільного вибору декількох типів [206, с. 188]:

I тип – «ситуація свободи думок» - 1) настанова вчителя на діяльність дітей – варіанти вибору мети пропонує вчитель); 2) отримання зворотнього зв'язку – висловлювання молодшими школярами власної думки; 3) рішення вчителя щодо постановки цілі – із врахуванням думок дітей і тих, які окреслені заздалегідь;

II тип – «ситуація жорсткого обмеження свободи вибору мети»: 1) настанова вчителя – окреслюється поле вибору мети; 2) прийняття рішення молодшими школярами – вибір одного із варіантів учбової мети; 3) оцінка вчителем успішності діяльності учня – аналіз наслідків заданої ситуації вибору; 4) наслідки ситуації вибору – оцінка наслідків власного вибору цілі учнями;

III тип – «ситуація колективного вибору»: 1) створення учителем ситуації, де кожен може і повинен висловлювати власну думку щодо постановки цілі та

шляху її досягнення; 2) узгодження думок; 3) прийняття колективного рішення; 4) колективне (групове) виконання завдань; 5) колективне проведення спільної справи; 6) колективне обговорення результату (рефлексія).

З метою формування у молодших школярів уміння моделювати та планувати власні дії, спрямовані на досягнення поставленої учбової мети, дітям пропонувалося організувати діяльність з оволодіння новими знаннями на уроках музики згідно плану, який представлявся у візуалізованій формі [206, с. 148].

План

уроку оволодіння новим знанням

1 етап – постановка мети

Що я дізнаюся? навіщо? для чого? Ми будемо сьогодні вивчати на уроці

Формую мету

2 етап – ознайомлення із новим знанням

Цим знанням я оволодіваю сам чи за допомогою учителя

3 етап – застосування нового знання у вправах

Я вчуся застосовувати нове знання

4 етап – контрольний

Я дізнаюся про себе, чи засвоїв я нове знання

Із метою усвідомлення значущості наявності мети діяльності із молодшими школярами була проведена дискусія «Чи потрібна мені мета?».

Також нами використовувались наступні прийоми, спрямовані на формування цілепокладання:

1. Формулювання мети за допомогою ключових дієслів. Дітям називається тема уроку та пропонується сформулювати мету за допомогою ключових дієслів (вивчити, знати, вміти, узагальнити, довести, порівняти, проаналізувати, розібратися, систематизувати, зробити висновок тощо).

2. Робота над терміном. Учням пропонується у візуальний спосіб назвати теми уроку. Необхідно пояснити значення цього слова.

3. Створення проблемних ситуацій. На етапі актуалізації навчального матеріалу проводиться бесіда, спрямована на узагальнення, конкретизацію, логіку роздумів. Діалог підводиться до того, про що діти ще не можуть розповісти з огляду на необізнаність, таким чином виникає проблемна ситуація, для якої необхідні додаткові дослідження або дії, та ставиться ціль.

4. Ситуація "яскравої плями". Серед великої кількості однотипових предметів, слів, літер, фігур одне виділене кольором або розміром. Завдяки вибірковості увага концентрується на виокремленому предметі. Надалі спільними зусиллями з'ясовується причина такої виокремленості, визначається тема та мета уроку.

5. Виключення. Дітям пропонується розглянути серію слайдів (зорове сприймання) або уривки творів (слухове сприймання) та завдяки встановленню спільного, відмінного, загального, віднайти зайве, обґрунтувати власний вибір.

Вищезазначені прийоми та засоби розвитку цілепокладання застосовувалися не лише під час проведення факультативних занять із музики як провідного простору реалізації нашої експериментальної формувальної програми, а й на основних уроках музичного мистецтва.

Розвиток *самоконтролю та саморегуляції* поведінки як однієї із психологічних умов формування індивідуальності молодших школярів передбачав оволодіння прийомами саморегуляції, формування довільної уваги, її зосередженості та концентрованості, подолання імпульсивності. Із цією метою нами були використані такі вправи як «Метод спрямованої візуалізації» [163], «Звук, що біжить» [47], «Техніки вигадування історій за допомогою шарфа» [163], «Чарівні дзвіночки» [47].

Так, однією із вправ, що використовувалась нами для розвитку самоконтролю та саморегуляції поведінки у молодших школярів на уроках музики, був «Метод спрямованої візуалізації» К. О'Коннор [163, с. 29]. Метою виконання вправи виступає розвиток самоконтролю (над власним тілом та почуттями), моделювання різноманітних життєвих ситуацій, розвиток нових практичних навичок. Кінцевою метою виступає оволодіння прийомами ефективної саморегуляції, однак на початкових етапах дитина виконує чітку інструкцію психолога. Дітям пропонується здійснити подорож у своїй уяві. В методі спрямованої візуалізації головним виступає навчання основам релаксації. Дітям пропонується лягти або зручно розташуватися на стільчику. Техніка прогресивної м'язової релаксації є однією із найефективніших способів підготовки дитини до проведення сеансу спрямованої візуалізації: дитину просять сконцентрувати увагу по чергово на різних групах м'язів для того, щоб досягнути їх найбільшого розслаблення, наприкінці досягається розслаблення усіх м'язів. Однак молодші школярі мають певні утруднення при проведенні техніки прогресивної м'язової релаксації через необхідність зберігати нерухомий стан. Тому, як зауважує К. О'Коннор [163, с. 31], у такому разі більш доречною є техніка по чергового напруження та розслаблення основних груп м'язів. Дітям дається інструкція зігнути пальці на ногах, а потім їх розслабити, зігнути ноги в колінах та розслабити м'язи бедер, напружити живіт та розслабити його і т. ін. Кожна група м'язів повільно напружується та розслабляється по кілька разів. І хоча саме глибока м'язова релаксація сприяє

успішному проведенню спрямованої візуалізації, на початкових етапах роботи ми просили дітей просто виконувати інструкції, пов'язані з фокусуванням уваги на різних групах м'язів. Варто зазначити, що вчити дітей досягати релаксації слід з відкритими очима. Це допоможе їм у майбутньому активізувати свою увагу в умовах, які не зовсім сприяють зануренню в повну релаксацію. При досягненні принаймні мінімальної релаксації вводяться елементи спрямованої візуалізації.

Музичний супровід під час виконання вправи слугує загальним фоном, що сприяє кращому розслабленню дітей. Музика з частотою ритму 60 ударів за хвилину, допомагає дитині відчути розслаблення м'язів, зосередитися на створюваних нею в уяві образах, синхронізувати дихання, оскільки музичний ритм впливає на довжину хвиль, які генеруються мозком людини, змінює геодинаміку, обмін речовин, гуморальні реакції [47, с. 44]. Досягнувши розслаблення, діти вибудовують за допомогою психолога приємні для них образи, оживлюють приємні спогади, покликані допомогти впоратися в ситуаціях утруднення.

На цьому етапі музика продовжує свій розслаблюючий вплив, одночасно ілюструючи дитячі образи. У пам'яті дітей залишається асоціативний зв'язок між створеними ними образами та музикою у майбутньому, коли в критичній ситуації дитина вдається до допомагаючих візуальних образів із метою саморегуляції та самоконтролю, вони обов'язково будуть посилюватися аудіообразами.

Нами підібраний наступний музичний супровід для виконання цієї вправи: «Our Journey» Peder B.Helland.

Вправа «Звук, що біжить» [47, с. 45-46] використовувалась нами на уроках музики у ситуаціях, які вимагали особливої зосередженості, сконцентрованості уваги молодших школярів. Мета вправи – тренування довільної уваги, що визначає здатність до самоконтролю та саморегуляції поведінки дитини. Використовуючи дзвоник (фортепіано, гітару, трикутник

чи китайський дзвоник «Чарівний вітер» - музичний інструмент зі звучанням, що поступово стихає), ми просили дітей прислуховуватися до дзвоника (струни, клавіші) до того часу, поки його звук зовсім не стихне.

Метою «Техніки вигадування історій за допомогою шарфа» С. Харві [163, с. 70-71]. є подолання імпульсивності, розвитку самоконтролю рухових, невербальних реакцій, активізація мовленнєвої експресії, що ґрунтується на увазі та психомоториці.

При проведенні техніки психолог та його помічник використовують велику напівпрозору тканину-шарф на кшталт шифону. Спочатку дорослі, тримаючи тканину за кути, розгойдують її вверх-вниз, постійно покриваючи голови дітей. Потім психолог починає розповідати історію та пояснює, що повинні робити діти: вони рухаються, коли шарф піднімається вгору, та зупиняються, коли опускається вниз. Рух тканини таким чином дозволяє контролювати рухи дитини, надає їй певні сигнали. Наприклад, психолог розпочинає гру словами: «Жили-були хлоп'ята та дівчатка, які, - шарф піднімається, - любили підстрибувати» (діти можуть підскакувати слід за шарфом). Коли шарф починає опускатися, психолог мовить: «Вони так підскачили, - шарф знову піднімається, - що зловили шарф» (ці слова лунають в той момент, коли дітям дійсно вдасться схопити тканину).

Коли діти вже можуть контролювати власні дії до такої міри, що вони відповідають рухам шарфа, і починають рухатися саме з наявністю словесного сигналу, гра ускладнюється в контексті посилення її емоційного характеру, наприклад, дітям пропонується взяти участь у «веселій (або сумній) історії». В процесі гри психолог більше коментує дії дітей, вказуючи на їхній емоційний відтінок, аніж безпосередньо просить зобразити той чи інший емоційний стан. Наприклад, говоряться такі слова: «Діти дуже весело підстрибують» (констатується настрої дітей), - або «ці веселі діти дуже спритні, коли ловлять шарф». Таким чином діти набувають навичок координації вербальних та невербальних сигналів.

Впорядкуванню рухів дітей сприяє спеціально підібрана за інтенсивністю, ритмом та тембром музика [47, с. 53]. Музика допомагає вчасно зупинитися, підсилити ефект шарфа, що опускається. Це може бути спеціальний музичний сигнал-підказка: гучний акорд, звук певного музичного інструменту, уповільнення ритму, поступове стихання.

Музика із розміреним, чітким ритмом, не більше, аніж 60 ударів за хвилину допомагає дітям концентрувати увагу. Зміст розповіді також може підкріплюватись, ілюструватися відповідною музикою, що викликає певні емоції (нами використовувались, наприклад, мелодії українських народних пісень «Ой на горі та жінці жнуть», «Черемшина»). Чим яскравіші емоції, тим міцніші асоціативні зв'язки, які виникли на їх фоні.

Вправа «Чарівні дзвіночки» [47, с. 75-76]. На головах дітей одягнені шапочки або обідочки із дзвіночками, які дзвенять при найменшому рухові. Це дозволяє в ігровій формі здійснювати контроль над власним тілом. Звуковий сигнал підсилює контролюючий ефект.

Завдання 1. Пройти так, щоб дзвоники не задзвеніли: звичним кроком, на пальчиках, на п'ятках, назад, бочком, навприсядки.

Завдання 2. Станцювати так, щоб дзвоники не задзвеніли.

Завдання 3. Рухатися, як улюблена тваринка, щоб не задзвеніти.

Завдання 4. Естафета. Діти діляться на дві команди. В кожній команді передають м'яч так, щоб дзвоники на головах не задзвеніли. Якщо ж правила не дотримано – нараховуються штрафні бали. Перемагає та команда, яка краще справиться із завданням.

Із метою актуалізації *креативності* як однієї із психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра ми використовувати завдання-вправи на розвиток творчих здібностей («Мелодії зими», «Малюнок-враження від почутої музики», «Вірш до почутої музики», «Якби я був композитором, моя б музика була...», «Музичний характер моїх близьких людей», «Мелодія мого улюбленого вірша» та ін.).

Так, для прикладу, метою вправи-бесіди «Мелодії зими» [36] є розвиток творчих здібностей, емоційного сприйняття музики, вміння відчувати її настрій, порівнювати явища природи з звучанням мелодій. Щоб дітям легше було відчувати музику, їм пропонується вільно рухатися під її звуки, втілюючи образи в рухах. Молодші школярі навчаються порівнювати твори поетів і композиторів.

Дітям пропонується виразно прочитати вірші, в яких розповідається про зимові явища та настрій людей, коли вони їх спостерігають. Молодші школярі розмірковують, якими словами можна описати певні зимові явища? І чи можна було б їхні особливості передати за допомогою музики?

Дітям за допомогою казкових героїв Джмелика, Книжечки, Пензлика та Нотки пропонується познайомитися із музичними творами композиторів.

«Зимового вечора Джмелик, Книжечка та Пензлик пробиралися через замети на гостину до Нотки. Надворі тріщав мороз, завивала хуртовина, і всі добряче змерзли. У Джмелика аж зуби цокотіли. Коли нарешті дісталися до Нотчиного будинку, він спересердя тупнув і ногою, струшуючи сніг:

— От каверзна зима! Колючі сніжинки б'ють в обличчя, холодний вітер збиває з ніг...

— А мені подобається зима! — сказав Пензлик. — Особливо коли йде сніг: люблю спостерігати, як сніжинки падають одна за одною... Це просто заворожує...

— Напевно, ти відчуваєш те саме, що й композитор Клод Дебюссі. Ось один з його творів, — Нотка увімкнула музику.

Молодшим школярам пропонується послухати фортепіанну п'єсу «Сніг танцює» з циклу К. Дебюссі «Дитячий куточок».

- Що вам нагадує початок п'єси? (Починається снігопад, з неба летять перші сніжинки, їх стає все більше, більше...).

- Що ви чуєте в музиці: плавність, наспівність чи уривчасті звуки? (То вгору, то вниз. Вони ніби й справді танцюють — це вітер здіймає і закручує їх у білому вирі).

- Як рухаються звуки-“сніжинки” — вгору чи вниз? (Уривчасті звуки, кожен — ніби колюча сніжинка).

- Коли ви будете вдома, а за вікном почнеться снігопад, увімкніть п'єсу і спробуйте послухати її, спостерігаючи за сніжинками.

Та чи всім композиторам подобається зима? Нотка та її друзі пропонують дітям прослухати інші зимові музичні твори: невеселий фрагмент з ораторії Йозефа Гайдна “Зима” й таємничо-казкову варіацію Феї зими Сергія Прокоф'єва з балету “Попелюшка”.

Надалі учням пропонується намалювати зиму такою, якою її відтворили у музиці різні композитори.

- А чи подобається зима вам? Що у зимі добре, а що — не дуже?

- Чи існує така пора року, яку можна назвати доброю з усіх поглядів? А тільки поганою?

- Прислухайтеся до зимового оркестру, який виконує музику природи за віконечком. Які мотиви ви чуєте? Партії яких солістів розрізняєте?

- Які звуки вам подобаються, а які ні?

- Як би ви передали звуки зими за допомогою дитячих музичних інструментів?

Відпрацювання навичок *міжособистісної взаємодії* як однієї із психологічних умов формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності включало роботу в напрямі розвитку умінь комунікувати, розуміти один одного, взаємодіяти разом, працювати в команді, доброзичливо, чуйно, толерантно ставитися до інших. Із цією метою нами були використані техніки, вправи, ігри «Музична казка» [47, с. 58-60], «Музичні оповідки про іграшки» [218], «Вітерець і Хмаринка» [93], «Спільнохід» [185], Вистава «Чи другом стати може той, хто на нас не схожий?» [40].

Так, техніка «Музична казка» [47, с. 58-60] виконувалася у декілька етапів. *Перший етап.* В центр приміщення (або на великий круглий стіл) викладаються різноманітні музичні інструменти, музичні іграшки, предмети, які звучать. Дітям пропонується сісти в коло, вибрати один інструмент або предмет (діти можуть використовувати однакові інструменти). *Другий етап.* Психолог просить когось із дітей видобути ряд звуків зі свого інструменту, зіграти на ньому «власну мелодію». Якщо діти мають утруднення, то дорослий починає першим. Учасник, який поруч, керуючись власними уявленнями, намагається продовжити звуковий набір. Його композиція не повинна бути дуже довгою, щоб усі діти встигли прийняти участь по декілька разів. *Третій етап.* Увесь процес створення музики записується. Коли діти відчують, що їм вже нічого додати, психолог пропонує їм заслухати запис результату їх спільної творчості. Психолог надає позитивної оцінки творчості дітей, говорить про позитивні аспекти самого процесі творчості та пропонує дітям обговорити їхній музичний твір. Після цього діти ще раз прослуховують запис.

Під час обговорення фіксується увага на наступних моментах: - які інструменти використовувались частіше всього; - що можна сказати про звуки, яких в імпровізації найбільше, як можна їх описати; - які ще звукові поєднання запам'ятались; - чи можна почути певну мелодію, чи вдалось створити гарну, красиву музику; - про що, на їхню думку, розповідає музика; - чи відобразила музика життя дітей, їх взаєностосунки; - що привнесла у колективну творчість кожна дитина; - як прозвучав її інструмент; - як її музика вплинула на процес і результат загальної роботи. *Четвертий етап.* Дітям пропонується на цій основі придумати якусь історію, казку, яку б озвучувала записана дитяча музика. Молодші школярі вигадують казку по черзі, передаючи естафету по колу.

«Музичні оповідки про іграшки» [218] вирішують завдання слухання і обговорення музики для учнів молодших класів, навчають дітей розуміти музичну мову, зміст музичних творів, уявляти образи, які створюють композитор і виконавець. А переглядаючи твори живопису, що розповідають

про дітей та їхні іграшки, молодші школярі можуть краще уявити ситуації та почуття, які описує музика (Додаток Г). Музичні історії — привід обговорити з дітьми життєві ситуації, допомогти їм подивитися на власні дії збоку, звернути увагу на почуття — власні та інших людей, навчитися з повагою ставитися до них.

Музичні твори допомагають показати дітям, як мовою звуків можна розповісти про життя людей і навколишній світ, висловлювати власні враження від музичних творів та ставлення до їхнього змісту, визначати настрій і характер музики, виражати його у пластичних рухах, відчувати смислові наголоси мелодії.

«Музика вміє передавати почуття без слів. Прислухайтеся — і відчуєте радість чи смуток, захоплення чи здивування, що їх композитор передав за допомогою нот, а музиканти-виконавці озвучили для нас, слухачів. Сьогодні ми послухаємо музичні оповідки, які не залишать байдужою жодну дитину, адже їхні головні персонажі — іграшки».

Послухайте п'єсу Віктора Косенка «Не хочуть купити ведмедика».

- Весела ця музика чи сумна?
- Чи хочеться під неї усміхатися? Бігати?
- Які рухи найбільше їй відповідають? Які емоції вона викликає?

Уявіть: ви — біля вітрини іграшкового магазину. Очі розбігаються — все таке гарне... А найкращий оцей пухнастенький ведмедик. Так хочеться пригорнути його до себе й ніколи не відпускати... Варто лише попросити татуса, щоб купив... Або мамусю...

- Чи попросили б ви батьків про нову іграшку? Якщо так, то якими словами?

Але у відповідь звучить відмова... І тут до бажання мати нову іграшку додаються образа, подив — хіба дорослі не розуміють, як мені цей ведмедик подобається і як добре буде нам удвох? Можливо, варто попросити ще раз?

Послухайте музику знову. Зверніть увагу: мелодія повторюється кілька разів.

- Чи різняться повтори? Чим?

З кожним повтором мелодія стає дедалі сумнішою, а прохання — жалібнішими. Так і чується настійливе: “Купи, купи, ну ку-п-и-и, бу-у-удь ла-а-аска-а-а...”. А бажаної відповіді все немає. Ще в музиці вчуваються короткі пронизливі нотки. Як ви гадаєте, що це? Можливо, це останній “аргумент” — сльози? Крап, крап, крап... Наприкінці музика стає зовсім сумною. Мабуть, сльози котяться вже нестримним потоком...

- Як ви гадаєте, чи виконають батьки таке прохання?
- Чи варто за допомогою сліз умовляти рідних виконати ваші бажання?

Надалі молодшим школярам пропонувалося послухати та обговорити наступні музичні п'єси про іграшки — “Купили ведмедика” Віктора Косенка (з альбому “24 дитячі п'єси для фортепіано”); “Нова лялька”, “Хвороба ляльки” Петра Чайковського (з “Дитячого альбому”) — та переглянути картини художників про дітей.

Гра «Вітерець і Хмаринка» [93] допомагає навчитися взаємодіяти в парі, розслабитися, зміцнює впевненість у своїх силах. Сприяє постановці правильного дихання, розвиває креативність і фантазію, формує основу вільного володіння власним тілом. Ця гра також допомагає розім'яти всі групи м'язів. Гра відбувається під музичний супровід («Only You» Giovanni Marradi).

Хід гри. Учасники об'єднуються в пари. Ведучий пропонує їм обрати ролі вітерецю або хмаринки. “Вітерець” “посилає потоки” (дмухає) на різні ділянки “хмаринки”. Завдання “хмаринки” — відреагувати на них рухами. Наприклад: зробити колові рухи рукою, покивати головою з боку в бік, пострибати, пригнутися під “поривом вітру” тощо. Головне, щоб рухи не повторювалися. Потім учасники міняються ролями, а потім і партнерами.

Вправа «Спільнохід» [185] сприяє розвитку уміння працювати у команді, здатності до взаєморозуміння. Із цупкого картону виготовляються лижі із кріпленнями для двох гравців. Кожна пара отримує завдання пройти маршрут за допомогою спільнохода. Якщо це добре вдається вдвох, завдання ускладнюється — спільноходом необхідно пройти втрьох, вчотирьох, вшістьох. Виконується під рухливу музику (наприклад, «Green Grass of Texas» Burnette).

- Кому вдалося виконати завдання найкраще?
- Чи можна сказати, що ви працювали як єдине ціле, як команда?

Чому?

- Що вам допомагало зрозуміти одне одного?
- Що ще може гарно вдаватися такій команді?
- Поміркуйте, чого навчає вас така гра.

Фрагмент вистави «Чи другом стати може той, хто на нас не схожий?» [40] наведено у Додатку Д.

Контрольно-діагностичний етап. По завершенні реалізації програми формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності проводилась оцінка змін у розвитку тривожності, самооцінки, мотивації навчання, цілепокладання, самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, навичок міжособистісної взаємодії, та, як наслідок, змін індивідуальності досліджуваних. Із цією метою були використані вищезазначені (в ході описання констатувального етапу експерименту) методики. Детальніше на оцінюванні ефективності програми та отриманих результатах ми зупинимось у розділі 3.3.

3.3. Результати апробації програми формування індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності

Впровадження експериментальної програми дало можливість прослідкувати кількісні і якісні зміни, які мали місце у процесі формування індивідуальності молодшого школяра.

Аналіз результатів експерименту дозволяє перевірити припущення щодо позитивного впливу застосованої системи вправ і засобів, спрямованих на актуалізацію психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі музичної діяльності (оптимального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання, ефективного цілепокладання, розвиненого самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, досвіду міжособистісної взаємодії), та підвищення загального рівня індивідуальності молодшого школяра.

Виходячи із завдань дисертаційного дослідження, опрацювання експериментального матеріалу здійснювалась відповідно у напрямку вивчення рівня тривожності, особливостей самооцінки, розвитку цілепокладання, дій самоконтролю, шкільної мотивації, інтересу в учбовій діяльності, навичок міжособистісної взаємодії, а також загального рівня індивідуальності.

По завершенні програми формування індивідуальності молодших школярів визначення рівня індивідуальності учнів показало значні зміни даного психологічного феномена (табл. 3.1.).

Як бачимо, серед досліджуваних експериментальної групи після формувального впливу 29,6% молодших школярів характеризуються високим рівнем індивідуальності, тоді як на початку експерименту ця група складала 11,1%; 55,6,0% - середнім рівнем (проти 62,0%), та 14,8% - низьким рівнем (у порівнянні з 26,9%).

Таблиця 3.1

Зміни показників рівня індивідуальності молодших школярів у процесі музичної діяльності (у%)

Рівні загального показника індивідуальних відмінностей	Кількість досліджуваних					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Високий рівень (стан індивідуальних відмінностей – стабільний)	11,1	29,6	18,5	12,5	14,3	1,8
Середній рівень (стан індивідуальних відмінностей – недостатньо стабільний)	62,0	55,6	6,4	63,4	65,5	2,1
Низький рівень (стан індивідуальних відмінностей – нестабільний)	26,9	14,8	12,1	24,1	20,2	3,9

Таким чином, по закінченні експерименту збільшилася група досліджуваних, що виявляє середній рівень індивідуальності (на 6,4%), однак це пояснюється тим, що значно меншою стала група досліджуваних із низьким рівнем індивідуальності (на 12,1%). Значущим також є те, що збільшилася кількість молодших школярів із високим рівнем індивідуальності – на 18,5%.

Молодші школярі контрольної групи значущих змін у показниках рівнів індивідуальності не виявили (1,8%; 2,1%; 3,9%).

Також для констатації значущості змін, які відбулись в експериментальній та контрольній групах, ми скористались порівнянням вибірок за допомогою критерію Т-Вілкоксона.

Відмінності у показниках загальних рівнів індивідуальності молодших школярів експериментальної групи до і після експерименту є статистично значущими ($t=0,00$) на високому рівні статистичної значущості $p=0,001$, і, навпаки, у контрольній групі статистично значущих розбіжностей встановити не вдалось ($t=142,00$ при $p=0,1$).

Звернемося до аналізу змін у показниках рівнів тривожності, самооцінки, інтересу в учбовій діяльності, цілепокладання, самоконтролю, шкільної мотивації, навичок міжособистісної взаємодії, що є визначальними для становлення індивідуальності молодшого школяра.

У результаті роботи, спрямованої на актуалізацію оптимального рівня тривожності, значно знизився рівень зазначеної психологічної умови становлення індивідуальності молодшого школяра (див. табл. 3.2., табл. 3.3.).

При повторному зрізі кількість молодших школярів експериментальної групи із виявленим підвищеним рівнем загальної шкільної тривожності знизилася з 12,8% до 5,4%. Також відмічаємо зниження показників підвищеного та високого рівнів за окремими чинниками шкільної тривожності.

Кількість досліджуваних із підвищеним рівнем показників знизилась згідно усіх виявлених чинників шкільної тривожності – щодо переживання соціального стресу (з 16,5% до 7,3%), фрустрації потреби в досягненні успіху (з 17,2% до 10,5%), страху самовираження (з 47,2% до 12,8%), страху ситуації перевірки знань (з 31,1% до 16,7%), страху невідповідності очікуванням оточення (з 20,2% до 10,8%), проблем і страхів у стосунках із учителями (з 19,8% до 10,9%). Аналогічні тенденції виявлені і щодо зниження кількості досліджуваних із високим рівнем показників чинників шкільної тривожності – страху ситуації перевірки знань (з 4,1% до 2,8%), страху невідповідності очікуванням оточення (з 8,3% до 4,1%), проблем і страхів у стосунках із учителями (з 3,8% до 1,2%). Найбільші позитивні зміни в аспекті зниження рівнів тривожності у молодших школярів у процесі формувального експерименту стосуються таких чинників тривожності як страх самовираження, страх ситуації

перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточення, переживання соціального стресу.

Таблиця 3.2.

Показники рівня загальної шкільної тривожності та її чинників у ході формувального експерименту (у %, експериментальна група)

Шкала	Рівні загальної тривожності та її чинників					
	Підвищений рівень			Високий рівень		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Загальна шкільна тривожність	12,8	5,4	7,4	-	-	-
Переживання соціального стресу	16,5	7,3	9,2	-	-	-
Фрустрація потреби в досягненні успіху	17,2	10,5	6,7	-	-	-
Страх самовираження	47,2	12,8	34,4	-	-	-
Страх ситуації перевірки знань	31,1	16,7	14,4	4,1	2,8	1,3
Страх невідповідності очікуванням оточення	20,2	10,8	9,4	8,3	4,1	4,2
Низька фізіологічна опірність стресові	-	-	-	-	-	-
Проблеми і страх у стосунках із учителями	19,8	10,9	8,9	3,8	1,2	2,6

Із наведених у табл. 3.3. показників бачимо, що серед досліджуваних контрольної вибірки значущих змін не відбулося.

Таким чином, запропонована програма формування індивідуальності позитивно вплинула на оптимізацію рівня шкільної тривожності молодшого школяра.

Таблиця 3.3.

Показники рівня загальної шкільної тривожності та її чинників у ході формувального експерименту (у %, контрольна група)

Шкала	Рівні загальної тривожності та її чинників					
	Підвищений рівень			Високий рівень		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Загальна шкільна тривожність	13,2	10,5	2,7	-	-	-
Переживання соціального стресу	16,3	12,4	3,9	-	-	-
Фрустрація потреби в досягненні успіху	15,4	14,8	0,6	-	-	-
Страх самовираження	48,2	39,2	9,0	-	-	-
Страх ситуації перевірки знань	31,8	27,8	4,0	3,9	3,1	0,8
Страх невідповідності очікуванням оточення	23,7	17,2	6,5	7,9	6,5	1,4
Низька фізіологічна опірність стресові	-	-	-	-	-	-
Проблеми і страх у стосунках із учителями	18,2	14,9	3,3	3,6	3,0	0,6

У результаті роботи, спрямованої на актуалізацію позитивної самооцінки, значно підвищився рівень зазначеної психологічної умови становлення індивідуальності (див. табл. 3.4., табл. 3.5.).

Більшість молодших школярів експериментальної і контрольної груп на початку формувального експерименту мали неадекватну самооцінку (62,1% в експериментальній групі і 59,9% у контрольній групі), що є свідченням негативного самоставлення, невпевненості у своїх силах.

Таблиця 3.4.

**Показники рівня самооцінки молодших школярів у процесі
формульовального експерименту (у %, експериментальна група)**

Шкала	Рівні самооцінки								
	Адекватна			Занижена			Завищена		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Загальна самооцінка	37,9	66,3	28,4	23,7	15,8	7,9	38,4	17,9	20,5

Таблиця 3.5.

**Показники рівня самооцінки молодших школярів у процесі
формульовального експерименту (у %, контрольна група)**

Шкала	Рівні самооцінки								
	Адекватна			Занижена			Завищена		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Загальна самооцінка	40,1	51,6	11,5	25,5	21,9	3,6	34,4	26,5	7,9

Самопізнання, формування адекватного образу «Я», позитивного ставлення до себе сприяло збалансуванню самооцінки молодших школярів експериментальної групи. При повторному зрізі 66,3% досліджуваних експериментальної групи характеризувались адекватною самооцінкою (проти 51,6% у контрольній групі), кількість молодших школярів із неадекватно завищеною самооцінкою знизилася із 38,4% до 17,9% (для порівняння у контрольній групі із 34,4% до 26,5%); із неадекватно заниженою, відповідно, з 23,7% до 15,8%, натомість у контрольній групі із 25,5% до 21,9%.

Таким чином, запропонована програма формування індивідуальності позитивно вплинула на рівень самооцінки молодших школярів.

Як показують результати дослідження (див. табл. 3.6.), у процесі формульовального експерименту відбулися також зміни у рівнях цілепокладання молодших школярів.

Таблиця 3.6.

**Показники рівня цілепокладання молодших школярів у процесі
формульовального експерименту (у %)**

Рівень цілепокладання	Кількість учнів					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
6-й рівень – самостійної постановки нових учбових цілей	5,4	7,2	1,8	5,2	5,8	0,6
5-й рівень – перевизначення практичної задачі в пізнавальну	10,4	16,8	6,4	11,2	14,4	3,2
4-й рівень – прийняття пізнавальної мети	20,3	45,2	24,9	21,1	26,6	5,5
3-й рівень – перевизначення пізнавальної задачі в практичну	21,2	11,3	9,9	22,2	19,7	2,5
2-й рівень – прийняття практичної задачі	23,2	10,3	12,9	21,4	19,3	2,1
1-й рівень – відсутність мети	19,5	9,2	10,3	18,9	14,2	4,7

По закінченні формульовального впливу значно зменшилася група досліджуваних експериментальної групи із неоптимальними рівнями цілепокладання (1-й з 19,5% до 9,2%; 2-й з 23,2% до 10,3%; 3-й з 21,2% до 11,3%); та відповідно збільшилася кількість молодших школярів із 4-м, 5-м та 6-м рівнями цілепокладання (4-й – з 20,3% до 45,2%; 5-й з 10,4% до 16,8%; 6-й з 5,4% до 7,2%).

Із наведених у табл. 3.6. показників бачимо, що серед досліджуваних контрольної вибірки значущих змін не відбулося.

Таким чином, запропонована програма формування індивідуальності молодшого школяра позитивно вплинула на рівень його цілепокладання.

Констатувальний експеримент виявив у переважної більшості досліджуваних неоптимальні рівні самоконтролю (1-й, 2-й, 3-й та 4-й рівні), а тому ми у формувальному експерименті приділяли велику увагу підвищенню рівня цієї психологічної умови становлення індивідуальності молодшого школяра.

Дані, отримані у другому зрізі, демонструють результативність проведеної роботи (див. табл. 3.7.).

Таблиця 3.7.

**Показники рівня самоконтролю молодших школярів у процесі
формуального експерименту (у %)**

Рівень самоконтролю	Кількість учнів					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
6-й рівень – актуальний рефлексивний контроль	10,2	13,5	3,3	10,6	12,1	1,5
5-й рівень – потенційний рефлексивний контроль	22,9	31,8	8,9	23,2	25,8	2,6
4-й рівень – актуальний контроль на рівні довільної уваги	26,8	39,6	12,8	25,8	30,6	4,8
3-й рівень – потенційний контроль на рівні довільної уваги	12,4	6,5	5,9	13,7	14,2	0,5
2-й рівень – контроль на рівні мимовільної уваги	21,2	5,8	15,4	20,5	12,9	7,6
1-й рівень – відсутність самоконтролю	6,5	2,8	3,7	6,2	4,4	1,8

По закінченні формуального впливу значно зменшилася група досліджуваних експериментальної групи із неоптимальними рівнями самоконтролю (1-й з 6,5% до 2,8%; 2-й з 21,2% до 5,8%; 3-й з 12,4% до 6,5%;) та

збільшилася кількість молодших школярів із рівнями самоконтролю - 4-й – з 26,8% до 39,6%; 5-й з 22,9% до 31,8%; 6-й з 10,2% до 13,5%.

Із наведених у табл. 3.7. показників бачимо, що серед досліджуваних контрольної вибірки значущих змін не відбулося.

Таким чином, запропонована програма формування індивідуальності позитивно вплинула на рівень самоконтролю молодших школярів.

Одним із важливих напрямків експерименту було формування пізнавального інтересу, який є значущим для становлення індивідуальності молодшого школяра та зокрема його учбової діяльності. Тому дуже важливим є помітне зростання рівня пізнавального інтересу в експериментальній групі (див. табл. 3.8.).

Таблиця 3.8.

**Показники рівня пізнавального інтересу молодших школярів у процесі
формування експерименту (у %)**

Рівень пізнавального інтересу	Кількість учнів					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
6-й рівень – узагальнений учбово-пізнавальний інтерес	5,8	7,7	1,9	6,4	7,1	0,7
5-й рівень – стійкий учбово-пізнавальний інтерес	10,1	16,5	6,4	11,1	14,0	2,9
4-й рівень – ситуативний учбовий інтерес	44,2	61,8	17,6	38,7	46,1	7,4
3-й рівень – «зацікавленість»	10,2	3,4	6,8	12,3	9,9	2,4
2-й рівень – «реакція на новизну»	9,1	3,2	5,9	11,1	9,2	1,9
1-й рівень – відсутність учбово-пізнавального інтересу	20,6	7,4	13,2	20,4	13,7	6,7

Порівнюючи дані експериментальної і контрольної груп, можна стверджувати, що вони значною мірою відрізняються у ході формування

експерименту. По закінченні формувального впливу значно зменшилася група досліджуваних експериментальної групи із неоптимальними рівнями пізнавального інтересу (1-й з 20,6% до 7,4%; 2-й з 9,1% до 3,2; 3-й з 10,2% до 3,4%); та відповідно збільшилася кількість молодших школярів із 4-м, 5-м та 6-м рівнями пізнавального інтересу (4-й – з 44,2% до 61,8%; 5-й з 10,1% до 16,5%; 6-й з 5,8% до 7,7%).

У контрольній же групі не відбулося значущих змін, що демонструють показники, зафіксовані у табл. 3.8.

Виявлені значущі зміни у показниках рівня пізнавального інтересу експериментальній групі свідчать про ефективність вправ, спрямованих на його формування.

Як показують результати дослідження (див. табл. 3.9.), у процесі формувального експерименту відбулися також зміни у рівнях креативності молодших школярів.

Таблиця 3.9.

Показники рівня креативності молодших школярів у процесі формувального експерименту (у %)

Рівень креативності	Кількість учнів					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Високий	8,4	21,4	13,0	9,1	13,8	4,7
Середній	40,4	38,7	13,9	42,0	41,5	0,5
Низький	51,2	39,9	11,3	48,9	44,7	4,2

По закінченні формувального впливу на 11,3% зменшилася група досліджуваних експериментальної групи із низьким рівнем креативності, а також за рахунок зменшення групи із середнім рівнем креативності на 13,9%, значно збільшилася кількість молодших школярів із високим рівнем креативності (на 13,0%).

У контрольній же групі не відбулося значущих змін, що демонструють показники, зафіксовані у табл. 3.9.

Отже, запропоновані нами вправи на підвищення рівня креативності виявились ефективними, що демонструють експериментальні дані.

У формувальному експерименті ми приділили значну увагу розширенню досвіду міжособистісної взаємодії молодших школярів. По закінченні експериментальної роботи нами були виміряні рівні відкритості до спілкування, соціальної сміливості, доброзичливості, розуміння соціальних нормативів, які, на нашу думку, визначають досвід міжособистісної взаємодії.

Результати виявили достатньо велике зростання показників рівня відкритості до спілкування у досліджуваних експериментальної групи (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10.

Показники рівня відкритості до спілкування молодших школярів у процесі формувального експерименту (у %)

Рівень відкритості до спілкування	Кількість учнів					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Високий	23,1	38,7	15,6	22,8	27,5	4,7
Середній	66,0	56,2	9,8	65,9	63,8	2,1
Низький	10,9	5,1	5,8	11,3	8,7	2,6

По закінченні формувального впливу значно знизилась кількість досліджуваних експериментальної групи із низьким рівнем розвитку відкритості до спілкування (до 5,1%), тоді як на початку проведення експерименту таких було 10,9%; а також значно знизилась кількість досліджуваних експериментальної групи із середнім рівнем розвитку відкритості до спілкування (до 56,2%), на початку ж проведення експерименту

цей показник становив 66,0%. За рахунок зменшення кількісного представлення середнього рівня значно збільшилася група молодших школярів із високим (на 15,6%) рівнем розвитку відкритості до спілкування.

У контрольній групі кількість молодших школярів із низьким та середнім рівнями розвитку відкритості до спілкування зменшується не значно (на 2,6% та 2,1% відповідно), та не досить суттєво зростає представленість високого рівня розвитку відкритості до спілкування (на 4,7%).

Так, значно зросла кількість досліджуваних експериментальної групи, які виявляють високий рівень соціальної сміливості (на 21,80%) та зменшилася кількість молодших школярів із середнім та низьким рівнями соціальної сміливості (на 12,0% та 9,8% відповідно) (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11.

Показники рівня соціальної сміливості молодших школярів у процесі формувального експерименту (у %)

Рівень соціальної сміливості	Кількість учнів					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Високий	28,3	50,1	21,8	27,9	33,6	5,7
Середній	53,2	41,2	12,0	51,8	49,0	2,8
Низький	18,5	8,7	9,8	20,3	17,4	2,9

У контрольній же групі не відбулося значущих змін, що демонструють показники, зафіксовані у табл. 3.11.

По закінченні формувального впливу значно знизилась кількість досліджуваних експериментальної групи із низьким та середнім рівнями розвитку розуміння соціальних нормативів (на 15,3% та 2,9% відповідно) (табл. 3.12). Натомість, значно збільшилася група молодших школярів із високим (на 18,2%) рівнем розвитку розуміння соціальних нормативів.

Таблиця 3.12.

Показники рівня розуміння соціальних нормативів молодших школярів у процесі формувального експерименту (у %)

Рівень розуміння соціальних нормативів	Кількість учнів					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Високий	9,9	28,1	18,2	12,5	18,3	5,8
Середній	43,7	40,8	2,9	44,1	41,9	2,2
Низький	46,4	31,1	15,3	43,4	39,8	3,6

У контрольній групі кількість молодших школярів із низьким та середнім рівнями розвитку розуміння соціальних нормативів зменшується не значно (на 3,6% та 2,2% відповідно), та не досить суттєво зростає представленість високого рівня розвитку розуміння соціальних нормативів (на 5,8%).

Таким чином, запропонована програма формування індивідуальності позитивно вплинула на рівні відкритості до спілкування, соціальної сміливості, доброзичливості, розуміння соціальних нормативів, які визначають досвід міжособистісної взаємодії молодших школярів.

Порівняльний аналіз показників загального рівня індивідуальності молодших школярів, рівнів таких психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі музичної діяльності як оптимального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання, ефективного цілепокладання, розвиненого самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, досвіду міжособистісної взаємодії виявив інтенсивну динаміку змін у результатах до і після формувального впливу. Зміни у показниках відбулися на всіх рівнях. І хоча в експериментальній групі молодших школярів із низьким рівнем індивідуальності залишилось 14,8% досліджуваних, отримані результати

стали підтвердженням того, що формування індивідуальності молодшого школяра можливе за умови цілеспрямованого впливу.

3.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо активізації індивідуальності в молодшому шкільному віці

З метою підвищення ефективності організації системи психологічних засобів з активізації індивідуальності в молодшому шкільному віці для роботи психологів, вчителів музичного мистецтва загальноосвітніх закладів нами були розроблені психолого-педагогічні рекомендації.

У відповідності до авторської моделі та логіки здійсненого дослідження вважаємо, що робота з розвитку індивідуальності молодшого школяра полягає в забезпеченні психологічних умов становлення даного феномену.

До психологічних умов нами віднесені:

- оптимальний рівень тривожності;
- адекватна самооцінка;
- ефективне цілепокладання;
- розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки;
- позитивна мотивація навчання;
- креативність;
- досвід міжособистісної взаємодії.

Розглянемо можливості забезпечення кожної з них.

Забезпечення оптимального рівня тривожності включає роботу, спрямовану на самопізнання емоційної сфери, розвиток емоційної врівноваженості, виявлення витіснених почуттів, потреб, прагнень, думок, їх вербалізацію; ідентифікацію предметів страхів та тривожності (пропоновані вправи та ігри: «Тварини», «Налякай свій страх», «Що краще робити під цю музику?», «Техніка розфарбовування фігурок»).

Адекватна самооцінка досягається реалізацією комплексу спеціальних вправ на самопізнання, формування адекватного уявлення про себе, про свої якості, стимулювання позитивного ставлення до себе (рекомендовані вправи та ігри: «Мій світ у фарбах, формах і лініях», «Спонтанне малювання під музику», «Мелодизація власних якостей», «Я увесь складаюсь із звуків», «Створи портрет», «Кольорові хатинки»).

Формування позитивної мотивації навчання забезпечується використанням психолого-технологічних прийомів, вправ розвитку пізнавального інтересу, зацікавленості, захопленості процесом музичної діяльності, концентрації уваги на продукті діяльності, творчих здібностей, волі, оптимістичної позиції через концентрацію уваги школярів на їх досягненнях (рекомендовані психолого-технологічні прийоми «захоплення кінцевим результатом діяльності», «вільний вибір завдань та способів їх виконання», «зіткнення мотиваційних тенденцій», «гумористична релаксація», «позитивний аналог у минулому», «обмін позиціями «вчитель-учень»; «Диригент», рухливі ігри, наприклад, «Перепілка»).

Управління процесом розвитку цілепокладання має орієнтуватися на розвиток у молодших школярів 1) здатності до самостійної постановки учбових цілей (встановлення учбового співробітництва вчителя та учнів у процесі постановки учбової мети, використання різних типів ситуацій свободи вибору мети, спільне планування школярами змісту уроків та перспективне планування учбового матеріалу, організація особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій, в яких діти самостійно формують учбові задачі); 2) умінь цілереалізації (колективне складання учнями узагальненої програми дій, пов'язаної із досягненням учбової мети, проведення колективних творчих справ, які дозволяють кожному молодшому школяреві реально ставати суб'єктом цілепокладання).

Розвитку здатності до самостійної постановки учбових цілей сприяє технологія створення ситуацій вільного вибору декількох типів («ситуація

свободи думок», «ситуація жорсткого обмеження свободи вибору мети», «ситуація колективного вибору». Умінню моделювати та планувати власні дії, спрямовані на досягнення поставленої учбової мети, сприяє організація діяльності згідно плану, який представлений у візуалізованій формі.

Також цілепокладання забезпечується використанням прийомів «формулювання мети за допомогою ключових дієслів», «робота над терміном», «створення проблемних ситуацій», «ситуація "яскравої плями"», «виключення».

Розвиток самоконтролю та саморегуляції поведінки передбачає оволодіння прийомами саморегуляції, формування довільної уваги, її зосередженості та концентрованості, подолання імпульсивності, розвиток самоконтролю (над власним тілом та почуттями), моделювання різноманітних життєвих ситуацій, розвиток нових практичних навичок (рекомендовані вправи: «Метод спрямованої візуалізації», «Звук, що біжить», «Техніки вигадкування історій за допомогою шарфа», «Чарівні дзвіночки»).

Актуалізація креативності відбувається завдяки розвитку творчих здібностей, емоційного сприйняття музики, вміння відчувати її настрій, порівнювати явища природи з звучанням мелодій (рекомендовані вправи: «Мелодії зими», «Малюнок-враження від почутої музики», «Вірш до почутої музики», «Якби я був композитором, моя б музика була...», «Музичний характер моїх близьких людей», «Мелодія мого улюбленого вірша»).

Відпрацювання навичок міжособистісної взаємодії включає роботу в напрямі розвитку умінь комунікувати, розуміти один одного, взаємодіяти разом, працювати в команді, доброзичливо, чуйно, толерантно ставитися до інших (рекомендовані техніки, вправи, ігри: «Музична казка», «Музичні оповідки про іграшки», «Вітерець і Хмаринка», «Спільнохід», Вистава «Чи другом стати може той, хто на нас не схожий?»).

Для актуалізації психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності значущим є дотримання принципу діалогічності, що передбачає налагодження стосунків між учасниками педагогічного процесу, та є рівноправним спілкуванням учня з дорослим; принципу індивідуального підходу, що передбачає врахування особливостей вияву індивідуальності, рівня особистісних можливостей, міри відкритості у спілкуванні, характерологічних та темпераментних особливостей школяра; принцип зворотнього зв'язку; принцип толерантної та коректної педагогічної оцінки.

Рольові ігри, вправи, дискусії, що представляють активні методи соціально-психологічного навчання виконуються в рамках основних видів музичної діяльності – слухання музики, співу, інтонування, гри на музичних інструментах, імпровізації, засвоєння музичних знань.

Висновки до третього розділу

1. Теоретичним підґрунтям експерименту з формування індивідуальності молодшого школяра стали положення провідних вчених про можливість впливу на дану психологічну якість, її актуалізацію, про особливості забезпечення психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра (оптимального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання, ефективного цілепокладання, розвиненого самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, досвіду міжособистісної взаємодії). Оптимізації процесу становлення індивідуальності молодшого школяра сприяє забезпечення індивідуального підходу навчання та виховання, врахування вікових особливостей учнів у процесі музичної діяльності, принципів гуманістичного, діяльнісного та творчого підходів, створення креативного освітнього середовища,

забезпечення суб'єктної позиції молодшого школяра, використання спільних форм навчальної діяльності, інтеграція ігрової і навчальної діяльності.

2. Актуалізація психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра ґрунтується на таких особистісних якостях та здатностях молодшого школяра: розвинених навичках самоаналізу та рефлексії, здатності до самопізнання, почутті впевненості та успішності, розвинених самостійності, відповідальності, ціннісних орієнтаціях, творчих навичках та уміннях, психічних процесах (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, вольових якостей), навичках спілкування, ввічливості, а також опанованих компонентах учбової діяльності (усвідомлення смислу учіння, пізнавальний інтерес, стійка позитивна мотивація, здатність до самостійного цілеутворення та цілереалізації, самооцінка, самоконтроль).

Забезпечення психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра відбувається із включенням останнього до музичної діяльності та організацією її різних видів – слухання музики, співу, інтонування, гри на музичних інструментах, імпровізації, засвоєння музичних знань; а одним із дієвих способів виступає активне соціально-психологічне навчання.

3. Теоретична модель формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності передбачає актуалізацію психологічних умов її становлення – оптимального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання, ефективного цілепокладання, розвиненого самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, досвіду міжособистісної взаємодії. Розроблена на її основі програма навчально-розвивальних занять є ефективним засобом формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності.

Навчально-розвивальні заняття «Формування індивідуальності молодшого школяра на уроках музики» мають проводитися за напрямками роботи, які повинні бути спрямовані на формування у молодших школярів

навичок самопізнання, позитивного ставлення до себе, розвитку емоційної врівноваженості, здатності до самостійної постановки цілей та умінь цілереалізації, оволодіння прийомами саморегуляції, розвиток волевих якостей, подолання імпульсивності, формування довільної уваги, розвиток пізнавального інтересу, творчих здібностей, комунікативних навичок, доброзичливості, чуйності, толерантності.

4. Результатом впровадження навчально-розвивальної програми стало підвищення чи оптимізація рівнів таких визначальних психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра як тривожність, самооцінка, мотивація навчання, цілепокладання, самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії, що, у кінцевому рахунку, призвело до підвищення загального рівня індивідуальності та підтвердило висунуту нами гіпотезу і продемонструвало ефективність запропонованої програми, спрямованої на формування індивідуальності молодшого школяра в процесі музичної діяльності.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та результати експериментального дослідження психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі музичної діяльності, яке полягало у вивченні теоретичних підходів до досліджуваної проблеми; емпіричному дослідженні рівнів, особливостей прояву та динаміки розвитку індивідуальності у молодшому шкільному віці; визначенні психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра; створенні моделі та обґрунтуванні, розробці й апробуванні програми актуалізації психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі музичної діяльності.

1. До визначення поняття індивідуальності та її структурних компонентів у психології існує багато підходів, що не суперечать один одному, а висвітлюють різні сторони цього складного психологічного явища. Індивідуальність виступає унікальною динамічною системою, структурна основа якої утворюється шляхом поєднання комплексу відмінностей індивідуального (темперамент, стан здоров'я, здібності та інтереси) та особистісного (самосвідомість, соціально-етичний, емоційно-вольовий, потребово-мотиваційний, інтелектуальний розвиток) конструктів.

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування індивідуальності дитини. Процесові становлення індивідуальності сприяють позитивна мотивація, ефективне цілепокладання, адекватна самооцінка, почуття власної самоцінності, прагнення до самопізнання та саморозвитку, оптимальний рівень тривожності, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, сформована суб'єктна позиція у процесі навчання. Учбова діяльність та музична діяльність виступають середовищем формування індивідуальності дитини молодшого шкільного віку. Музична діяльність включає різні способи та засоби пізнання дітьми музичного мистецтва, а через нього – оточуючого середовища та самого себе, які сприяють як музичному, так і загальному розвитку. Основними видами музичної діяльності є слухання музики, хоровий та сольний спів, пластичне інтонування, гра на музичних інструментах, імпровізація, засвоєння музичних знань.

Залучення молодшого школяра до музичної діяльності позитивно позначається на таких психологічних утвореннях, які водночас характеризують його індивідуальність, як: творча активність, креативність, духовно-моральна культура, моральні уявлення, емоційна чуйність, культурна толерантність, універсальні учбові дії, самопізнання, досвід міжособистісної взаємодії, навички мисленнєвої діяльності, оптимальний рівень тривожності, позитивна мотивація навчання тощо.

2. Переважній більшості молодших школярів властивий *середній рівень* розвитку індивідуальності. Для *індивідуального конструкту* характерним є: усвідомлення власного віку, поведінка у відповідності до вікових еталонів, вияв достатнього мовленнєвого запасу, неохоче включення до провідної діяльності, недостатній вияв відповідних до віку особистісних новоутворень, відмінної від інших дітей поведінки; прагнення виконання соціальні ролі у відповідності до фактичної статі, зацікавленість особливостями поведінки людей різної статі; відповідність зовнішньому вигляду свого віку щодо зросту та ваги, вміння маніпулювати предметами, демонструвати відповідно віку розвиненість основних рухів, рухову активність, наявність соматичних та хронічних захворювань; труднощі у вияві витривалості, переключення від одного до іншого виду діяльності, адаптації, при значних фізичних та психічних навантаженнях; недостатній вияв інтересу до якогось одного, нехарактерного для інших виду діяльності; присвячення невеликої кількості часу улюбленим видам діяльності; невміння вигадувати нові прийоми реалізації улюбленої діяльності, наполегливо відстоювати можливість займатися улюбленою діяльністю, намагатися діяти відмінно від зразків, по-своєму. *Особистісному конструкту властиві*: не досить адекватне уявлення про себе, результати власної діяльності, невпевненість у виконанні своїх соціальних ролей, нездатність визначити та досягти мету навчальної діяльності; недостатній вияв приязного ставлення до оточуючих, дотримання існуючих у класі норм і правил поведінки, не завжди адекватна реакція на характер стосунків між дітьми, відсутність прагнення впливати на них та використовувати для цього ефективні засоби; недостатній прояв уважності та зосередженості, здатності долати сильні труднощі, діяти наполегливо, здатності регулювати (проявляти або стримувати) емоційні реакції адекватно до ситуації, розпізнавати настрій, емоційний стан інших, адекватно на них реагувати; недостатній вияв потреб у пізнавальній, інтелектуальній, руховій діяльності, спілкуванні, недостатнє або відсутнє бажання навчатись у школі;

недостатній вияв активності та уважності під час занять; творчості при розв'язанні пізнавальних завдань; уміння ставити складні питання.

Середній рівень вияву індивідуальних відмінностей значущою мірою визначається нестабільністю виявів здібностей та інтересів, а також сфери самосвідомості, потребово-мотиваційної, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер.

Найбільші зміни в становленні індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку стосуються таких її складових як самосвідомість, емоційно-вольова сфера та задатки і здібності, які для даного вікового періоду є закономірними, визначаючись появою таких психологічних новоутворень як довільність пізнавальних процесів, розвиток рефлексії, підвищенням адекватності та критичності самооцінки, оволодінням навичками учбової діяльності, основами навчальних предметів тощо. Переважання недостатньо стабільного рівня вияву індивідуальності впродовж молодшого шкільного віку практично не змінюється, що не є задовільним з огляду якості навчально-виховного процесу школи.

3. Визначальними для становлення індивідуальності молодшого школяра виступають такі *психологічні умови* як оптимальний рівень тривожності, адекватна самооцінка, ефективне цілепокладання, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, позитивна мотивація навчання, креативність, досвід міжособистісної взаємодії. Найтісніші кореляційні зв'язки виявлено між рівнем індивідуальності та шкільною тривожністю, і зокрема її чинниками – страхом невідповідності очікуванням оточення, фрустрацією потреби досягнення успіху, страхом ситуації перевірки знань, переживанням соціального страху, страхом самовираження; між рівнем індивідуальності та шкільною мотивацією, рівнем розвитку інтересу в учбовій діяльності, самооцінки, впевненості у собі, образної та вербальної креативності. Отримані дані зумовили пошук шляхів підвищення рівнів

індивідуальності молодших школярів через актуалізацію психологічних умов її становлення.

4. Теоретичним підґрунтям формувального експерименту з розвитку індивідуальності молодшого школяра є положення провідних вчених про можливості впливу на даний психологічний феномен, активізацію його розвитку, про особливості актуалізації визначених психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра у процесі музичної діяльності.

Теоретична модель формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності передбачає розвиток конструктів індивідуальності завдяки актуалізації психологічних умов її становлення – оптимального рівня тривожності, адекватної самооцінки, позитивної мотивації навчання, ефективного цілепокладання, розвиненого самоконтролю та саморегуляції поведінки, креативності, досвіду міжособистісної взаємодії – під час групових навчально-розвивальних занять із використанням активних соціально-психологічних методів навчання в рамках основних видів музичної діяльності – слухання музики, співу, інтонування, гри на музичних інструментах, імпровізації, засвоєнні музичних знань.

Результатом апробації навчально-розвивальної програми з формування індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності стала оптимізація рівнів таких визначальних психологічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра як тривожність, самооцінка, мотивація навчання, цілепокладання, самоконтроль та саморегуляція поведінки, креативність, досвід міжособистісної взаємодії, а також підвищення загального рівня індивідуальності, що проявилось у збільшенні інтересу до учбової діяльності, здатності оригінального вирішення стандартних завдань, гармонізації самооцінки, підвищенні впевненості у собі, самостійності в оволодінні пізнавальною інформацією, уміння долати посильні труднощі,

регулювати емоційні реакції адекватно до ситуації, виявляти доброзичливість, відкритість, емпатію у спілкуванні.

Враховуючи результати апробації програми розвитку індивідуальності молодшого школяра в музичній діяльності, розроблено методичні рекомендації для психологів, вчителів музичного мистецтва щодо активізації індивідуальності у молодшому шкільному віці.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми становлення індивідуальності молодшого школяра. Подальшого вивчення потребують питання щодо гендерних відмінностей становлення індивідуальності молодших школярів в процесі оволодіння музичною діяльністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б.Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с. – С. 30–31.
2. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А.Абульханова. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А.Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 19-44.
4. Алексеева Л.Л. Формирование универсальных учебных действий на уроках искусства в школе: теоретические аспекты и возможности реализации [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева // Педагогика искусства. – 2012. – №2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/formirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-na-urokah-iskusstva-v-shkole>.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Антонова Н.А. Развитие творческой индивидуальности учителя в условиях повышения профессиональной квалификации : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / Наталья Александровна Антонова. – Ставрополь, 2005. – 162 с.
7. Архангельская Т.В. Развитие индивидуальности подростка в музыкально-творческой деятельности : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Архангельская Татьяна Владимировна. – Волгоград, 2008. – 149 с.
8. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г.Асмолов. – М. – Воронеж: ИПП, 1996. – 768 с.
9. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А.Г.Асмолов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 95 с.

10. Ахвердова О.А. Дифференциальная психология. Теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности / О.А.Ахвердова и др. – СПб. : Речь, 2004. - 168 с.
11. Ахметвалиева М.Г. Развитие познавательных способностей младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ахметвалиева Мейсеря Гарафовна. – Саратов, 2001. – 283 с.
12. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности / Т.Ф.Базылевич ; РАН, Институт психологии. – М. : Институт психологии РАН, 1998. – 247 с.
13. Баландина Л.Л. Гендерные особенности детей из многодетных и однопородных семей / Л.Л. Баландина // Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека / Под общ. ред. Б.А.Вяткина. – Пермь: Книжный мир, 2008. – С. 57-74.
14. Барановська І.Г. Творча самореалізація молодших школярів на уроках музичного мистецтва [Електронний ресурс] / І.Г.Барановська, Ю.Д.Лазаренко // Молодий вчений. – 2018. - № 5.2. – С. 66-71. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_5
15. Басина Е.В. Становление самооценки и образа Я // Особенности психического развития детей 6—7- летнего возраста / под ред. Д.Б.Элькойина, А.Л.Венгера. – М. : Педагогика,1988. – С. 56-65.
16. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Батюк Наталія Орестівна ; Одеський південноукраїнський педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2003. – 270 с.
17. Белых Т.В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Белых Татьяна Викторовна. – Ставрополь, 2004. – 420 с.

18. Бєшапошнікова Т.В. Розвиток емоційності школярів засобами музичного мистецтва / Т.В.Бєшапошнікова, С.Я.Школьнік // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2012. - № 2. – С. 120-122.
19. Бєх І.Д. Виховання особистості : монографія : у двох кн. / І.Д.Бєх. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
20. Бєх І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д.Бєх // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1999. – № 3. – С. 5 – 14.
21. Бєжанова Н.Л. Теоретичні основи формування оцінних умінь у молодших школярів / Н.Л.Бєжанова // Освіта на Луганщині. – 2006. - № 2. – С. 138-142.
22. Бибикова Н.В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Надежда Вячеславовна Бибикова. – Ульяновск, 2004. – 230 с.
23. Біляєва Н.В. Розвиток позитивного ставлення щодо навчання в учнів початкових класів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.В.Біляєва; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
24. Біницька К.М. Гуманістичне виховання на уроках музики засобами народної педагогіки та фольклору / К.М.Біницька // Педагогічний дискурс. – 2008. – Вип. 4. – С. 26-29.
25. Богданов Н.Н. Постижение индивидуальности (психофизиологические аспекты) / Н.Н.Богданов. – М. : ООО "Вопросы психологии", 2001. – 64 с.
26. Бондарчук Н.В. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів / Н.В.Бондарчук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2008. – Вип. 41. – С. 103-106.
27. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В.Брушлинский // Психол.журнал. -1991. – Т.12. - № 6. – С. 3-10.

28. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. – М.: ИП РАН, 1994. – 109 с.
29. Булах І.С. Змістовний контекст поняття "особистісне зростання" в ракурсі феноменологічного та гуманістичного напрямків у психології / І.С.Булах // Психологія. Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Випуск 2 (9). – С. 176-185.
30. Бурлак О.А. Формирование культурной толерантности младших школьников на уроках музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Ольга Анатольевна Бурлак. – Екатеринбург, 2007. – 241 с.
31. Бушуєва Н.О. Педагогічні умови формування навчальної мотивації дітей шестирічного віку : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н.О.Бушуєва; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.
32. Васецька Т.М. Вплив темпераменту на індивідуальний стиль діяльності молодших школярів / Т.М.Васецька // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 1. – С. 69-75.
33. Васецька Т.М. Врахування особливостей темпераменту у навчанні та вихованні дітей молодшого шкільного віку (на допомогу вчителям початкових класів, вихователям, батькам) / Т.М.Васецька; АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 1998. – 54 с.
34. Васецька Т.М. Психологічні особливості впливу темпераменту на формування індивідуального стилю учбової діяльності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.М.Васецька. – Київ, 2000. – 21 с.
35. Василевська О.І. Теоретичні аспекти дослідження і шляхи збереження психічного здоров'я учнів початкової школи / О.І.Василевська // Психологія і особистість. - №2(10). – Ч. 1. – 2016. – С. 53-61.
36. Васильєва Н. Мелодії зими / Н.Васильєва // Джміль. - №1. – 2018. – С. 20-21.

37. Велика дидактика. Закони добре організованої школи / Я.А.Коменський // Коваленко Є.І Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / Є.І.Коваленко, Н.І.Белкіна. – К.: Центр учбової літератури, 2006. – С. 155-185.
38. Веселка почуттів : Психологічні ігри // Джміль. - №2. – 2013. – С. 20-21.
39. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О.Ветлугіна. – К. : Музична Україна, 1978. – 256 с.
40. Вистава «Чи другом може стати той, хто на нас не схожий?» // Джміль. - №10. – 2018. – С. 25-28.
41. Власова О.Б. Історичний аналіз впливу музичного мистецтва на розвиток, формування та становлення особистості [Електронний ресурс] / О.Б.Власова. // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.1. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_45
42. Войтов А.С. Развитие интегральной индивидуальности младших школьников с низким уровнем учебной мотивации : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Войтов А.С. – Пятигорск, 2014. – 24 с.
43. Волвенко Н.М. Проблеми індивідуальності в умовах соціально-політичних трансформацій [Електронний ресурс] / Н.М.Волвенко // Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого". Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – 2014. - № 3. – С. 145-151. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnyua_2014_3_19
44. Волошин П. Роль музичного мистецтва в соціалізації школярів [Електронний ресурс] / П.Волошин // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2019. – Вип. 2. – С. 50-55. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2019_2_9
45. Волошина В.В. Розвиток пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів / В.В.Волошина, Л.В.Долинська, Л.В.Лохвицька; Нац.

- пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г.Сковороди. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 50 с.
46. Воробйова Л.С. Філософсько-світоглядний смисл проблеми індивідуальності : автореф. дис... канд. філос.наук: 09.00.11 / Воробйова Любов Сергіївна ; Запорізький ун-т. - Запоріжжя, 1993. – 21 с.
 47. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии / О.А. Ворожцова. – М.: изд-во Института психотерапии. – 2004. – 90 с.
 48. Воронюк І.В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / І.В.Воронюк; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
 49. Вяткин Б.А. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы / Б.А.Вяткин // Психологический журнал. – Том 18. - № 3. – 1997. — С. 126—142.
 50. Гавриш І.І. Виховання культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Гавриш Інна Іванівна. – Умань, 2015. – 23 с.
 51. Гандзілевська Г.Б. Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гандзілевська Галина Борисівна ; Національний ун-т "Острозька академія". – Острог, 2008. – 232 с.
 52. Герасимов В.П. Индивидуальность в системной парадигме / В.П.Герасимов // Вестник Тюменского государственного университета. - №2. – 2004. – С. 59-64.
 53. Гетьман Т.О. Профілактика та збереження здоров'я молодших школярів / Т.О.Гетьман // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 37. – С. 178-180.
 54. Гетьман Т.О. Психологічні чинники збереження здоров'я молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Т.О.Гетьман. – Київ, 2014. – 23 с.

55. Гин С.И. Формирование креативности младших школьников в процессе обучения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13 00 02 / Гин Светлана Ивановна. – Минск, 2007. – 22 с.
56. Главінська О.Д. Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.Д.Главінська; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – 20 с.
57. Глазкова Е.А. Тревожность и ее коррекция в музыкально-исполнительной деятельности учащихся музыкальной школы дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Глазкова Елена Александровна. – Ростов-на-Дону, 2008. – 225 с.
58. Глазова В.В. До питання про формування контрольних оцінних умінь у молодших школярів у процесі навчальної діяльності / В.В.Глазова // Наука і освіта. – 2008. - № 8/9. – С. 223-226.
59. Глазова В.В. Формування контрольних оцінних умінь у молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / В.В.Глазова; Криворізьк. пед. ін-т ДВНЗ "Криворізьк. нац. ун-т". – Кривий Ріг, 2012. – 20 с.
60. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. / Э.А.Голубева. – Дубна : Феникс+, 2005. – 511 с.
61. Гончарук О.В. Формування самосвідомості учнів початкової школи у процесі навчання інтегрованих предметів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.В.Гончарук; Миколаїв. держ. ун-т ім. В.О.Сухомлинського. – Миколаїв, 2010. – 20 с.
62. Гордова О.В. Спільна музично-ігрова діяльність як засіб корекції емоційної сфери першокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гордова О.В. – Київ, 2011. – 25 с.
63. Гребенюк О.С. О концепции педагогики индивидуальности / О.С.Гребенюк, Т.Б.Гребенюк // Реализация концепции педагогики индивидуальности в высшей и средней школе : сб. науч. статей / науч. ред. О.С.Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 103 с.

64. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
65. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. / О.С. Гребенюк. – 2-е изд. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 94 с.
66. Гриценко К.С. Розвивати у дітей інтерес до навчання / К.С.Гриценко // Наша школа. – 2007. - № 1. – С. 34-36.
67. Гузенко О. А. Формування мотивації навчання молодших школярів в умовах особистісно орієнтованої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О.А. Гузенко ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — Луцьк, 2002. — 21 с.
68. Давыдова Е.С. О влиянии личностной беспомощности на учебную активность и особенности структуры интегральной индивидуальности младших школьников / Е.С. Давыдова // Вестник КГУ имени Н.А.Некрасова. Психология. – 2007. – Т. 13. – С. 145-152.
69. Данько Н.П. Інтеграція видів навчальної діяльності на уроках музики в початкових класах [Електронний ресурс] / Н.П.Данько // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – 2013. - Вип. 1. – С. 175-184. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2013_1_17
70. Данько Н.П. Умови реалізації гуманістичного підходу на уроках музики в початковій школі / Н.П.Данько // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 40-50.
71. Дараган К.М. Актуалізація індивідуальності як соціально-філософська проблема : автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Дараган Костянтин Миколайович ; Харківський військовий ун-т. – Х., 2001. – 17 с.
72. Декина Е. В. Психолого-педагогические условия становления индивидуальности будущих педагогов-психологов : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Декина Елена Викторовна. – Тула, 2008. – 211 с.

73. Демченко І.І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / І.І.Демченко; Ін-т пробл. вихов. АПН України. – К., 2005. - 20 с.
74. Демчишин М.С. Методика формування художньо-творчої особистості засобами музичного мистецтвами / М.С.Демчишин ; Науково-методичний центр середньої освіти. - Суми : ВВП "Мрія-1", 2004. – 106 с.
75. Дорфман Л.Я. Интегральная индивидуальность и управление ее развитием : дис. ... доктор. псих. наук : 19.00.07 / Дофман Л.Я. – Пермь, 1994. – 360 с.
76. Дячук П.В. Дидактичні умови формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Павло Вікторович Дячук. – Київ, 2015. – 24 с.
77. Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Людмила Юрьевна Ерохина. – Тюмень, 2011. – 149 с.
78. Жорняк Б.Є. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів засобами колективної музичної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жорняк Богдана Євгеніївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.
79. Журавлева Л.П. Эмпатийные отношения детей, воспитывающихся вне семьи / Л.П.Журавлева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 91-98.
80. Жураковская В.М. Индивидуальность как высший уровень развития личности / В.М.Жураковская // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2008. - №8. – 429 с. – С. 349-359.
81. Забелина О.М. Формирование опыта конструктивного взаимодействия старших подростков во временном объединении : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Забелина Ольга Михайловна. – Кострома, 2007. – 222 с.

82. Заболотська О.О. Історико-педагогічний аспект розвитку індивідуальності / О.О.Заболотська // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2009. – Вип. 40. – С. 72-77.
83. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: [монографія] / О.О.Заболотська. – Херсон: Айлант, 2006. – 244 с.
84. Загурська І.С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інна Станіславівна Загурська. – Київ, 2006. – 20 с.
85. Заміщак М.І. Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Заміщак М.І. – Дрогобич, 2014. – 268 с.
86. Звоник А.А. Утрата індивідуальності в умовах світової глобалізації [Електронний ресурс] / А.А.Звоник, А.А.Сагалович // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2017. - № 2. – С. 99-102. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2017_2_16
87. Зимина Е.С. Психологические условия формирования личностной саморегуляции младших школьников : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Зимина Елена Сергеевна. – Армавир, 2007. – 171 с.
88. Иорданов А.Ф. Особенности развития гендерных структур интегральной индивидуальности у студентов гуманитарного вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ананий Федорович Иорданов. – Пятигорск, 2003. – 168 с.
89. Іванчук М. Г. Виховання дбайливого ставлення до здоров'я у молодших школярів / Іванчук Марія // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 716. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2014. – С. 68-74.
90. Іванчук М. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання / Марія Іванчук // Науковий вісник Чернівецького

- університету : Збірник наукових праць. Вип. 729. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2014. – С. 44-49.
91. Іванчук М. Роль емоційно-почуттєвої сфери у формуванні позитивного ставлення до навчання молодшого школяра / Марія Іванчук // Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Вип. 764. Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2015. – С. 44-49.
92. Іващенко Л.М. Актуальна проблема розвитку школяра як творчої індивідуальності [Електронний ресурс] / Л. М. Іващенко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2011. - № 8. – С. 91-98. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_13
93. Ігротека. Вітерець і хмаринка // Джміль. - №4. – 2014. – С. 10.
94. Кабанова-Климина Т.Б. Проблемы индивидуальности в детской психологии / Т.Б.Кабанова-Климина ; Ярославский гос. ун-т им. П.Г.Демидова. – Ярославль, 2000. – 61 с.
95. Карабаєва І.І. Прояв дитиною етичних інстанцій у взаємодії з дорослими та однолітками в умовах дошкільного закладу та початкової школи / І.І.Карабаєва // Прийняття дитиною цінностей / за ред. Т.О. Піроженко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. – С. 141-173.
96. Кириленко В.Г. Особливості розумового розвитку молодших школярів залежно від мотивації учіння : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07 / Кириленко Валентина Граціянівна. – Київ, 2008. – 20 с.
97. Киричук В.О. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи / В.О.Киричук, Н.В.Лук'янчук, Н.А.Климова, О.А.Ковальова, Ю.Ю.Савченко; ред.: Н.В.Лук'янчук, Н.А.Климова; НАПН України, Ін-т обдаров. дитини. – Київ, 2014. – 130 с.
98. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика / Г.І.Коберник; Уман. держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. – К. : Наук. світ, 2002. – 232 с.

99. Ковтун А.В. Виховання особистості засобами музичного мистецтва у вітчизняній педагогіці кінця XIX – середини XX століття [Електронний ресурс] / А. В. Ковтун // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. - № 6. – С. 61-68. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_6_10
100. Козинская О.Ю. Пути формирования музыкальной культуры школьников на уроках музыки на современном этапе [Електронний ресурс] / О.Ю.Козинская // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. - 2013. – Вип. 14. – С. 181-186. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_014_2013_14_45
101. Койкова Е.І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Е.І.Койкова ; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2008. – 20 с.
102. Колотило О.М. Розвиток художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Колотило Оксана Миколаївна. – Київ, 2015. – 20 с.
103. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами. / С.Л.Коробко, О.І.Коробко. – К.: Літера ЛТД, 2014. – 416 с.
104. Королева М.Б. Музыкальная деятельность как средство развития старших дошкольников / М.Б.Королева // Интернет-журнал «Науковедение». – Вып. 4. – 2013. // Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-starshih-doshkolnikov>.
105. Косенко В.А. Індивідуальний підхід як умова виховання обдарованих дітей молодшого шкільного віку / В.А.Косенко // Наука і освіта. – 2007. - № 6/7. – С. 91-94.
106. Косенко В.А. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів в навчальному процесі / В.А.Косенко // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2009. – Вип. 166. – С. 77-80.

107. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С.Костюк // За ред. Л.М.Проколієнко. - К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
108. Костюхіна Л.В. Використання функціональної музики в навчально-виховному процесі сучасної початкової школи / Л.В.Костюхіна, О.Л.Ващенко // Наука і освіта. – 2009. - № 3. – С. 107-109.
109. Коханець П.П. Формування фізичних і вольових здібностей у дітей молодшого шкільного віку в процесі спрямованої фізичної підготовки : Автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту / П.П.Коханець; Львів. держ. ін-т фіз. культури. – Л., 2006. – 20 с.
110. Кравчук Л. Розвиток емоційно-вольового компоненту соціальної сфери культури мислення молодшого школяра / Л.Кравчук // Початкова школа. – 2008.- №7. – С. 43-44.
111. Крижанівська Т.І. Методика комплексного використання мистецтв у процесі розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Крижанівська Тетяна Ігорівна ; Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 18 с.
112. Криницина А.В. Педагогические технологии развития самопознания младших школьников в художественно-творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Криницина А. А. – М., 2011. – 263 с.
113. Криницина А.В. Представления о саморазвитии младших школьников в концепциях научных школ педагогов искусства / А.В.Криницина // Научные школы педагогики искусства в современном образовании : сборник статей по материалам I Международной научно-практического форума, 6 ноября 2012г. / Л.В. Школяр, М.А. Лазарев и др. – М.: ИХО РАО, 2012. – С. 248-249.
114. Крицька І.В. Розвиток естетичних суджень учнів молодшого шкільного віку (на матеріалі музичного мистецтва) : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Крицька Ірина Вікторівна ; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – К., 1993. – 24 с.

115. Кудрявцева Е.А. Развитие индивидуальности ребенка старшего дошкольного возраста в коллективных взаимоотношениях : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.07 / Елена Алексеевна Кудрявцева. – М., 2005. – 300 с.
116. Кузава І.Б. Формування художньо-естетичних інтересів на уроках музики / І.Б.Кузава ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Інститут мистецтв. Кафедра музично-теоретичних дисциплін. – Луцьк : РВВ "Вежа" Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 26 с.
117. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років : автореф. дис ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Кузьменко Віра Улянівна . – К., 2006.– 41 с.
118. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років : дис ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Кузьменко Віра Улянівна . – К., 2006.– 519 с.
119. Кулакова Л.М. Формування почуття власної гідності у молодших школярів в умовах навчальної діяльності : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кулакова Лариса Миколаївна. – К., 2015. – 22 с.
120. Куприна Н.Г. Музыка в личностном развитии ребенка / Н.Г. Куприна // Педагогика искусства. - №4. – 2014 // Режим доступа : http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kuprina.pdf
121. Кэдьусон Х. Практикум по игровой психотерапии / Кэдьусон Хайди, Шефер Чарлз. – СПб. : Питер, 2002. – 415 с.
122. Лавриненко С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лавриненко Світлана Олександрівна ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2005. – 245 с.
123. Легін В.Б. Формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / В.Б.Легін; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 19 с.

124. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
125. Леонтьев Д.А. Грани проблемы индивидуальности / Д.А.Леонтьев // Психологические проблемы индивидуальности. Вып.3. – Л.; М.,1985. – С. 17-23.
126. Леонтьев Д.А. К проблеме детерминации индивидуально-стилевых особенностей // Когнитивные стили. – Таллин, 1986. – С. 42-46.
127. Лисянська Т.М. Психологічне забезпечення розвитку когнітивних процесів учнів молодшого шкільного віку / Т.М.Лисянська // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгомонова. Серія 12 : Психологічні науки, 2013. – С. 142-150.
128. Литвиненко І.С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників : дис. канд... психол. наук: 19.00.07 / Литвиненко Ірина Сергіївна ; Миколаївський держ. педагогічний ун-т. – Миколаїв, 2002. – 191 с.
129. Ліснівська Л.Б. Психологічні особливості становлення самооцінки шестирічного першокласника : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Леся Борисівна Ліснівська; В.о. Нац. акад. пед. наук України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2011. – 10 с.
130. Лобова О.В. Розвивальний потенціал загальної музичної освіти молодших школярів / О.В.Лобова // Нова пед. думка. – 2008. - Спец. вип. – С. 136-140.
131. Лоскутова Л.И. Психологические условия развития структур интегральной индивидуальности школьников - спортсменов подросткового возраста : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лоскутова Людмила Ивановна. – Пятигорск, 2010. – 182 с.
132. Луценко Т.В. Развитие структур интегральной индивидуальности неуспевающих подростков средствами интегрированной образовательно-развивающей программы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Луценко Татьяна Владимировна. – Пятигорск, 2009. – 254 с.

133. Лысакова А. Н. Психологические условия развития индивидуальности спортсменов-танцоров высокой квалификации : автореф. канд. психол. наук : 19.00.01 / А.Н. Лысакова. – М., 2016. – 25 с.
134. Любишина С.А. Педагогика индивидуальности / С.А.Любишина, Т.Б.Гребенюк. – М.: Издательский дом Академии естествознания, 2014. – 80 с.
135. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: Наукова монографія / С.Д.Максименко. – К. : ТОВ “КММ”, 2006. – 256 с.
136. Малихіна О.В. Мотивація учіння молодших школярів / О.В.Малихіна. – К. : Навч. кн., 2002. – 303 с.
137. Маринчук Т.Т. Використання творчих видів діяльності на уроках музики у процесі опанування молодшими школярами знаннями про засоби музичної виразності [Електронний ресурс] / Т.Т.Маринчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2011. - № 34. – С. 372-376. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2011_34_87
138. Маценко В.Ф. Загальнопсихологічні проблеми становлення індивідуальності в умовах постіндустріального суспільства [Електронний ресурс] / В.Ф.Маценко // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 9, Вип. 6. – С. 14-27. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2015_9_6_4
139. Мерлин В.С. Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека / В.С.Мерлин // Психологический журнал : журнал. — М., 1980. — Т. 1, № 1. — С. 58—71.
140. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С.Мерлин; под ред. Е.А.Климова. — М. : Изд-во Моск. Психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2005. — 544 с.
141. Метенько В.Ф. Розвиток творчих здібностей школярів на уроках музики через виконання творчих завдань [Електронний ресурс] / В.Ф.Метенько //

- Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 215-218. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_9_51
142. Миколінська С.І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Миколінська Світлана Іванівна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2013. – 20 с.
 143. Миколінська С.І. Музично-слухова увага молодших школярів: теорія та методика формування / С.І.Миколінська; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2015. – 220 с.
 144. Мильтонян С.О. Формирование опыта межличностного взаимодействия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мильтонян С. О. - Кострома, 2009. - 217 с.
 145. Мироненко О.В. Творча особистість як цілісна людська індивідуальність в умовах компетентнісної освіти [Електронний ресурс] / О.В.Мироненко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2016. – Вип. 47. – С. 251-255. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2016_47_48
 146. Мислення в діяльності молодших школярів / за ред. Г.С.Костюка, Г.О.Балла. – Київ: Рад. школа, 1981. – 155 с.
 147. Мичурина Ю.А. Развитие индивидуальности старших дошкольников в трудовой деятельности : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Юлия Анатольевна Мичурина. – Магнитогорск, 2005. – 191 с.
 148. Міськова Н. М. Використання інтерактивних технологій навчання на уроках музики в початковій школі / Н.М.Міськова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – 2017. – Вип. 1. – С. 107-112.
 149. Мішеченко В.В. Використання музично-дидактичних ігор на уроках музики в початковій школі [Електронний ресурс] / В.В.Мішеченко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи

- Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. - № 1. – С. 192-195. -
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_1_44
150. Моляко В.О. Психологічні проблеми творчої діяльності обдарованих дітей і молоді / В.О.Моляко // Актуальні проблеми психології: Наук. зап. / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1999. – Вип.19. – С. 146-153.
151. Мороз В.В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів на уроках музики : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мороз Владислав Володимирович ; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д.Грінченка. – К., 2009. – 20 с.
152. Мороз О.І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу "школа-дитячий садок") : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Оксана Іванівна Мороз; Нац. акад. пед. наук України. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка. – К., 2011. – 18 с.
153. Московчук Л.М. Методика формування артистичних умінь у молодших школярів на уроках музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Московчук Людмила Миколаївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 20 с.
154. Мусіяка Н.І. Особливості самооцінки молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мусіяка Наталія Іванівна. – Київ, 2009. – 245 с.
155. Муссалитина Е.В. Развитие интеллекта и творческих способностей младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Муссалитина Елена Владимировна. – Москва, 2001. – 215 с.
156. Нафікова Л.А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нафікова Лілія Альбертівна ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2009. – 18 с.

157. Нафікова Л.А. Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Нафікова Лілія Альбертівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 204 с.
158. Немов Р.С. Психология. / Р.С.Немов. – Кн.3 : Психодиагностика. – М., 2001. – 640 с.
159. Ненахова А.В. Развитие креативности детей 6-7 лет в процессе музыкально-игровой деятельности [Электронный ресурс] / А.В.Ненахова // Педагогика искусства. – 2011. – №2. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/razvitie-kreativnosti-detey-6-7-let-v-processe-muzykalno-igrovoy-deyatelnosti>.
160. Никешина Н.И. Развитие креативности младших школьников на уроках музыки посредством педагогики искусства : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никешина Наталия Ивановна. – Воронеж, 2016. – 212 с.
161. Ніколаї Г.Ю. Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва : монографія / Г.Ю.Ніколаї та ін. ; за заг. ред. Г. Ю. Ніколаї ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми : Мрія, 2015. – 218 с.
162. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. / Р.В.Овчарова. – М. : Сфера, 2000. – 448 с.
163. О'Коннор Кевин. Теория и практика игровой психотерапии / О'Коннор Кевин. - 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 461 с.
164. Олексюк М. В. Розвиток креативності у дітей молодшого шкільного віку на уроках музики [Електронний ресурс] / М.В.Олексюк // Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2013. – Вип. 2. – С. 77- 80. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmp_2013_2_20
165. Олпорт Г. Становление: основные положения психологии личности. В кн.: Г.Олпорт. Становление личности. Избранные труды. / пер. с англ. Л.Трубициной, Д.Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 166-216.

166. Онисюк О.А. Психологічні особливості особистісного розвитку молодшого школяра : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Антонівна Онисюк. – Київ, 2001. – 17 с.
167. Ороновська Л.Д. Педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ороновська Лариса Дмитрівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2006. – 262 с.
168. Ороновська Л.Д. Педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.Д.Ороновська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. — Т., 2006. — 20 с.
169. Отич О.М. Педагогічна сутність індивідуальності [Електронний ресурс] / О.М.Отич // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 1.40. – С. 47-51. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2013_1
170. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Павелків Роман Володимирович ; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне, 2005. – 455 с.
171. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів: монографія / В.В.Павленко // за ред. проф. О.Є. Антонової. – Житомир, 2017. – 158 с.
172. Павлюк Н.М. Методика формування основ національної культури молодших школярів на уроках музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Павлюк Наталія Миколаївна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2017. – 21 с.
173. Паламар О.М. Формування у молодших школярів мотивів учіння (на матеріалі природознавства) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Михайлівна Паламар. – Київ, 2004. – 205 с.

174. Палій А. Когнітивно-стильові детермінанти в структурі інтегральної індивідуальності [Електронний ресурс] / А. Палій // Психологія особистості. – 2011. - № 1. – С. 40-50. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ро_2011_1_7
175. Парфілова С.Л. Формування пізнавальної мотивації молодших школярів у процесі навчально-пошукової діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / С.Л.Парфілова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 19 с.
176. Пеньковська Н.М. Психологічні умови розвитку рефлексії у молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Михайлівна Пеньковська. – Київ, 2003. – 175 с.
177. Подшивалкіна В. Особистість чи індивідуальність: хто потрібен сучасному суспільству? / В. Подшивалкіна // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. – 2017. – Вип. 1-2. – С. 112-115. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknur_2017_1-2_29
178. Поліщук С.А. Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / С.А.Поліщук. – Київ, 2001. – 22 с.
179. Полякова А.С. Методика формування основ музично-ритмічної культури молодших школярів на уроках музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Полякова Анастасія Сергіївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 19 с.
180. Посмёткина Н.Н. Формирование мотивации учения младших школьников в условиях совместной деятельности: на материале изучения иностранного языка : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталья Николаевна Посмёткина. – Курск, 2007. – 20 с.
181. Приходько Ю.О. Розвиток вольових якостей молодших школярів як чинник їх навчальної успішності: навч.-метод. посіб. / Ю.О.Приходько, К.В.Савченко. — К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. — 60 с.

182. Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: Сб. научн. тр. / Редкол.: И.В.Дубровина (отв. ред.) и др. – М.: АПН СССР, 1988. – С. 110-128.
183. Проблема индивидуальности в онтопсихологии / Н. А. Волкова и др. ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – СПб., 1994. – 122 с.
184. Прокоф'єва М.Ю. Індивідуалізація та диференціація навчання молодших школярів : навч. посіб. для студ. ВНЗ / М.Ю.Прокоф'єва. – Сімф. : Таврида, 2013. – 222 с.
185. Психологічна вітальня. Гра «Спільнохід» // Джміль. - №10. – 2018. – С. 29.
186. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – С. 154.
187. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рагозіна Вікторія Валентинівна ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 1999. – 199 с.
188. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество: Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / И.И.Резвицкий. – М. : Политиздат, 1984. – 141 с.
189. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов. / Г.В.Репкина, Е.В.Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.
190. Романов В.Т. Педагогические условия развития эмоциональной отзывчивости школьников средствами народной музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Владимир Тихонович Романов. – Хабаровск, 2002. – 204 с.
191. Романова О.В. Гендерні особливості становлення «Я-концепції» молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Оксана Володимирівна Романова. – Кам'янець-Подільський, 2012. – 221 с.

192. Росина Н.Л. Формирование саморегуляции у младших школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Росина Наталья Леонидовна. – Н. Новгород, 1998. – 150 с.
193. Ростовська І.О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ростовська Ірина Олександрівна. – Київ, 2009. – 20 с.
194. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011. – 640 с.
195. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л.Рубинштейн // Вопр. психологии, 1986. – Т. 4. – С.101-108.
196. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 255-385.
197. Руденко Л. С. Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Руденко Людмила Степанівна ; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2004. – 22 с.
198. Рудницька О. Музика і культура особистості (Проблеми сучасної педагогічної освіти) / Оксана Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 247 с.
199. Русалов В.М. Взаимосвязь характера и темперамента в структуре индивидуальности / В.М.Русалов // Психологический журнал. - № 3. – 2005. – С. 65 —73.
200. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В.М.Русалов // Вопросы психологии. - №1. – 1985. – С. 19 —32.
201. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В.М.Русалов. – М.: ИП РАН, 2012. — 528 с.

202. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека / В.М. Русалов // Психологический журнал, 1986. – Т. 7. - №4. – С. 23-35.
203. Савченко К.В. Розвиток вольових якостей молодших школярів як умова їх навчальної успішності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Катерина Віталіївна Савченко. – Київ, 2007. – 20 с.
204. Сандабкина Т.Б. Формирование нравственных представлений младших школьников в процессе музыкального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сандабкина Т.Б. - Улан-Удэ, 2013. – 26 с.
205. Сергєєнкова О.П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / О.П.Сергєєнкова; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 41 с.
206. Сивова И.С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Станиславовна Сивова. – Волгоград, 1999. – 207 с.
207. Сікорська Л.Б. Психологічні умови оптимізації міжособистісних взаємин учнів на початковому етапі навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Леся Борисівна Сікорська. – Київ, 2009. – 20 с.
208. Скалич Л.Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Любов Йосипівна Скалич. – Київ, 2007. – 21 с.
209. Скрипник Н. Роль колективних стосунків у формуванні індивідуальності дитини [Електронний ресурс] / Н.Скрипник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2019. – Вип. 1. – С. 122-128. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu2019_1_18

210. Скрипченко А.В. Умственное развитие младших школьников : автореф. дисс. . д-ра психол. наук. / Александр Васильевич Скрипченко. – Л., 1971. – 55 с.
211. Скрипченко А.В. Особенности психического развития детей подготовительных 1-3 классов. / А.В.Скрипченко.– К., 1984.
212. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И.Исаев. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 384 с.
213. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. — К.: Наукова думка, 1970—1980. Режим доступу: http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh
214. Слонецька С.П. Методи розвитку пізнавальної активності учнів на уроках музики [Електронний ресурс] / С. П. Слонецька // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип. 9. – С. 221-226. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_42
215. Смірнова І. Ідея “індивідуальності”: філософсько-правовий концепт / І.Смірнова // Вісник Національного університету «Львівська політехніка» : юридичні науки. – 2016. - № 855. – С. 253-258.
216. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности / Л.Н.Собчик. – М.: ИПП-ИСП, 2000. – 512 с.
217. Співак Л.М. Формування "Я-концепції" молодших школярів з труднощами у навчанні : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.М. Співак; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
218. Стеценко І. Музичні оповідки про іграшки / І. Стеценко. // Джміль. - №1. – 2016. – С. 26-27.
219. Суворова С.А. Развитие опыта созидательного взаимодействия младших подростков в школьном классе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Анатольевна Суворова. – Санкт-Петербург, 2010. – 196 с.

220. Ставицька С.О. Психолого-педагогічні умови подолання особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ставицька Світлана Олексіївна. – К., 1999. – 20 с.
221. Сысуева Л.В. Развитие самооценки младших школьников в их совместной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Любовь Владимировна Сысуева. – М., 1994. – 20 с.
222. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. / В.А.Татенко. – К.: Вид. центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
223. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личностный подход) / Р.А.Тельчарова // Эстетика. – 1986. – № 11. – 86 с. – С. 30.
224. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід : авт. дис... д-ра психол. наук / Т.М.Титаренко. – К., 1994. – 48 с.
225. Ткачук О. Використання дитячих саморобних музичних інструментів на уроках музики / О.Ткачук // Рідна школа. – 2012. - № 10. - С. 47-48.
226. Тодорова Л.Д. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках музики в початковій школі [Електронний ресурс] / Л.Д.Тодорова // Мистецтво та освіта. – 2015. - № 4. – С. 19-22. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mtao_2015_4_6
227. Томчук С.М. Генеза негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.М.Томчук; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2006. — 20 с.
228. Торгонский В.В. Формирование личности, индивидуальности и ее интегративных качеств / В.В.Торгонский // Историческая и социально-образовательная мысль, 2010. - №416. – С. 95-104.
229. Травина Е. Творческое развитие учащихся на уроке музыки / Е.Травина // Искусство в школе, 2008. - №6. – С. 78-80.
230. Тушева В.В. Формирование творческой активности учащихся младших классов в процессе выполнения заданий художественно- эстетической направленности (на материале музыкального искусства) : дис... канд. пед.

- наук: 13.00.01 / Тушева Виктория Владимировна ; Харьковський гос. педагогический ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1997. – 239 с.
231. Унтілова Е.А. Теоретико-методичні засади розвитку творчої особистості молодших школярів / Е.А. Унтілова, В.В. Омельчук // Наша шк.. – 2012. - № 2. – С. 7-10.
232. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К.Д.Ушинський ; редкол.: В.М.Столетов та ін. ; пер. з рос. Т. 1. Теоретичні проблеми виховання і освіти. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. – Київ: Рад. шк., 1983. – 488 с.
233. Фатуллаева А.Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Аят Тамирлановна Фатуллаева. – Махачкала, 2009. – 22 с.
234. Хижняк А.В. Діагностика рівнів вихованості чуйності у молодших школярів / А.В.Хижняк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Вип. 16, кн. 3. – К., 2012. – С. 289-295.
235. Хмелюк Я.В. Структура творчої індивідуальності / Я.В.Хмелюк // Наукові записки НДУ імені М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. - №3. – С. 49-52. – С. 52.
236. Ходырева Е.А. Мониторинг становления индивидуальности школьников: опыт разработки критериев / Е.А.Ходырева // Интеграция образования. - №4. – 2000. – С. 62-66.
237. Хох И.Р. Влияние интегративных уроков музыки на снижение школьной тревожности у младших подростков : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ирина Рудольфовна Хох. – Бийск, 2000. – 217 с.
238. Хохліна О. Сутність індивідуальності у контексті співвідношення понять «людина», «індивід», «особистість» / О.П.Хохліна // Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого

- суспільства: Монографія / За ред. Л.В. Помиткіної, О.П.Хохліної. – К.: ТОВ «Альфа-ПК», 2019. – С.33-39.
239. Хрусталева Т.М. Половозрастные характеристики педагогической одаренности школьников различных возрастов / Т.М.Хрусталева // Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека / Под общ. ред. Б.А.Вяткина. – Пермь: Книжный мир, 2008. – С. 231-258.
240. Чжуан Гуань Методика формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжуан Гуань. – Київ, 2017. – 229 с.
241. Чурпіта Т.М. Соціально- педагогічні проблеми розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва (на матеріалі використання казок) : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Чурпіта Тетяна Миколаївна ; Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 1998. – 173 с.
242. Шалиганова А.С. Індивідуальність як філософсько-правова категорія / А.С.Шалиганова // Форум права. – 2011. – № 2. – С. 972–980 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2011-2/11sacfpk.pdf>.
243. Шарапова Т.А. Активізація творчої діяльності молодших школярів на уроках музики [Електронний ресурс] / Т.А.Шарапова // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2016. – Вип. 47. – С. 125-131. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2016_47_26
244. Шибаева С.И. Формирование индивидуальности школьника: состояние проблемы / С.И.Шибаева // Научные ведомости: Серия Гуманитарные науки. – 2012. - №12(131). – Выпуск 14. – С. 179-183.
245. Шилкунова З.І. Педагогічні умови формування конструктивного ставлення до себе у молодших школярів у процесі навчальної діяльності : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / З.І.Шилкунова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.
246. Шопіна М.О. Розвиток творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку / М. О. Шопіна // Освіта на Луганщині. – 2007. - № 2. – С. 136-139.

247. Шпак М.М. Дидактичні умови забезпечення емоційності навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Марія Мирославівна Шпак. – Київ, 2001. – 23 с.
248. Шуть М.М. Формування творчих умінь молодших школярів засобами музичних ігор у навчальному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / М. М. Шуть; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2010. – 22 с.
249. Яненко Л.П. Формирование основ духовно-нравственной культуры младших школьников средствами музыкального искусства : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Яненко Л.П. – Елец, 2015. – 25 с.
250. Яновська Т.А. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тамара Анатоліївна Яновська. – Київ, 2008. – 22 с.
251. Яркіна Л.В. Формирование навыков мыслеречевой деятельности учащихся на уроках музыки [Электронный ресурс] / Л.В.Яркіна, Е.А. Михеева // Педагогика и психология образования. – 2014. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-mysle-rechevoy-deyatelnosti-uchaschihsya-na-urokah-muzyki>.
252. Erikson E. Life cycle // International Encyclopedia of the Social Science. – New York: Crowell Colier & Macmillan, 1968. – Vol.9. – P. 286-292.
253. Kelly J. The psychology of personal constrycts. – New York: Norton, 1955. – 489 p.
254. Nunner-Winkler G. Identität und Individualität. In: Soziale Welt, 36, 1985. S. 265-482.
255. Royce J. Personality integration: A synthesis of the parts and wholes of the parts and wholes of individuality theory. // Journal of Personality. Vol.51, Issue 4, Dec.1983. – P. 683-706.
256. Stern W. Die menschliche Persönlichkeit. In: W.Stern. Person und Sache. B.II. Leipzig: Barth, 1918. - 270 s.
257. Waterman A.S. The psychology of individualism / Alan S. Waterman. – New York : Praeger, 1984. – 359 p. – P. 29–48.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма спостережень за проявами індивідуальних відмінностей дитини (за В.У.Кузьменко)

Оцініть, будь ласка, стан індивідуальних відмінностей Ваших вихованців (форма 1).

- 1) Якщо Ви спостерігаєте певні прояви у поведінці дитини постійно або часто, оцініть їх у 2 бали, якщо час від часу або інколи – у 1 бал, якщо рідко або ніколи – в 0 балів. У графі «Приклади, коментарі» наведіть окремі приклади або Ваші роз'яснення, міркування.
- 2) Після заповнення програми здійсніть узагальнене оцінювання стану індивідуальних відмінностей Ваших вихованців (форма 2).

Форма 1

Ім'я, прізвище дитини _____

Вік _____

1. Відмінності індивідуального розвитку	Рідко (0 балів)	Інколи (1 бал)	Постійно (2 бали)	Приклади, коментарі
<p>1-А. Вік</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поводить себе у відповідності до вікових еталонів 2. Вирізняється відмінною від інших дітей поведінкою 3. Охоче включається у провідну діяльність, притаманну віку 4. Виявляє наявність мовленнєвого запасу відповідного віку 5. Виявляє наявність відповідних до віку особистісних новоутворень 6. Виявляє типові ознаки кризи відповідного віку 7. Усвідомлює та називає свій вік 				

<p>1-Б. Стать</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Розуміє ознаки, особливості статі 2. Прагне виконувати соціальні ролі у відповідності до фактичної статі 3. Розуміє, знає про ролі чоловіка жінки 4. Усвідомлює відмінності між хлопцями та дівчатами, як зовнішню, так й у рисах характеру, поведінки 5. Запитує про особливості поведінки людей різної статі 6. Виявляє позитивне ставлення до представників різної статі 7. Поводить себе у відповідності до своєї статі 				
<p>1-В. Стан здоров'я та фізичний розвиток</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Зовні виглядає на свій вік (зріст, вага) 2. Виявляє відсутність соматичних захворювань 3. Виявляє відсутність хронічних захворювань 4. Виявляє гостроту зору, слуху 5. Вільно маніпулює предметами 6. Демонструє відповідно до віку розвиненість основних рухів 7. Демонструє рухову вправність, активність 				
<p>1-Г. Темперамент</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Бере на себе значне фізичне (психічне) навантаження 2. Проявляє витривалість 3. Не губиться при раптових змінах та у несподіваних ситуаціях, легко адаптується 4. Діє впевнено, рішуче 5. Активно рухається, бігає, стрибає 6. Легко переключається від одного до іншого виду діяльності 7. Швидко орієнтується в нових обставинах 				
<p>1-Д. Здібності, інтереси</p>				

<ol style="list-style-type: none"> 1. Проявляє підвищений інтерес до якогось одного, нехарактерного для інших виду діяльності 2. Проявляє рівномірно високий інтерес до різних видів діяльності 3. Присвячує багато часу улюбленому виду діяльності 4. Із задоволенням вигадує нові прийоми реалізації улюбленої діяльності 5. Розпитує оточуючих про те, як краще діяти в улюбленій діяльності 6. Наполегливо відстоює можливість займатися улюбленою діяльністю 7. Намагається в діяльності діяти відмінно від зразків, по своєму 				
<p style="text-align: center;">2. Відмінності особистісного розвитку</p>	Рідко (0 балів)	Інколи (1 бал)	Постійно (2 бали)	Приклади, коментарі
<p>2-А. Самосвідомість</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Демонструє адекватне ставлення до себе, результатів своєї діяльності 2. Упевнено виконує свої соціальні ролі 3. Адекватно реагує на висловлювання інших про себе 4. Намагається схвально оцінювати дії та вчинки оточуючих 5. Самостійно визначає та називає мету діяльності 6. Досягає визначену мету 7. Проявляє самостійність у побуті, різних видах діяльності 				

<p>2-Б. Соціально-етичний розвиток</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Демонструє приязне ставлення до оточуючих 2. Із задоволенням шукає собі товаришів для спілкування 3. Охоче приймає та підтримує ініціативу інших до спілкування 4. Дотримується існуючих у класі норм і правил поведінки 5. Реагує на характер стосунків між дітьми, прагне впливати на них, застосовує для цього ефективні засоби 6. Користується симпатією інших дітей 7. Співчуває іншим, поділяє їх радість або сум 				
<p>2-В. Емоційно-вольовий розвиток</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Проявляє уважність, зосередженість 2. Виявляє здатність долати посильні труднощі, діяти наполегливо 3. Виявляє здатність регулювати (проявляти або стримувати) емоційні реакції адекватно до ситуації 4. Перебуває у стані емоційного піднесення, радості, хорошого настрою 5. Легко відволікається від неприємних вражень 6. Свідомо застосовує засоби регуляції емоцій 7. Розпізнає настрій, емоційний стан інших, адекватно реагує на нього 				
<p>2-Г. Потребово-мотиваційний розвиток</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Говорить про свої потреби, не приховує їх 2. Виявляє потребу у спілкуванні 3. Виявляє потребу у пізнавальній, інтелектуальній діяльності 				

4. Виявляє потребу у руховій діяльності 5. Діє заради похвали дорослого, інших дітей 6. Діє заради власної користі 7. Виявляє бажання вчитись у школі				
2-Д. Інтелектуальний розвиток 1. Виявляє активність, уважність під час занять 2. Виявляє відповідний до віку рівень знань, умінь, навичок 3. Залюбки спостерігає за явищами оточуючого світу 4. Охоче систематизує, узагальнює, аналізує, групує інформацію 5. Легко запам'ятовує пізнавальну інформацію 6. Проявляє творчість, вигадку при розв'язанні пізнавальних завдань 7. Розпитує дорослого, ставить оточуючим складні питання				

Форма 2

Узагальнене оцінювання стану індивідуальних відмінностей

- 1) Перепишіть оцінки з кожного пункту програми у відповідний пункт форми 2.
- 2) Підрахуйте середній бал за кожною частиною програми.

1-А 1) ___ 2) ___ 3) ____ Середній бал =	2-А 1) ___ 2) ___ 3) ____ Середній бал =
1-Б 1) ___ 2) ___ 3) ____ Середній бал =	2-Б 1) ___ 2) ___ 3) ____ Середній бал =
1-В 1) ___ 2) ___ 3) ____ Середній бал =	2-В 1) ___ 2) ___ 3) ____ Середній бал =
1-Г 1) 2) 3)	2-Г 1) 2) 3)

Середній бал =	Середній бал =
1-Д 1) ____ 2) ____ 3) _____	2-Д 1) ____ 2) ____ 3) _____
Середній бал =	Середній бал =

Разом за всіма частинами програми:

14-20 балів – стабільний стан індивідуальних відмінностей (високий рівень стабільності)

7-13 балів – недостатньо стабільний стан індивідуальних відмінностей (середній рівень стабільності)

0-6 балів – нестабільний стан індивідуальних відмінностей (низький рівень стабільності)

Додаток Б
Дитячий особистісний опитувальник Кеттела

У реченні підкреслити той варіант, який для відповіді обирає дитина.

ВАРІАНТ 1 (зразок для хлопчиків)

1. Ти швидко виконуєш свої домашні завдання чи довго?
2. Якщо з тобою пожартували, ти трохи сердишся чи смієшся?
3. Ти думаєш, що майже все можеш зробити так, як треба, чи можеш упоратися тільки з деякими завданнями?
4. Ти часто припускаєшся помилок чи ні?
5. У тебе багато друзів чи ні?
6. Інші хлопчики уміють більше за тебе, чи ти можеш те саме?
7. Ти завжди добре запам'ятовуєш імена людей, чи трапляється, що ти їх забуваєш?
8. Ти багато читаєш, чи інші діти читають більше?
9. Коли учитель обирає іншого хлопчика для роботи, яку ти хотів зробити сам, ти швидко забуваєш чи ображаєшся?
10. Ти вважаєш, що твої вигадки, пропозиції, ідеї хороші й правильні, чи ти невпевнений у цьому?
11. Яке слово буде протилежним за значенням до слова «ЗБИРАТИ» («РОЗДАВАТИ», чи «НАКОПИЧУВАТИ», чи «БЕРЕГТИ»)?
12. Ти зазвичай мовчазний чи багато говориш?
13. Якщо мама на тебе сердиться, ти відчуваєш, що зробив щось неправильно, чи думаєш, що це її помилка?
14. Тобі сподобалося б працювати із книгами в бібліотеці чи бути капітаном далекого плавання?
15. Яка з наступних літер відрізняється від двох інших («С», чи «Т», чи «У»)?

16. Ти почувашся увечері спокійно чи тобі не сидиться на місці?
17. Якщо діти ведуть розмову про якесь місце, яке ти добре знаєш, ти також почнеш розповідати про нього що-небудь чи чекатимеш, коли вони закінчать?
18. Ти можеш стати космонавтом чи гадаєш, що це надто складно?
19. Дано цифровий ряд: 2,4, 8,... Яка наступна цифра у цьому ряду (10, чи 16, чи 12)?
20. Твоя мама говорить, що ти надто жвавий і неспокійний, чи ти тихий і спокійний?
21. Ти охоче слухаєш, як розповідає хтось із дітей, чи тобі більше подобається розповідати самому?
22. У вільний час ти краще почитав би книгу чи погрався з м'ячем?
23. Є група слів: «ХОЛОДНИЙ», «ГАРЯЧИЙ», «МОКРИЙ», «ТЕПЛИЙ». Одне слово не підходить за змістом до інших. Яке?
24. Ти завжди обережний у своїх рухах, коли бігаєш, чи, буває, чіпляєш предмети?
25. Ти тривожися, що тебе можуть покарати, чи тебе це ніколи не хвилює?
26. Тобі більш сподобалося б будувати будинки чи бути льотчиком, коли ти станеш дорослим?
27. Коли МИКОЛІ було стільки ж років, як і НАТАЛЦІ зараз, ГАННА була старша за нього. Хто наймолодший (МИКОЛА, ГАННА чи НАТАЛКА)?
28. Учитель часто робить тобі зауваження на уроці, чи він вважає, що ти поводишся так, як треба?
29. Коли твої друзі сперечаються про щось, ти втручаєшся у їхню суперечку чи мовчиш?
30. Ти можеш займатися, коли інші в класі розмовляють, сміються, чи тобі потрібна тиша?
31. Ти слухаєш по телевізору «Новини», чи йдеш гратися, коли вони починаються?
32. Тебе ображають дорослі, чи вони тебе добре розуміють?
33. Ти спокійно переходиш вулицю з великим рухом транспорту чи трохи хвилюєшся?
34. З тобою трапляються великі неприємності чи дрібні, незначні?

35. Якщо ти знаєш відповідь на запитання, ти одразу ж піднімаєш руку чи очікуєш, коли тебе викличуть, не піднімаючи руки?
36. Коли у класі з'являється новий учень, ти з ним знайомишся так само швидко, як і інші діти, чи тобі потрібно більше часу?
37. Ти охоче став би водієм якогось транспорту (автобуса, тролейбуса, таксі) чи лікарем?
38. Ти часто засмучуєшся, коли щось не збувається, чи рідко?
39. Коли хтось із дітей просить допомогти під час контрольної роботи, якщо не бачить учитель, ти допомагаєш чи кажеш, щоб він сам усе розв'язував?
40. У твоїй присутності дорослі розмовляють між собою, чи вони зазвичай слухають тебе?
41. Якщо ти слухаєш безрадісну історію, сльози можуть підступити, чи такого ніколи не трапляється?
42. Більшість твоїх планів тобі вдається здійснити, чи інколи трапляється не так, як ти гадав?
43. Коли мама кличе тебе додому, ти продовжуєш гратися ще трохи чи одразу ж ідеш?
44. Ти можеш вільно встати у класі й щось розповісти, чи ти лякаєшся, ніяковієш?
45. Тобі сподобалося б залишатися з маленькими дітьми чи ні?
46. Буває так, що тобі самотньо й сумно, чи такого з тобою ніколи не трапляється?
47. Уроки вдома ти робиш у різний час чи в один і той самий?
48. Тобі добре живеться чи не дуже?
49. З більшим задоволенням ти відправився б за місто помилуватися красивою природою чи на виставку сучасних машин?
50. Коли тобі роблять зауваження, сварять, ти зберігаєш спокій і хороший настрій чи сильно переживаєш?
51. Тобі більше сподобалося б працювати на кондитерській фабриці чи бути

учителем?

52. Коли діти у класі шумлять, ти завжди сидиш тихо чи теж галасуєш разом з усіма?
53. Якщо тебе штовхають у автобусі, ти вважаєш, що нічого особливого не сталося, чи тебе це сердить?
54. Тобі доводилося робити щось таке, чого не слід було робити, чи такого з тобою не траплялося?
55. Ти віддаєш перевагу друзям, які люблять попустувати, побігати, погратися, чи тобі подобаються більш серйозні?
56. Ти відчуваєш занепокоєння, роздратування, коли доводиться сидіти тихо й чекати, поки щось почнеться, чи довге очікування для тебе неважке?
57. Ти охоче зараз ходив би до школи чи поїхав би мандрувати на автомобілі?
58. Іноді буває, що ти сердитий на всіх, чи ти завжди всіма задоволений?
59. Який учитель тобі більше подобається: м'який, поблажливий чи строгий?
60. Удома ти їси все, що тобі пропонують, чи протестуєш, коли дають їжу, яку ти не любиш?

ВАРІАНТ 2 (зразок для дівчаток)

1. До тебе добре ставляться усі чи тільки окремі люди?
2. Коли ти прокидаєшся вранці, ти спочатку сонна й млява, чи тобі одразу хочеться повеселитися?
3. Ти закінчуєш свою роботу скоріше за інших, чи тобі потрібно трохи більше часу?
4. Ти буваєш іноді не впевнена в собі чи навпаки - завжди впевнена?
5. Ти завжди радієш, коли бачиш своїх шкільних друзів, чи іноді тобі не хочеться нікого бачити?
6. Говорить тобі мама, що ти некваплива, чи ти робиш усе швидко?
7. Іншим дітям подобається те, що ти пропонуєш, чи їм не завжди це подобається?
8. У школі ти виконуєш усе точно так, як вимагають учителі, чи твої однокласники виконують вимоги точніше?
9. Ти гадаєш, що діти намагаються тебе перехитрити, чи ставляться до тебе дружньо?
10. Ти робиш усе завжди добре, чи бувають дні, коли в тебе нічого виходить?
11. Найбільше спільного з «ЛЬОДОМ», «ПАРОЮ», «СНІГОМ» має «ВОДА», «БУРЯ» чи «ЗИМА»?
12. Ти сидиш під час уроку спокійно чи любиш покрутитися?
13. Ти сперечаєшся іноді зі своєю мамою, чи ти її побоюєшся?
14. Тобі більше подобається кататися на лижах у парку, в лісі чи з високих пагорбів?
15. «ХОДИТИ» має таке відношення до слова «БІГАТИ», як «ПОВІЛЬНО» до слова: «ВЕРХИ», чи «ПОПОВЗОМ», чи «ШВИДКО»?
16. Ти вважаєш, що завжди ввічлива, чи буваєш набридливою?
17. Чи говорять, що з тобою важко домовитися (ти любиш наполягати на своєму), чи з тобою легко мати справу?

18. Ти мінялася з кимось із дітей своїм шкільним приладдям (олівцем, лінійкою, ручкою), чи ти цього ніколи не робила?
19. Є цифровий ряд: 7,5,3, ...Яка наступна цифра у цьому ряду (2, чи 1, чи 9)?
20. Ти хочеш іноді бути неслухняною, чи у тебе ніколи не виникає такого бажання?
21. Твоя мама робить все краще за тебе, чи часто твоя пропозиція буває кращою?
22. Якби ти мала можливість стати дикою твариною, охоче б стала швидким конем чи тигрицею?
23. Є група слів: «ДЕЯКІ», «УСІ», «ЧАСТО», «НІХТО». Одне слово не підходить до інших. Яке? («ЧАСТО», чи «НІХТО», чи «УСІ»)?
24. Коли тобі повідомляють приємну новину, ти радієш спокійно, чи тобі хочеться скакати від радощів?
25. Якщо хтось ставиться до тебе не дуже добре, ти пробачаєш йому це, чи ти ставишся до нього так само?
26. Що тобі найбільше сподобалося б у басейні: плавати чи стрибати з вишки?
27. Вовчик молодший за Петрика, Сергійко молодший за Вовчика. Хто найстарший (Сергійко, чи Вовчик, чи Петрик)?
28. Учитель іноді говорить, що ти недостатньо уважна й робиш виправлення у зошиті, чи він цього майже ніколи не говорить?
29. У суперечках ти завжди намагаєшся довести те, що ти хочеш, чи спокійно можеш поступитися?
30. Ти охочіше послухала б розповідь про війну чи про життя тварин?
31. Ти завжди допомагаєш новим учням, що прийшли до вас у клас, чи зазвичай це роблять інші?
32. Ти тривалий час пам'ятаєш про власні неприємності чи швидко про них забуваєш?
33. Тобі більше сподобалося б добре шити одяг чи бути балериною?
34. Якщо мама тебе сварить, ти засмучуєшся, чи настрої у тебе практично не

псується?

35. Ти завжди збираєш портфель увечері, чи буває, що робиш це вранці?
36. Чи хвалить тебе вчитель, чи він про тебе говорить мало?
37. Ти можеш торкнутися павука, чи він тобі неприємний?
38. Чи часто ти ображаєшся, чи це трапляється рідко?
39. Коли батьки говорять, що тобі час спати, ти одразу ж ідеш до ліжка, чи ще трохи продовжуєш займатися своєю справою?
40. Тебе бентежить, коли доводиться розмовляти з незнайомою людиною, чи ні?
41. Ти скоріше стала б художницею чи хорошим перукарем?
42. Тобі все вдається, чи трапляються невдачі?
43. Якщо ти не зрозуміла умови задачі, ти звертаєшся до когось з учнів чи до вчителя?
44. Ти можеш розповісти смішні історії так, щоб усі сміялися, чи вважаєш, що це не дуже легко?
45. Після уроку тобі хочеться певний час побути біля вчителя чи одразу ж вийти в коридор?
46. Іноді ти сидиш без діла і відчуваєшся погано, чи такого з тобою не трапляється?
47. Дорогою зі школи ти зупиняєшся погратися, чи після школи ти одразу ж ідеш додому?
48. Твої батьки завжди вислуховують тебе, чи вони часто дуже зайняті?
49. Коли ти не можеш вийти з дому, тобі сумно чи байдуже?
50. У тебе мало труднощів чи багато?
51. У вільний час ти пішла б у кіно чи саджала б квіти й дерева у дворі?
52. Ти охочіше розповіла б мамі про свої шкільні справи чи про прогулянку, екскурсію?
53. Якщо друзі беруть твої речі без дозволу, ти вважаєш, що у цьому нема нічого особливого, чи сердишся на них?

54. При несподіваному звуці ти здригаєшся чи просто озираєшся?
55. Тобі більше подобається, коли ви з дівчатами розповідаєте щось одна одній, чи більше подобається гратися з ними?
56. Ти підвищуєш голос, коли схвильована, чи, як завжди, розмовляєш спокійно?
57. Ти охочіше пішла б на урок чи подивилася виступ фігуристів?
58. Якщо ти слухаєш радіо або дивишся телевізор, заважають тобі сторонні розмови чи ти їх не помічаєш?
59. Тобі буває важко у школі, чи тобі у школі легко?
60. Якщо тебе вдома чимось розсердили, ти спокійно виходиш із кімнати чи, виходячи з кімнати, можеш грюкнути дверима?

Додаток В

Рухлива народна гра «Перепілка»

Живо

Пе - ре - піл - ко! Па - ру - боч - ки і - дуть.

Тут бу - ла, тут бу - ла пе - ре - пі - лоч - ка.

Перепілко! Парубочки ідуть.

Тут була, тут була перепілочка
(двічі).

Перепілці черевички несуть.

Тут була, тут була перепілочка
(двічі).

Перепілці ще й калачики несуть.

Тут була, тут була перепілочка
(двічі).

Перепілку із собою візьмем.

Тут була, тут була перепілочка
(двічі).

Додаток Г

Ілюстрації до вправи «Музичні оповідки про іграшки»





















Додаток Д

**Вистава «Чи другом стати може той, хто на нас не схожий?»
(фрагмент)**

Дійові особи: Дракончик Драго, Лисичка, Білочка, Зайчик, Борсук, Єнот.
Звучить п'єса “Ранок” Е. Гріга.

Пухнастики на галявині

Виходить Лисичка з люстерком, милується собою.

Лисичка

Руденька і м'якенька

Моя шубка новенька.

І в профіль, і анфас

Я гарна без прикрас!

Гей, друзі, де ви, любі?

Чекаю біля дуба!

У нас чудовий ліс —

Пухнасті звірі скрізь!

Вибігають Білочка, Зайчик, Єнот, Борсучок.

Білочка

Лисичко, ти чудова!

Була в салоні знову?

Не хутро — позолота!

Торкнутися охота!

Лисичка

А в тебе пишний хвіст,

Ну просто на весь зріст!

І китички чарівні.
 Ти, Білочко, — царівна!

Єнот

І в мене кожушок
 М'якенький, мов пушок!
 Прегарний я Єнот.
 Що скажете, народ?

Зайчик

Еге ж! І в мене шуба
 Пухнастенька, не груба,
 Біліє шовковисто,
 Немов сніжок той, чиста!

Борсучок

М'якенькі в мене вушка,
 На спині стильні смужки,
 Мов оксамит, бочок.
 Я — класний Борсучок!

Усі звірята разом співають “Пісню пухнастих звірят” [40], роблять селфі.

Лисичка

Ось фото в Інстаграм,
 Хай ставлять "лайки" нам!

Начебто все добре. Але раптом у лісі з'явився новий мешканець, зовсім не схожий на звірят-пухнастиків...

Музичні твори, що використовуються у виставі:

Едвард Гріг "Ранок" (з сюїти "Пер Гюнт")

Я. Кравчук "Пісня пухнастих звірят"

Микола Римський-Корсаков "Політ джмеля"

(з опери "Казка про царя Салтана")

Я. Кравчук "Пісня дракончика"

"Музика літнього лісу" (дзюрчання струмочка)

"Про що розповідає вогонь" (потріскування дров у багатті)

Я. Кравчук "Пісня дружби"

Обговорення після вистави:

- Чому звірі не дуже зраділи дракончиківі?
- Коли вони змінили свою думку?
- Чому кажуть "За одержкою зустрічають, а за розумом проводжають"? Що насправді означає цей вислів?
- Пригадайте випадки, коли ми діємо, як звірята з вистави. Чи навмісне ми це робимо?
- Що варто зробити, коли ми припустилися помилки?