

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**А. А. Семенов**

**ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР**

**Монографія**

Умань

ВПЦ «Візаві»

2014

УДК 37.035.91-053.4  
 ББК 74.200.2+88.836.12  
 С 30

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту соціальної та економічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 12 листопада 2014 р.)*

**Рецензенти:**

**Артюшенко Андрій Олександрович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри спортивних дисциплін Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

**Троценко Валерій Володимирович** – кандидат педагогічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

**Автор:**

**Семенов Андрій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Семенов А. А.**

С 30 Виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор : монографія / А. А. Семенов – Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. – 217 с.

У монографії досліджено проблему виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор. Визначено педагогічні умови виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор, якими є оптимізація взаємодії сім'ї та школи у вихованні лідерських якостей; підготовка вчителів початкової школи до виховання лідерських якостей у процесі організації рухливих ігор; удосконалення змісту рухливих ігор. Уточнено сутність понять “лідер” та “лідерство” і визначено змістове наповнення поняття “виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор”. Виокремлено критерії та відповідні їм показники вихованості лідерських якостей у молодших школярів, а також рівні вихованості лідерських якостей у молодших школярів – високий, задовільний, низький. Теоретично обґрунтовано, побудовано та експериментально перевірено педагогічну модель виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор, яка складається з мети, завдань, педагогічних умов, суб'єктів виховної діяльності, етапів (інформаційно-збагачувальний, формувальний і рефлексивно-діяльнісний), форм та методів роботи, критеріїв, показників та рівнів вихованості лідерських якостей, результату.

**УДК 37.035.91-053.4**  
**ББК 74.200.2+88.836.12**



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ ВИХОВАННЯ</b> .....	10
1.1 Змістове наповнення ключових понять дослідження.....	10
1.2 Аналіз наукових концепцій лідерства.....	19
1.3 Лідерські якості у структурі особистості дитини молодшого шкільного віку.....	40
Висновки до першого розділу.....	71
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР</b> .....	74
2.1. Теоретичні засади організації експериментального дослідження...	74
2.2. Характеристика вихідних рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів на констатувальному етапі дослідження.....	84
2.3. Обґрунтування та впровадження педагогічної моделі виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.....	124
2.4. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи.....	156
Висновки до другого розділу.....	172
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	174
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	178
<b>ДОДАТКИ</b> .....	198

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Вхідження України в європейський економічний та освітній простір потребує модернізації національної системи освіти, якість та інтенсивність якої визначатиме швидкість цього процесу. Зміни концептуально-світоглядного ставлення до людини, усвідомлення цінності для суспільства окремої особистості, мають незворотній характер. Завдання побудови демократичного суспільства з високорозвиненою економікою об'єктивно зумовлюють потребу розвитку інтелектуального і творчого потенціалу нації, своєчасного виявлення і подальшого формування обдарованої особистості, виховання її лідерських якостей. У здійсненні цих завдань значна роль належить початковій школі, що передбачено в законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Державному стандарті початкової загальної освіти, Національній доктрині розвитку освіти та інших нормативних документах, які визначають цілі, завдання та зміст початкової освіти. Так, у Державному стандарті початкової загальної освіти одним із завдань визначено виховання соціальної компетентності як здатності особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі. Виховання лідерських якостей у дітей з перших років навчання у загальноосвітній школі має закласти основи цієї соціальної компетентності, зробити успіхи в навчанні та успішну соціалізацію досяжними, а розробка моделей такого виховання надасть учителю початкової школи можливість професійно коректно виконувати свою роботу.

Ця проблема актуалізується у складних для нашої країни умовах сьогодення, коли особливої ваги набуває питання: хто в найближчому майбутньому стане в авангарді українського суспільства? Вивести Україну із кризової ситуації, яка склалася в економіці, політиці, культурі та інших галузях життєдіяльності, зможуть лише вольові, сильні та високоосвічені лідери-патріоти, для яких пріоритетною цінністю буде процвітання держави, а не служіння собі та окремим політичним або бізнесовим структурам. Такі лідери

повинні володіти умінням бачити майбутнє, вони мають бути готовими до прийняття сміливих і нестандартних рішень для розв'язання складних політичних, економічних та культурологічних завдань. Тим часом формування лідера не є стихійним процесом. Цей процес потрібно цілеспрямовано організовувати з перших років перебування дитини у сфері впливу педагогів – у дошкільних закладах, початковій школі, організовуючи його так, щоб дитина була не об'єктом, а суб'єктом процесу виховання.

Аналіз науково-теоретичних джерел дає змогу констатувати, що у психолого-педагогічній науці створена значна теоретико-концептуальна база, сформовані провідні положення і підходи до вивчення проблеми виховання лідерів. Методологічні й теоретичні засади вивчення проблеми лідерства закладено у дослідженнях Е. Дубровської, А. Єршова, Р. Кричевського, Б. Паригіна, А. Петровського та ін. З'ясуванню сутності феномену лідерства присвятили праці такі філософи, як М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Горбачов, В. Кохановський, М. Росенко та ін. Праці істориків В. Алексєєва, Ю. Бромляя, А. Першица та ін. дають можливість простежити історію формування категорії лідерства.

Проблема лідерства вивчалася науковцями у взаємозв'язку з віковими етапами розвитку дитини (І. Кон, А. Лутошкін, І. Ухіна та ін.), з умовами існування тимчасового дитячого колективу (О. Газман, А. Кирпичник, С. Шмаков та ін.), з характером формального та неформального лідерства (Б. Вульф, Н. Жеребова, А. Макаренко, А. Мудрик та ін.). Науковцями здійснено класифікацію лідерства за гендерними ознаками (Дж. Адамс, Т. Бендас, К. Джонсон, А. Іглі та ін.), співвідношенням лідерства та керівництва (Т. Мальковська, Б. Паригін, Ф. Тільман та ін.), стилями лідерської поведінки (Н. Обзоров, І. Полонський, М. Рожков та ін.). Розглядаються та аналізуються проблеми закономірності прояву здібностей лідера і ролі батьків та тренерів у його становленні (О. Віндюк, Н. Деделюк, Л. Юр'єва та ін.), акцентується увага на взаємозв'язку лідерства та вольових якостей (Л. Гнітицький, С. Кенані та ін.).

Аналізу соціально-психологічних теорій лідерства присвячені праці І. Волкова, Р. Кричевського, А. Петровського та ін. Стилї сучасного лідерства описують Є. Андрієнко, А. Запорожець, Н. Обозов та ін. Значний внесок у висвітлення проблеми лідерства зробили С. Багрецов (типологія лідерства), Є. Головаха (структура групової діяльності), А. Донцов (дослідження проблеми згуртованості групи), Я. Коломінський (психологія взаємин у малих групах), П. Лямцев (формування людини як особистості), М. Станкін (проблема виявлення лідерів у колективі учнів).

Важливими для нашого дослідження є положення, сформульовані у працях Л. Божович (етапи формування личности в онтогенезе), Б. Паригіна (основы социально-психологической теории) та А. Петровського (теория деятельностного опосредования и проблема лидерства). Значний інтерес становлять дослідження Д. Алфімова (теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі), Т. Вежевич (педагогічні умови розвитку лідерських якостей учнів: молодший шкільний вік), І. Пескової (організаційно-педагогічні умови формування позитивних лідерських якостей у молодших школярів), О. Уманського (педагогічне супроводження дитячого лідерства). Також нашу увагу привернуло дослідження Н. Лейтеса “Психологія обдарованості дітей та підлітків”, в якому лідерська обдарованість розглядається як різновид соціальної обдарованості дитини.

Загалом проблему застосування рухових ігор у виховній та навчальній діяльності молодших школярів досліджували В. Грицюк, Т. Кочубей, С. Марченко, С. Мудрик та ін. У поодиноких дослідженнях наявне фрагментарне висвітлення окремих теоретичних аспектів цієї проблеми (М. Молнар, А. Окопний, М. Раслан, І. Чернобай, О. Шиян та ін.).

Питання використання ігор різного типу під час організації окремих етапів навчально-виховного процесу у початковій школі стало предметом розгляду таких науковців, як Г. Алієва, А. Артюшенко, Н. Кудикіна, О. Мар’яшина, Н. Нужнова, Л. Пак, Т. Пожидаєва, О. Савченко, В. Троценко та ін.

Ще на початку ХХ сторіччя відомий педагог С. Шацький писав: «Гра впливає на різноманітні враження, які виливаються ... у певних рухах, необхідних, як повітря, як їжа. Тому грі має бути відведено велике місце.» [187, с. 200]. Але не дивлячись на те, що для дітей 6–10-ти років життя гра залишається одним із провідних видів діяльності, значення рухливих ігор у процесі виховання лідерських якостей у молодших школярів не дістало належної оцінки. За традиційних нинішніх умов організації виховного процесу в загальноосвітній школі повноцінний розвиток лідерських якостей молодшого школяра за допомогою рухливих ігор залишається проблематичним. До того ж у майбутніх учителів початкової школи не завжди сформовані цілісні уявлення про важливість виховання лідерських якостей у молодших школярів, їм бракує умінь інтегрувати педагогічні, психологічні та філософські знання у цій сфері. Водночас можемо констатувати відсутність комплексних досліджень взаємозв'язку ігрової діяльності з розвитком лідерських якостей у молодших школярів.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу проблеми дослідження обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічну модель виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

Відповідно до мети визначено такі задачі дослідження: З'ясувати стан розробленості проблеми у наукових джерелах та уточнити категоріально-поняттєвий апарат дослідження. Визначити основні лідерські якості у структурі особистості дитини молодшого шкільного віку. Виокремити критерії, показники і схарактеризувати рівні вихованості лідерських якостей у молодших школярів. Теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічну модель виховання лідерських якостей молодших школярів за допомогою рухливих ігор.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

*вперше* розроблено та обґрунтовано педагогічну модель виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор, яка



складається з мети, завдань, педагогічних умов, суб'єктів виховної діяльності, етапів (інформаційно-збагачувальний, формувальний і рефлексивно-діяльнісний), форм та методів роботи, критеріїв, показників та рівнів вихованості лідерських якостей, результату; виокремлено критерії (когнітивний – формування системи знань та уявлень про категорію “лідерство”; мотиваційно-ціннісний – мотивація привласнення основних ідей ціннісного лідерства; діяльнісний – здатність виявляти лідерські якості під час ігрової діяльності) і показники (наявність у дітей уявлень про поняття “лідер” та “лідерство”; здатність розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості; відповідність уявлень дітей про поняття “лідер” та “лідерство” типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності; наявність стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі; домінування ціннісних та моральних мотивів у процесі рухливої ігрової діяльності, сформованість гуманістичних цінностей; усвідомлена потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; сформованість цілей власної лідерської діяльності; відповідність особистісних мотивів суспільним вимогам і нормам; загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди; здатність активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера команди; уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці) та рівні (високий, задовільний, низький) вихованості лідерських якостей молодших школярів; *удосконалено* форми й методи педагогічної діяльності батьків і вчителів, спрямованої на виховання лідерських якостей у молодших школярів; уточнено сутність понять “лідер” та “лідерство”; *подальшого розвитку* набула теорія і методика організації рухливих ігор молодших школярів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні і впровадженні у педагогічну практику методики діагностування рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів. Ділові ігри, семінари-практикуми та тренінги для вчителів початкової школи і батьків, спрямовані на

виховання лідерських якостей у молодших школярів, пройшли перевірку під час експерименту та оформлені у вигляді методичних рекомендацій, які можуть бути впроваджені у практику роботи сучасної початкової школи.

Матеріали та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані в процесі підготовки майбутніх учителів; для удосконалення навчальних та робочих програм; для розширення змісту курсів лекцій, практичних і семінарських занять із навчальних дисциплін “Рухливі ігри та методика їх викладання”, “Теорія та методика фізичного виховання”, “Педагогічна психологія”; для удосконалення змісту курсів “Сімейна педагогіка”, “Теорія та методика співпраці з батьками” тощо; при укладанні програм виховання дітей молодшого шкільного віку; підготовці методичних посібників, а також у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів.

## РОЗДІЛ 1

### ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИЦІ ВИХОВАННЯ

#### 1.1. Змістове наповнення ключових понять дослідження

Ступінь коректності проблеми будь якого дослідження значною мірою залежить від змісту використовуваних понять. Їхній аналіз допоможе виявити немало прихованих умов існування об'єкта і предмета дослідження. Тому кожен використовуваний науковий термін повинен бути явно і чітко визначений [36, с. 27]. Ретельне визначення змістового наповнення кожного окремого поняття дасть змогу визначити, чи містить воно істинні передумови для виконання наукового дослідження.

Одним із завдань нашого дослідження є аналіз наукової та довідкової літератури з метою визначення сфери застосування досліджуваних понять та з'ясування ролі цих понять та категорій для нашого дослідження.

Поняття «виховання» як складне суспільне явище є об'єктом вивчення різних наук психології, філософії, соціології, фізіології, генетики, біології, етнографії. Системно досліджує й характеризує чинники впливу на особистість педагогіка. У найбільш широкому розумінні виховання кваліфікують як вплив соціальних інститутів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському і культурному житті суспільства [37, с. 53], тобто виховання є системою спеціально організованої передачі з покоління в покоління культурних цінностей, соціального досвіду та принципів соціального формування людини [134, с. 31]. На нашу думку, найбільш сучасне та повне визначення цього поняття подано у понятійному апараті Національної програми виховання дітей та учнівської молоді України, де виховання трактується як «...процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на

утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості» [111, с. 6].

Виховання включає навчання і власне виховання, бо цінності культури охоплюють не тільки моральні, політичні, естетичні, релігійні цінності, а ще й знання і досвід [179, с. 135]. У вузькому розумінні виховання є спеціально організованим та керованим процесом формування людини, який здійснюють батьки та педагоги навчально-виховних закладів і який направлений на розвиток особистості. Зауважимо, що навколо понять «виховання», «освіта» і «навчання», які є основними в педагогіці, постійно ведеться дискусія. Ці поняття завжди трактувалися залежно від пануючої в суспільстві ідеології, філософських та релігійних уявлень, рівня розвитку педагогічної науки і практики. Вони частково перетинаються і є діалектично пов'язаними. Кожне з цих понять передбачає інше й відокремлено одне від одного існувати практично не може, але характер цього зв'язку щодо різних груп індивідів в різних навчально-виховних ситуаціях суттєво змінюється. Є певні відмінності між формуванням і передачею знань (процес навчання) та приєднанням особистості до певної системи цінностей.

Навчання пов'язується здебільшого з передачею предметних знань, умінь, навичок та ґрунтується на поясненні, повідомленні, трансляції і ретрансляції, передачі логічних зв'язків та значень, є постійно зверненим до інтелекту. Формування певної ціннісної орієнтації особистості («чисте виховання») не може бути зведене лише до цього. Трансляція відбувається у такій ситуації зовсім інакше: шляхом традиційних речо-предметних дій-демонстрацій для залучення до них вихованців [179, с. 135]. Виховання не може здійснюватися лише раціональним шляхом, тому що передбачає відповідний вплив на емоції та чуття людини, вимагає обов'язкової її участі, основні механізми якої базуються на здатності до емпатії: співучасті, співчутті, співпереживанні тощо. Без глибокої довіри до вихованця і до вихователя виховання є неможливим. Самовиховання може існувати тільки на основі довіри. Коли вихователь втрачає

авторитет у вихованця, мета виховання стає недосяжною, відбувається лише передача інформації.

Оснoву процесу виховання складає відношення індивіда і суспільства. Переважна більшість концепцій виховання належить до одного із двох основних напрямів: сцієнтистсько-технократичного та антисцієнтистського. Представники сцієнтистсько-технократичного напрямку прагнуть до раціоналізації процесу виховання, розробляють наукові технології виховання, що ґрунтуються на конкретних наукових знаннях. Вони вважають, що всі проблеми людства можна вирішити досягненнями науково-технічного прогресу відразу після повної екологізації виробництва та підготовки для нього технічно грамотних фахівців. Тоді виховання підпорядковується соціалізації, яка, на думку представників цього напрямку, є адаптацією вихованця до вимог соціального середовища, гармонізацією його стосунків з суспільством.

Прихильники антисцієнтизму вважають, що головна мета виховання полягає у тому, щоб зменшити маніпулювання поведінкою індивіда, сформувати його не конформним. Вони заперечують авторитаризм у вихованні, називають соціалізацію самоствердженням особистості і прагнуть втілити у життя ідеї, розроблені екзистенціалістами. Антисцієнтисти вважають, що головною метою виховання є формування унікальної особистості в процесі самореалізації вихованця.

Уточнюючи термін «самореалізація», зауважимо, що в такому контексті він означає максимальну реалізацію закладених природою здібностей та формування на їх основі позитивних якостей особистості [121, с. 136]. Ігнорування процесу розвитку людини може призвести до формування з однакових здібностей діаметрально протилежних за соціальною цінністю рис характеру та типів поведінки.

Звернемо увагу на концепції, які поєднують у собі окремі положення та принципи двох основних напрямів. Вони спираються на сформульований у 1927 році Н. Бором принцип компліментарності (від лат. complementum –

доповнення), згідно з яким не боротьба протилежностей, а їх взаємодоповнення є фундаментальною закономірністю розвитку природи.

Такі концепції розробляються і сучасними українськими вченими. Одним з чинників, що зумовлюють розвиток сучасної педагогіки, є усвідомлення помилок «теорії комуністичного виховання», постулати якої були сцієнтиського напрямку, та розуміння хибності довготривалого протистояння сцієнтистсько-технократичного та антисцієнтиського напрямів.

Розвиваючи тему виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор саме в межах концепцій, основні засади яких базуються на принципі компліментарності, вважаємо за необхідне дати визначення термінам «гуманізм» та «гуманістичне виховання».

Термін «гуманізм» походить від лат. *humanus* – людський, людський. Він означає систему ідей і поглядів, в якій права людини на свободу, вільний розвиток і прояв власних здібностей є пріоритетними, визначається цінність людини як особистості, а не як деталі механізму суспільного ладу. На думку Д. Пашенка, гуманізм можна розглядати як вид ідеології, принцип світогляду, одну з форм суспільної свідомості, що впливає на зміст свідомості індивідуальної, а кінцевою метою гуманного суспільства має бути задоволення потреб та інтересів особистості [121, с. 135]. У словнику початку ХХ-го сторіччя гуманізм трактується не лише як людяність та людинолюбство, а ще й як «гармонійний розвиток моральних і розумових якостей людини» [113, с. 11]. У гуманізмі закладене прагнення особистості до щастя й досконалості, він передбачає толерантність, вільність думок та поглядів, пріоритет права над законом. Загалом трактувань поняття «гуманізм» існує не менше десяти [163, с. 12].

«Гуманне виховання» є поняттям вужчим, оскільки його пов'язують переважно з відмовою від використання грубих та брутальних методів виховного впливу: тілесних покарань, лайки, приниження гідності вихованця. Більш змістовним є «гуманістичне виховання», котре передбачає «олюднення» знань і набуло в педагогіці ширшого визнання. В. Кушнір трактує

«гуманістичне виховання» як «ціленаправлений і організований процес керування розвитком дитини шляхом створення сприятливих умов для максимально повної самореалізації вихованця у процесі його співпраці з педагогом і педагогічним колективом» [90, с. 9]. Взавши це визначення за основу, Д. Пашенко вважає гуманістичне виховання «спеціально організованим процесом цілеспрямованого керування розвитком дитини шляхом створення сприятливих умов для максимально повної позитивної самореалізації вихованця у процесі його співпраці з педагогами, батьками, членами дитячого колективу та спілкування з природою, оточуючим соціумом і культурою» [121, с. 136]. На нашу думку, саме гуманістичне виховання лідерів одночасно відповідає потребам особистості і суспільства.

Лідерство (від англ. leader – ведучий, керівник) – це «відносини домінування і підпорядкування, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі» [70, с. 72]. Як вказує М. де Вріс, етимологія англосаксонського кореня в словах «lead», «leader» і «leadership» сходить до «laed», що значить «шлях» або «дорога». Дієслово «laeden» означає «подорожувати». Отже, лідер – це той, хто, йдучи попереду, показує своїм супутникам дорогу.

За визначенням В. Шапара, лідер – це «член групи, за яким всі інші члени групи визнають право приймати відповідальні рішення у важливих ситуаціях – рішення, що стосуються їхніх інтересів і визначають напрям і характер діяльності всієї групи. Найбільш авторитетною вважається особистість, яка відіграє провідну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин у групі» [185, с. 230]. Л. Карпенко також трактує поняття «лідерство» як відносини домінування і підкорення, впливу і слідування в системі міжособистісних стосунків у групі [81, с. 162]. На відміну від керівника, якого інколи обирають, а частіше призначають, який несе відповідальність за стан справ у колективі, має офіційні права для заохочення або покарання, лідер висувається стихійно. Він не має ніяких визнаних за межами групи владних повноважень, на нього не покладаються офіційні обов'язки [165, с. 372]. Якщо

офіційний керівник групи і лідер не є однією і тією ж особою, то взаємовідносини між ними можуть сприяти ефективній спільній діяльності та гармонізації життя групи, або ж можуть мати конфліктний характер, що визначається рівнем групового розвитку [124, с. 287]. Тому у процесі формування дитячого колективу надзвичайно важливо досягти такого стану, коли реальний лідер приймає систему цінностей, яку пропонує вихователь [70, с. 72].

У ході психолого-педагогічних та психологічних досліджень науковцями розроблено ряд концепцій лідерства, визначено різні його стилі. Лідерство є одним із найважливіших способів інтеграції особистості в систему суспільної діяльності та міжособистісних взаємовідносин. Лідерство як соціально-психологічний феномен виникає в результаті взаємодії людини й конкретних суспільно-зумовлених обставин предметної діяльності [124, с. 288]. Як зазначає Є. Коваленко, лідерство й керування є персоніфікованими формами контролю та інтеграції всіх механізмів і способів соціально-психологічного впливу з метою досягнення максимального ефекту в груповій діяльності і спілкуванні. Проте лідерство істотно відрізняється від керування: феномен лідерства за своєю природою пов'язаний, насамперед, з вираженням, формуванням і регулюванням внутрішніх групових та міжособистісних взаємин, що мають неофіційний характер, тоді як керування є носієм функції і засобом регулювання офіційних взаємин у рамках соціальних організацій [124, с. 287].

На нашу думку, вроджені і набуті якості особистості органічно поєднуються. Крім загальних якостей особистості, які властиві всім людям і визначаються, насамперед, здібностями і характером, М. Ярмаченко виділяє якості «наявні не у кожної людини» [124, с. 513]. До них належать лідерські. Треба зазначити, що якість – філософська категорія, яка є формою відображення та ступенем пізнання об'єктивності речей у сфері буття. Вона виражає притаманну речам специфічну визначеність, що тотожна з їхнім буттям і відрізняє їх від інших речей у певній системі зв'язків [178, с. 767]. У кожному предметі якість виділяє певну рису, яка свідчить про його неповторність.



Дослідниця Г. Коджаспірова визначає поняття «якості особистості» як сукупність всіх соціально та біологічно зумовлених компонентів особистості, які визначають її стійку поведінку в соціальному та природному середовищі [70, с. 56].

Лідерські якості починають розвиватися ще у дошкільному віці і до початку навчання у школі є вже певною мірою сформованими. Соціальним інститутом, в якому проведено наше дослідження, є загальноосвітня школа. Школа (лат. *schola*, від грец. *σχολή* – дозвілля, заняття під час дозвілля, місце навчання) – навчально-виховний заклад для навчання, освіти і виховання дітей, молоді та дорослих. Як суспільно-державна система вона покликана задовольняти освітні запити суспільства, особистості й держави [70, с. 164].

Об'єктом дослідження є вікова група молодшого шкільного віку. Вікова група – це «умовна спільність людей, яка виділена та об'єднана на основі вікової ознаки й має ідентичні фізіологічні, соціальні й психологічні характеристики» [124, с. 92]. Вивчення і знання вікових особливостей дітей дає можливість правильно організувати їхнє навчання і виховання [37, с. 364]. До молодшого шкільного віку належать учні 6–10 років, які навчаються в 1–4 класах сучасної вітчизняної початкової школи. У цей віковий період відбувається психофізіологічний та фізичний розвиток учнів, який дає можливість розпочати систематичне навчання у школі. На сьомому році життя кора великих півкуль головного мозку є вже більш зрілою, удосконалюється робота головного мозку та нервової системи в цілому, але специфічно людські найбільш важливі відділи головного мозку, які відповідають за регуляцію складних форм психічної діяльності та її програмування, поки що розвинені неповністю. Їх незрілість виражається у зниженому тонусі лобових часток і, відповідно, меншому гальмівному впливі на підкоркові структури [131, с. 104]. Діти цього віку емоційні, збудливі, не здатні до тривалого зосередження, легко відволікаються. Початок навчання у школі практично співпадає з періодом другої фізіологічної кризи, яка супроводжується різким ендокринним зрушенням, бурхливим ростом тіла, збільшенням внутрішніх органів та

вегетативною перебудовою. Це означає, що кардинальні зміни в системі соціальних відносин і діяльності дитини співпадають з періодом перебудови всіх систем і функцій організму, що потребує великого напруження і мобілізації його резервів [165, с. 431]. Через те ці вікові особливості повинні бути враховані при вихованні лідерських якостей молодших школярів.

Одним із найбільш ефективних шляхів виховання лідерських якостей є використання засобів рухливих ігор. Поняття «засіб» визначається як прийом, спеціальна дія, що уможливорює здійснення, досягнення чого-небудь; спосіб [171, с. 356; 168, с. 270; 23, с. 326]. Як філософська категорія, рух – це спосіб існування матерії, її невід’ємна властивість. Він визначає всі властивості і прояви матерії, внутрішній зміст речей, предметів і явищ. Рух становить сутність простору і часу як форм існування матерії [178, с. 594]. Рухливі ігри пов’язані з пересуванням з місця на місце, бігом, ходінням, зміною положення тіла або жестами, які супроводжують певну дію. У рухливих іграх рух є однією з головних структурних одиниць діяльності, в якій проявляється фізіологічна активність організму. Свобода рухів, характерна людині, не може забезпечуватися вродженими механізмами, тому лише невелика кількість локомоторних рухів є безумовно-рефлекторними, більшість же регулюючих механізмів складаються прижиттєво [185, с. 440]. В іграх рухові акти найчастіше свідомо регулюються суб’єктом, виходячи з мети діяльності, або під впливом емоцій, але є й такі, що виконуються мимовільно та автоматично (постдвовільно). Отже, у нашому дослідженні термін «рухлива гра» вживаємо на позначення тих ігор, в яких чітко виявлена роль рухів (бігу, стрибків, метання тощо).

Термін «гра» В. Шинкарук трактує як «...форму поведінки тварин і людини, в якій відтворюються характерні риси об’єктивно доцільних способів дій, моделюється відношення співробітництва або конфлікту між індивідами» [178, с. 107]. За визначенням В. Шапара, гра – це «...форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у

предметах науки і культури» [185, с. 79]. В. Бусел грою називає «підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою або розвагою і спортом одночасно [23, с. 326]. І. Кант одним із перших визначив гру як діяльність, мотивом якої є її процес, а не результат, першим поставив питання про зв'язок між грою та художньою діяльністю. Пояснюючи гру як прояв «надлишку сил», Г. Спенсер підкреслював її неутилітарну спрямованість. Німецький учений К. Гросс розробив теорію, в якій виникнення гри у тварин і людини вважав необхідністю попереднього пристосування інстинктів до мінливих умов існування, доцільністю тренування у період дитинства тих дій, що стануть корисними для індивіда в період дорослого життя. На відміну від К. Гросса, Ф. Бейтендейк уважав, що в основі гри лежать не інстинкти, а орієнтовно-дослідницька діяльність [178, с. 107]. У вітчизняній психолого-педагогічній науці розроблялася теорія ігор, яка виходила із визнання їх соціальної природи [165, с. 250].

К. Ушинський відстоював ідеєю про необхідність використання гри у процесі виховання дітей та їх підготовки до дорослого життя. У рухливих іграх виданий педагог вбачав не лише цінний засіб фізичного виховання, а й великий потенціал для розвитку морально-вольових якостей: «Ми не повинні бачити у тілесних рухах дитини одне лише задоволення тілесних прагнень: у цих рухах бере участь душа, яка отримує від них таку ж користь для свого розвитку» [177, с. 569].

Ця ідея набула розвитку у сучасній психолого-педагогічній науці значною мірою завдяки С. Рубінштейну, який пояснював гру як найдоступніший для школяра шлях до освоєння світу. На його думку, саме за допомогою гри дитина навчається перетворювати та змінювати навколишню дійсність: «У грі формується та проявляється потреба дитини впливати на світ» [144, с. 589].

На думку Л. Виготського, для дитини у грі завжди існує можливість відчувати себе «...чимось вищим, піднятися «на голову» вище себе, набути ... найвищі моральні досягнення, які завтра вже стануть її середнім рівнем, її звичною мораллю» [27, с. 38].

Гра вивчається не лише у педагогіці та психології. Значну увагу приділено їй у теорії управління, історії культури, етнографії та інших науках. Характерними ознаками розгортання гри є наявність ситуацій, які швидко змінюються після взаємодії суб'єкта з ними, а також швидке пристосування дій до нових умов. У структуру гри входять: ролі, ігрові дії як засіб реалізації цих ролей, ігрове застосування предметів та реальні відносини між гравцями [81, с. 106]. Одиницею гри і важливим компонентом, який поєднує всі її аспекти, є роль. Як зауважив В. Шапар, у сюжеті гри відтворюється певний фрагмент дійсності [185, с. 80]. Характерною рисою гри є двоплановість, яка зумовлює її розвивальний ефект.

Отже, рухливі ігри є провідним типом діяльності в дошкільному віці, але і для молодших школярів залишаються необхідною ланкою життя, оскільки сприяють розумовому, фізичному і моральному розвитку дитини та забезпечують психологічне розвантаження після стресових ситуацій, які виникають під час навчання.

## **1.2. Аналіз наукових концепцій лідерства**

Постійна потреба суспільства в особистості, наділеній соціально значущими якостями, вказує на те, що проблема лідерства була актуальною і домінувала на кожному історичному етапі розвитку людства. Ще сторіччя тому друкованих праць, присвячених цій проблемі, було не так багато, проте сучасна їх кількість ставить перед дослідниками непросте завдання з їх опрацювання, систематизації та критичного осмислення. Переважна більшість досліджень виконана на замовлення сфери виробництва товарів та послуг, значна кількість праць присвячена психологічним проблемам. Психолого-педагогічні дослідження спрямовані головним чином на вивчення проявів лідерства у групах студентів та дітей старшого шкільного віку, а така вікова категорія, як молодші школярі, цієї уваги позбавлена. У зв'язку з цим виникла необхідність аналізу концепцій лідерства, який би уможливив виокремити теоретичні

положення, що можуть бути використані при вихованні лідерських якостей у школярів початкових класів.

Сучасні наукові концепції лідерства можна умовно поділити на чотири великі групи, які розвивалися у хронологічному порядку. У першій групі теорій досліджувалася проблема набору особистісних рис, якими має бути наділений лідер. До цієї групи належать теорії «великої людини» (або героя), теорії рис, а також психологічні теорії. До другої групи – поведінкові теорії, теорії «очікування–взаємодії», теорії обміну, атрибутивні теорії, теорії трансакційного аналізу та трансформаційного лідерства, мотиваційні теорії. У цій групі досліджувалася проблема «які дії визначають лідера?». Теорії третьої групи вивчають умови, в яких саме відбувається лідерство як процес. Це ситуативні та особистісно-ситуативні теорії, теорії випадковостей та гуманістичні теорії. Четверта група – теорії ціннісного лідерства, де цінності розглядають як основні детермінанти взаємодії лідерів та членів групи.

У ряді праць (Л. Балясна [10], Н. Большунова [16], Ф. Ільєсов [62], Л. Проколієнко [136] та ін.) вказується, що для узагальнення своїх спостережень дослідники процесу лідерства пропонували різні його типології. Спочатку вважалося, що лідера визначають виключно вроджені фізичні та особистісні якості. Від епохи первісних людей і до початку нашої ери на першому плані були фізичні характеристики (вага, зріст та ін.). Наскельні малюнки, фрески із зображеннями вождів племен, полководців, царів та фараонів вказують на те, що вища за статусом особа зображувалася великою.

Пізніше з'явилися теорії «великої людини» (або героя). Це було закономірним, якщо враховувати традиційне ставлення до дій монархів і полководців стародавнього світу та середньовіччя як до основної рушійної сили історії. Одна з перших типологій була розроблена Платоном, який на основі залежних від соціального становища функціональних обов'язків виділив і описав три типи лідерів: 1) правитель-філософ, що справедливо та розумно керує державою (за Платоном – ідеал лідера); 2) воєначальник, який охороняє її кордони; 3) керівник ремесел та землеробства – ефективні організатори

виробництва [129, с. 93]. Аристотель, Гегель, Геродот, Плутарх, Светоній та багато інших істориків і мислителів вважали, що всі історичні події є результатом діяльності великих людей, а поняття «лідерство мас» часто взагалі заперечувалося.

Досліджуючи діяльність 386 правителів королівських династій 14 націй Західної Європи за період з XII-го ст. до французької революції кінця XVIII ст., Ф. Вудз дійшов висновку, що саме здібності правителя країни визначали долю її народу. При цьому в праці «Вплив монархів: рух до нової науки історії» він удавався також і до біологічних аргументів, а саме до аргументів генетики, яка входила тоді в моду, зводячи монархів в особливу людську підрасу [39, с. 3].

Т. Карлейль у середині XIX-го століття висунув концепцію лідера як людини, спроможної вразити уяву натовпу: «У будь-яку епоху світової історії ми завжди знайдемо велику людину, що є необхідним рятівником свого часу, блискавкою, без якої гілки ніколи не зайнялися б. Історія світу – це біографія великих людей» [65].

Після нього Ф. Гальтон пояснював феномен лідерства спадковістю. Перебуваючи під впливом еволюційної теорії свого двоюрідного брата Ч. Дарвіна, він уважав, що вдосконалення людської природи може бути досягнуто шляхом створення на основі законів спадковості раси особливо обдарованих розумово і фізично сильних людей. Цей шлях він називав «євгенікою» [40].

Для Ф. Ніцше потяг до лідерства був проявом «творчого інстинкту» «обраної» людини. У праці «Генеалогія моралі» [112] він висловлює думку, що лідер за необхідності може ігнорувати мораль.

А. Уіггам вважав, що кількість лідерів нації залежить від рівня народжуваності у панівних класах, тому що діти, які народжуються від шлюбів між аристократами, є, на його думку, біологічно відмінними від дітей простолюдинів [220].

Ця теорія була вигідна для правлячих класів і не могла бути прийнята марксистами та представниками прагматизму, які вважали, що можна розробити

методику визначення лідерських якостей. Внаслідок цього у першій половині ХХ-го століття з'явилася теорія особистісних рис. Особливу увагу стали приділяти вивченню особистісних якостей, які, на думку дослідників, саме і відрізняли лідерів від інших людей. Учені припускали, що після того, як ці якості будуть виявлені, знайти їх носіїв та розвинути в них лідерський потенціал уже буде відносно нескладно.

С. Клубек та Б. Басс визначили, що в будь-яких групах існують люди, схильні до лідерства, і які до нього не схильні [209, с. 59].

Досліджуючи групи з трьох осіб, Е. Богартта встановив, що при виконанні роботи, яка була однаковою для всіх груп, найвищі оцінки від членів трійки отримував той, у кого показник інтелекту був найвищим. При цьому особа, яка була обрана лідером, зберігала лідерську позицію і далі під час цього експерименту [194, с. 755].

Аналізуючи характери індивідів науковці намагалися виділити типи лідерів. Таких типів Р. Кеттеллом та Г. Стайсом було виділено чотири: «технічний», «видатний», «соціометричний» та «виборний». Лідери першого типу були найбільш успішними при вирішенні «ближніх» завдань, другого – впливово діяли на членів групи у будь-яких ситуаціях, третім найбільше симпатизували товариші по групі, а лідером четвертого типу особа могла стати безпосередньо під час експерименту. Зіставивши особистісні риси лідерів та особистісні риси інших членів групи, відзначено значне випередження лідерами всіх чотирьох типів за такими вісьмома ознаками:

- 1) моральна зрілість;
- 2) вплив на оточуючих;
- 3) цілісність характеру;
- 4) соціальна сміливість;
- 5) проникливість;
- 6) незалежність від шкідливих впливів;
- 7) здатність до управління своєю поведінкою;
- 8) відсутність нервового напруження та зайвих переживань [196, с. 493].

У 1940-му році С. Бірд спробував систематизувати зібрані в результаті емпіричних дослідів факти про співвідношення окремих особистісних рис у лідерів. Р. Стогділл, проаналізувавши більше ніж 120 досліджень лідерства, довів, що спроби визначення оптимального співвідношення лідерських якостей дають повністю суперечливі результати. Але все ж таки і він виділив декілька рис лідера, підтверджених переважною кількістю досліджень: інтелект, надійність, прагнення нових знань, відповідальність, соціальна участь, активність. При цьому Р. Стогділл зазначив, що різні ситуації вимагають від лідерів пріоритетного прояву різних якостей, і зробив висновок про те, що людина не може стати лідером лише через наявність певного набору особистісних рис [216, с. 35].

Схожу ідею лідерства висунув і Р. Манн, виділивши такі якості: інтелект, здатність до адаптації, екстравертність, здатність впливати на людей, відсутність консерватизму, сприйнятливність та емпатія. Р. Манн вказував на те, що лідерство може бути оцінено по-різному спостерігачем і членом групи.

Перелік з десяти необхідних лідеру якостей запропонували А. Лоутон та Е. Роуз: 1) далекоглядність; 2) здатність до визначення пріоритетів; 3) вміння стимулювати членів групи; 4) уміння вислуховувати та упевненість у своїх діях; 6) «політичне чуття»; 7) стійкість перед опонентами; 8) харизма; 9) гнучкість; 10) твердість та рішучість [98, с. 94].

Основний вклад М. Вебера в аналіз проблеми лідерства пов'язаний з уведенням у широкий обіг поняття «харизма» (від грец. *χάρισμα* – божий дар, благодать). За класичним визначенням, харизмою є «...якість особистості, яка визнана надзвичайною, завдяки якій вона оцінюється як обдарована надприродними, надлюдськими або, щонайменше, специфічно особливими силами і властивостями, не доступними іншим людям» [21].

Описуючи харизматичного лідера, вплив якого заснований на різного роду емоційних реакціях членів групи, М. Гантер наводить шість його основних характеристик:



- 1) здатність «випромінювати» енергію та «заряджати» нею членів групи;
- 2) підкорююча зовнішність;
- 3) незалежність характеру;
- 4) артистизм та розвинені риторичні здібності;
- 5) відсутність дискомфорту при відкритих виразах захоплення своєю персоною;
- 6) впевнені та гідні манери поведінки [203, с. 2].

Отже, проблема цієї групи теорій була і залишається у тому, що за весь період їх існування були досліджені майже всі особистісні якості, визначені на той час, а питання про те, яке саме їх співвідношення робить людину лідером, і досі залишається відкритим. Сьогодні не існує єдиної точки зору на те, який ступінь важливості має рівень вихованості тієї чи іншої з них.

У засновників психологічних теорій проблема лідерства займала одне з центральних місць у дослідженнях. Е. Еріксон, З. Фрейд, Е. Фромм та багато інших психологів уважали, що лідер у свідомості деяких людей займає місце батьків. Саме він стає уособленням «Я-ідеалу» та «супер-Его», дозволяючи знайти вихід різного роду страхам та агресії. На наш погляд, багато сучасних досліджень лідерства зазнали впливу цих теорій: учені намагаються знайти мотиви вчинків якогось із лідерів, аналізуючи його дитинство, умови культурного середовища в період формування особистості, стосунки з батьками, особисті мотиви та потреби тощо.

Використовуючи психологічний підхід, М. де Вріс пояснював появу під час різного роду кризових ситуацій лідерів харизматичного типу. Він уважав, що у такі періоди поява лідерів цього типу зумовлена як проявом власного супер-Его лідера, так і втратою членами групи відчуття стабільності та перспективи і, як наслідок, виникнення у них відчуття безпорадності [42, с. 142]. У такій ситуації члени групи часто приписують лідеру такі якості, які ніколи раніше не виявлялись або навіть просто у нього не існують, що і стає виправданням для залежності і покійного прийняття влади.

На думку А. Петровського, радянські соціальні психологи справедливо критикували всі існуючі психологічні теорії лідерства за недооцінку ролі

колективу та неправомірні спроби безпосередньо перенести результати лабораторного експерименту у сферу явищ суспільного життя, де діють різноманітні соціально-економічні чинники [127, с. 30].

Варто зазначити, що у сучасній науці найбільш поширеними є теорії, в яких досліджуються поведінка або дії лідерів. Базуючись на теорії рис, поведінкові теорії прогресивно розвивають модель лідерства. Засновниками цього напрямку вважають Г. Тарда з його концепцією наслідування (головний закон соціального життя – це наслідування лідера), Г. Лебона з ідеєю «віку мас» (натовп програмує діяльність лідера), а також З. Фрейда з психоаналітичною теорією, в якій прагнення до лідерства пояснюється сублімацією лібідо або виявом комплексу Едіпа.

Аналіз теоретичних концепцій лідерства засвідчує, що такі вчені, як Р. Танненбаум та У. Шмідт, виокремили два типи лідерської поведінки: 1) орієнтовану на виконання завдання; 2) орієнтовану на міжсуб'єктні відносини [217, с. 162]. Але їх опоненти вказують на те, що у повсякденному житті переважна більшість лідерів демонструють обидва її типи.

Розвиваючи теорію лідерства, Р. Лайкерт спробував розширити цю модель і виокремив чотири типи поведінки лідерів:

- 1) експлуатаційно-авторитарну;
- 2) доброзичливо-авторитарну;
- 3) консультативно-демократичну;
- 4) співдіюче-демократичну.

Автор зауважує, що останні два типи у більшості життєвих та виробничих ситуацій є найбільш ефективними [211].

Ще більш розгалужену модель системи підготовки лідерів запропонували Р. Блейк та Дж. Моутон, вказавши на існування вже вісімдесяти однієї (!) можливої змінної та п'яти характерних типів лідерської поведінки: а) диктаторської; б) демократичної; в) песимістичної; г) маніпулятивної; д) організаторської [157].

Т. Девіс та Ф. Люсанс стверджували, що лідери створюють необхідні умови для ефективної поведінки членів групи та своєчасно її стимулюють [197, с. 237]. Вони були одними з перших, хто запропонував вимірювати ефективність лідерства через зміну поведінки членів групи. Т. Девіс та Ф. Люсанс вважали, що групова поведінка переважним чином зумовлена:

- 1) оточуючим середовищем;
- 2) різного роду стимулами;
- 3) поведінкою лідера і всіх інших членів групи;
- 4) результатами попередніх дій.

На нашу думку, недоліком поведінкової теорії є те, що вона не враховує ситуаційні та соціокультурні фактори.

Розроблені С. Евансом, Р. Стогділлом, Дж. Хемфілом та Дж. Хомансом теорії «очікування – взаємодії» підкреслювали важливість реалізації очікувань у взаємних діях лідерів та членів групи і стверджували, що при відповідності поведінки лідера очікуванням членів групи, а також при відповідності дій членів групи очікуванням лідера ефективність рішення групових завдань буде максимальною.

У праці «Індивідуальна поведінка і групові досягнення» (Individual Behavior and Group Achievement) Р. Стогділл висунув ідею, що в процесі взаємодії кожен із членів групи очікує продовження таких же дій та взаємодій і в майбутньому, а поведінка лідера, який також бере участь у взаємних діях, буде визначатися очікуваннями інших членів групи. Відповідно, лідерський потенціал кожного із членів групи визначається тим, як він впливає на структурування очікувань і взаємодій [215].

Розвиваючи теорію ролі лідера, Дж. Хоманс використовував три основних поняття: дія, взаємодія, почуття. Він стверджував, що активність індивідуальних дій для досягнення спільної мети та їх відповідність внутрішньогруповим нормам створюють відчуття взаємоповаги, а здатність до лідерства визначається тим, як ефективно людина може налагоджувати взаємодії [206].

Згідно з цими теоріями, спроба одного з членів групи змінити поведінку або мотивацію всіх інших її членів і є лідерством. Якщо діяльність буде успішною, то можуть змінитися і мотивація, і очікування. Лідер може змінити поведінку членів групи за допомогою методів покарань або, що є бажанішим, заохочень. Здатність вказувати іншим членам групи на ефективні шляхи досягнення очікуваних винагород визначає його авторитет, а рівень мотивації суб'єктів лідерського процесу підвищується при демонстрації лідером уваги до субординаційної діяльності.

Атрибутивні теорії базуються на відкритті Т. Парсонсом такого факту: в процесі спілкування індивіди є об'єктами оцінки один одного, а сам процес оцінки має певне емоційне навантаження. Отже, лідерством є оціночні взаємовідносини, які складаються із сприйняття членами групи ділових якостей лідера та його особистісної привабливості [214, с. 17].

Багато вчених зазначають, що сьогодні в дослідженнях лідерства акцент усе більше зміщується з аналізу особистісних характеристик лідерів на виявлення особливостей його сприйняття членами групи, оскільки саме цей фактор впливає на те, як члени групи відреагують на ініціативи лідера, і чи підтримають його та підуть за ним. За цими теоріями, саме члени групи певною мірою визначають поведінку лідера, а сам він не домінує і не має змоги змусити групу іти за собою. Лідеру необхідно знати, як його сприймають члени групи, що вони чекають від нього, а це, в свою чергу, впливає на ступінь свободи його дій. Якщо лідер одночасно є офіційним керівником, то на цей ступінь свободи впливають ще і відносини з керівництвом. Окрім цього, сприйняття членів групи лідером, тобто зворотна перспектива, також є важливим чинником визначення лідерської поведінки.

Отже, у сучасних моделях лідерства, до яких належать атрибутивні теорії, члени групи інтегруються у процес прийняття всіх важливих рішень, а взаємовідносини «лідер – члени групи» розглядаються в динаміці, враховуючи поведінку як лідера групи, так і інших її суб'єктів. Звичайно, існування членів

групи передбачалось і більш ранніми теоріями, але їм відводилась роль пасивного натовпу.

Автори теорій обміну вважають, що соціальні взаємодії є такою формою обміну, в якій кожен індивід вносить себе як вклад у соціум, а взамін отримує весь соціум. При цьому соціальний обмін є рівним, а взаємодія – безперервною. Якщо лідер отримує високий соціальний статус, то це стає для нього винагородою, а для членів групи у такому випадку заохоченням є можливість асоціювати себе з лідером. Внесок лідера у досягнення спільної мети має бути найбільшим – лише за таких умов група віддає йому першість та повагу, а принцип зберігання рольових обов'язків рівними при цьому залишається незмінним. У таких умовах кожна зі сторін може задовольнити як власні очікування, так і очікування іншої сторони.

Схожими є трансактні теорії, які також базуються на ідеї соціального обміну. Відмінністю є акцентування уваги на прихованих його сторонах, або трансактності. Цей процес, що відбувається між лідером і членами групи протягом певного відрізка часу, передбачає взаємовплив і міжособистісне сприйняття. Лідер є корисним групі тим, що саме він визначає обставини і напрям дій, взамін отримуючи повагу.

Прихильники трансактних теорій стверджують, що використання лідером переконуючого, а не авторитарного стилю поведінки є ефективнішим у більшості випадків. У них підкреслюється особлива важливість позитивного сприйняття членами групи дій та особистості свого лідера. Так, якщо лідер може досягти успішного для групи результату, але не бажає з якихось причин це робити, то він може скоріше втратити повагу членів групи, ніж лідер, який досягти мети не в змозі, але вживає всіх зусиль для досягнення бажаного. Ця ідея врахована, наприклад, у програмі школи лідерів «Я можу, вмію, дію», розробленій В. Ягодніковою. Одним з очікуваних результатів цієї програми є формування активної позиції в діяльності [190, с. 2].

У розробленій Дж. Грейном моделі члени групи поділені на наближених до лідера та віддалених від нього. До перших вищі вимоги, але і пільг їм

надається більше. Вони, як правило, краще виконують роботу та є більш відповідальними [201, с. 1201].

На нашу думку, запропонована Дж. Бернсом концепція «трансформаційного лідерства» [195] може бути розглянута як еволюційна для трансактної теорії. Він стверджує, що у кризових ситуаціях лідер сам може змінити точку зору і поведінку членів групи. Лідер при цьому має вдатися до нестандартних дій, які змінюють образ мислення і поведінку членів групи. Ця концепція також підкреслює важливість харизматичного компонента лідерства. Ми підтримуємо думку про те, що харизма, у разі використання її задля задоволення власних амбіцій, може носити для групи деструктивний характер.

Мотиваційні теорії вибудовані в руслі біхевіоризму, у якому предметом дослідження є поведінка, а не свідомість. Згідно з цими теоріями, ефективність лідера визначається тим, наскільки інтенсивно він може впливати на мотивацію членів групи та сприяти досягненню ними задоволення від виконаної роботи.

У «теорії потреб» А. Маслоу мотиваційні потреби людини подано за ієрархічним порядком [107, с. 45]. Ним запропонована схема у вигляді піраміди, де необхідність фізіологічної рівноваги знаходиться внизу, а потреба в самореалізації – на самій вершині. На наш погляд, така побудова схеми є суперечливою хоча б тому, що основні потреби людини не вичерпуються тими п'ятьма, на які вказує А. Маслоу, а всі інші ще донині не досліджено. Виключно особистою справою кожної людини є їх розподіл на першо- та другорядні, на розумні та нерозумні. Досить важко дослідити задоволення потреби у самореалізації, адже людина може належати відразу до кількох груп і потреб мати декілька.

Т. Мітчелл та Р. Хаус [207; 208] виокремлюють чотири стилі мотивуючої поведінки лідера: 1) орієнтований на людину; 2) орієнтований на завдання; 3) орієнтований на залучення членів групи до прийняття рішень; 4) орієнтований на залучення до напруженої діяльності при вирішенні складних завдань. Вони відзначають, що лідеру легше впливати на членів групи, якщо у

нього є можливість збільшити їх власні вигоди при успішному виконанні роботи та усунути перешкоди, що виникають на цьому шляху.

Група теорій, у яких вивчався соціальний контекст лідерства, позбавлена головного недоліку поведінкових та рольових концепцій, де зовнішні та внутрішні фактори не розглядалися в єдності. Автори теорій (Е. Богардс, А. Карпов, Е. Мамфорд, А. Мерфі, Г. Персон та ін.), які досліджували умови, в яких відбувається лідерство, стверджують, що воно є ситуативним феноменом і має змінюватися разом зі зміною ситуації.

Ситуативні теорії доводять, що поява того чи іншого лідера зумовлена, насамперед, обставинами, часом і місцем, а наявність певних особистісних якостей відходить на другий план. Висунення групового лідера зумовлене важливою груповою задачею, яка відповідає структурі цієї групи. На думку А. Карпова, процес рольової диференціації «...супроводжується явищами ситуативного лідерства у виробленні рішення; він полягає в тому, що на різних стадіях вирішення проблеми роль лідера можуть приймати на себе різні члени групи; найчастіше ті, чий тип найбільш відповідає характеру того чи іншого етапу» [66, с. 45]. Тобто за різних обставин лідерами можуть стати різні члени групи залежно від наявності у них необхідних якостей, одні й ті самі з яких в різних ситуаціях можуть бути ефективними, нейтральними або ж навіть небажаними. Це свідчить про те, що лідерство є випадковим чинником, а не властивістю індивіда.

Для нашого дослідження цінною є гіпотеза, про те, що якості індивіда, які в особливій ситуації можуть бути визначені як лідерські, самі по собі є продуктом досвіду лідера у попередніх ситуаціях. Це дає змогу твердити про можливість виховання лідерів.

За даними О. Кудряшової, переважна більшість західних дослідників погоджується з існуванням таких дванадцяти ситуаційних чинників лідерства:

- 1) історія соціуму (установи, організації, групи);
- 2) вік особи, яка раніше займала позицію лідера;
- 3) вік нинішнього лідера та його попередній досвід;

- 4) соціальна система, в якій ця система існує (усередині якої відбуваються дії);
- 5) особливі потреби організації в її діяльності;
- 6) психологічний клімат, особливі міжсуб'єктні стосунки;
- 7) характер діяльності лідера;
- 8) розмір соціуму (кількість людей, які входять до нього);
- 9) рівень кооперації суб'єктів, необхідний лідерові;
- 10) культурні очікування членів групи;
- 11) особистісні характеристики суб'єктів;
- 12) вимоги часу і можливості для прийняття рішення. Цей перелік демонструє залежність ефективності лідерської поведінки від типу ситуацій і факторів, які її визначають [88, с. 177].

Недоліком багатьох емпіричних досліджень лідерства був і є обмежений термін існування експериментальних груп. Усвідомлюючи це, вчені інколи дають їм назву «сорокахвилинні». Більш цінним є вивчення функціонування груп, які існують достатньо довго. Прикладом такої групи може бути шкільний клас або загін дитячого оздоровчого табору, структура і діяльність яких є значною мірою упорядкованими, а стабільність поведінки лідерів не може бути пояснена лише ситуативними чинниками. Така упорядкованість не є сталою, вона поступово змінюється разом з ускладненням навчальної діяльності та зміною пріоритетів у позанавчальній діяльності, що дає змогу займати лідерські позиції іншим членам групи. Динаміка міжособистісних стосунків при цьому також ускладнюється. Це особливо помітно при переведенні до класу нового учня з лідерськими амбіціями, зумовленими його статусом лідера за попереднім місцем навчання. Одного разу зайнявши лідерську позицію та завоювавши центральне становище в ієрархії статусів, індивід бажає лідирувати і далі. Для досягнення цієї мети йому потрібно працювати над розвитком необхідних у нових ситуаціях лідерських якостей, що призводить до посилення позитивної оцінки його дій та особистості іншими суб'єктами. Отже, одного ситуаційного чинника недостатньо.



Процес лідерства при взаємодії індивідуальних та ситуативних чинників досліджується в межах особистісно-ситуативних теорій. Вивчивши цю взаємодію, було зроблено припущення, що лідерство виникає в результаті поєднання впливу трьох факторів: 1) проблеми, яку має вирішити група; 2) складу групи; 3) особистісних якостей лідера.

Концепція взаємодії, запропонована Р. Стогділлом та С. Шартлом у 50-ті роки, була однією з форм розвитку цієї групи теорій. Лідерство розглядалось як результат міжособистісної внутрішньої групової взаємодії, а не як характеристика окремого індивіда. Основні положення цієї теорії були сформульовані К. Джиббом: 1) взаємодіючи один з одним та вирішуючи спільні завдання, люди використовують групу як механізм для досягнення особистих цілей; 2) рольова диференціація є необхідною для досягнення групових, а, отже, індивідуальних цілей; 3) лідерство завжди виникає при взаємодії двох і більше осіб, а роль лідера при цьому визначається його активністю та особистісними якостями; 4) емоційна оцінка лідера членами групи є дуже важливою. Саме емоційною складовою лідерства як процесу К. Джибб пояснює існування трьох типів лідерів: 1) «патріарх», якого поважають і одночасно бояться; 2) «тиран», який домінує завдяки страху і погрозам; 3) «харизматичний» (ідеальний за К. Джиббом), якого обожнюють [200].

У свою чергу О. Уманський визначає лідерство як «...результат взаємодії членів малої групи в конкретний часовий проміжок, на який впливає як наявність тих чи інших якостей або їх сукупності у її членів, так і їх прояв у конкретній ситуації, а також взаємний вплив наявних якостей і конкретної ситуації» [175, с. 49].

Варто зазначити, що у межах особистісно-ситуативної концепції знаходиться широко відома теорія «кредиту довіри» (idiosyncrasy credit (англ. «idiosyncrasy» – риса характеру, особливість стилю)) Е. Холландера [205, с. 117]. У вітчизняних та російських джерелах [76; 213 та ін.] вона часто має назву теорії «ідеосинкразивного кредиту», що, на нашу думку, є невиправданим використанням англіцизму, яке ускладнює

розуміння сутності явища. Ця теорія заснована на соціометричному методі Я. Морено та Х. Дженнінгса. У ній розглядається ступінь свободи дій лідера та надання йому групою права на нестандартну поведінку, яка, маючи елементи інноваційності, створює передумови для переходу на більш високий рівень групового функціонування. Для того, щоб мати таке право, лідер повинен бути уособленням групових моральних чеснот та володіти компетенціями, необхідними для рішення існуючих і прогнозованих завдань. При цьому рівень конформності його поведінки непостійний: інколи лідерів доводиться пристосовуватися до внутрішньогрупових норм, а інколи – діяти всупереч їм. Кредит довіри, наданий лідерів, може бути поповнений ним або використаний. Перше відбувається, коли відповідає рольовим очікуванням членів групи, а друге – коли лідер є ситуативно бездіяльним або некомпетентним. Міжособистісна оцінка динамічна і може змінюватися залежно від результатів спільної діяльності, у процесі якої відбувається накопичення позитивних і негативних вражень від лідера. Кредити видаються не лише лідерів, а й усім членам групи залежно від їх внеску в досягнення загальногрупових цілей, і, відповідно, їх накопичення кимось із членів групи при недоцільному використанні своїх кредитів лідером може призвести до зміни ролей. Використання поняття «кредиту довіри» допомагає пояснити процес періодичної заміни лідерів при змінах ситуації та завдань, які постають перед групою.

Однак необхідно звернути увагу на наукові дослідження, в яких експериментальна перевірка теорії «кредиту довіри» дає інколи суперечливі результати. У той час, як дані Е. Холландера та його співробітників повністю її підтверджують, результати досліджень інших авторів [213; 193 та ін.] багато в чому з цією теорією не співпадають, а сама гіпотеза вважається хибною.

Експериментальне підтвердження Ф. Фідлером того факту, що в різних умовах ефективними є різні типи лідерської поведінки, призвело до появи теорії випадковостей. Її прихильники твердять, що існує два лідерських стилі: орієнтований на спілкування та орієнтований на виконання завдання. За

результатами досліджень, у переважній більшості випадків найбільш доцільним є використання демократичного стилю, коли лідер турбується про покращення морального клімату в групі та підвищення її загальної культури. Але існують ситуації, коли застосування авторитарного стилю є більш ефективним.

Ф. Фідлером у науковий обіг були введені поняття ASo (assumed similarity between opposites) – «передбачувана схожість між протилежностями» та LPC (least preferred co-worker) – «ступінь поваги до найменш привілейованого з колег». На думку О. Кудряшової, деяка специфічність цих термінів не перешкоджає їх зв'язку з поняттями «толерантність» та «орієнтованість на виконання завдання» [88, с. 184].

Феномен ототожнення (ASo за Ф. Фідлером) досліджувався і раніше, але саме Ф. Фідлер почав вивчати не виключно суб'єктивне ототожнення «образу Я» з іншими образами, а комплексно сприймані особистістю відмінності або подібності між оточуючими людьми. При цьому об'єктами оцінювання обиралися протилежності – особистості, спілкування з якими було найбільш та найменш бажаним [199]. Індивіди з високим ASo проводять різку межу між «кращими» та «гіршими» колегами і частіше бувають орієнтовані на виконання завдання, а ті лідери, які мають низький показник ASo, терпиміше ставляться до недоліків оточуючих, поважають думку інших людей та менш схильні до авторитарності у своїх рішеннях. Цей особистісний індекс лідера високо корелює з кінцевою ефективністю діяльності групи, і, відповідно, ASo є достатньо потужним прогностичним критерієм. Кореляція індексу ASo з ефективністю групи носить криволінійний характер і опосередковується також іншими чинниками конкретної ситуації – ступенем складності і структурованості завдання, потужністю позиції лідера, величиною його авторитету і т.п.

Підтверджуючи цю точку зору, І. Волков зазначає: «Чим вища біполярність оцінок, тим більш категоричним є суб'єкт у своїх рішеннях, висновках і судженнях про інших людей, схильним до авторитарного впливу, непримиримим до недоліків інших» [25, с. 122].

Виокремлення лише особистісних якостей лідера та особливостей ситуації, в яких вони застосовуються, на думку А. Петровського, є недостатнім. Він вважає, що обов'язково необхідно враховувати рівень розвитку групи [127, с. 32].

Гуманістичні теорії лідерства пов'язані з вивченням умов розвитку організацій, стверджують, що людина є складним мотиваційним організмом, а будь-яка організована група людей може і повинна бути керованою. Існуючий конфлікт між суб'єктивним бажанням до самоуправління і характерним для організації процесом структурування ролей може бути подоланий завдяки використанню ситуативно доцільних методів лідерського впливу. На вибір цих методів також буде впливати особисте сприйняття лідером членів своєї групи: якщо підлеглим приписуються лінощі, байдужість до роботи та безініціативність, то, найвірогідніше, буде обраний авторитарний стиль, а в разі віри в людей найчастіше використовуються демократичний та делегуючий повноваження стилі керівництва.

Передбачається, що лідер постійно знаходиться перед необхідністю вирішення двох протилежних проблем: бути орієнтованим на завдання та регулювати стосунки між людьми. Його робота, як доводили Р. Блейк та Дж. Моутон, може вважатися ефективною, коли члени групи вносять посильний вклад у рішення спільних завдань, отримуючи при цьому бажану винагороду, природа якої може бути різного характеру. Такі лідери демонструють успіхи як у досягненні організаційних цілей, так і в розвитку особистісних якостей членів групи [192].

У межах своєї нормативної моделі В. Врум та Ф. Йеттон виокремили п'ять стилів лідерства. Перший – лідер сам приймає рішення, керуючись наявною тільки у нього інформацією; другий – рішення також приймається одноосібно, але вже після аналізу інформації, наданої членами групи; третій – рішення приймається без створення проблемної групи, але після консультації з кожним членом групи; четвертий – лідер консультується з групою, але може і не враховувати точки зору підлеглих; п'ятий – «повна участь», коли лідер ставить перед групою проблему, а рішення приймається на основі спільного

обговорення альтернативних варіантів [219]. Модель Врума-Йеттона підкреслює, що універсальний метод впливу на підлеглих відсутній. Вибір стилю залежить від багатьох ситуаційних чинників.

Незважаючи на складність практичного застосування цієї моделі та критику, якій вона піддається, у численних дослідженнях [88; 71; 44 та ін.] висловлюється думка, що модель Врума-Йеттона може допомогти лідеру визначити, якою мірою він повинен залучати членів групи до розробки і прийняття рішень. При цьому передбачається, що він повинен одночасно концентруватися на проблемі, яку необхідно вирішити, на ситуації, в якій приймається рішення, і на реакціях групи.

Факт існування особистих та групових цінностей дослідниками лідерства ніколи не заперечувався, але їх вплив на поведінку лідера і членів групи до початку 70-тих років ХХ ст. часто залишався поза увагою. Однією з можливих причин цього було історичне ставлення населення Європи та вихідців з неї до влади як до чогось апріорно аморального, нечесного і, відповідно, ціннісно «забрудненого», а питання лідерства і влади знаходяться в особливо тісних відносинах.

Дискредитація ідеологічних основ сучасного цивілізованого суспільства, викликана багатьма політичними, соціально-економічними та культурними чинниками, призвела до необхідності переосмислення ціннісних засад європейських, зокрема й української, та інших світових демократій. Нові моделі лідерства не можуть знаходитися осторонь цих процесів, а, отже, більшість із них є ціннісними моделями. Ціннісні теорії лідерства створюють основу для прогресивно нового способу мислення та поведінки лідерів, роблячи лідерство радше філософією, ніж технологією. Вони виникли на базі ранніх теорій та на основі сучасних досліджень взаємовідносин між лідером і членами групи.

Значні зміни у поглядах на розподіл владних повноважень відображено у широко використовуваних термінах «розподіл влади» та «наділення владою». Акценти у сучасних дослідженнях зміщуються з розгляду домінанти лідера на взаємодію всіх членів групи у процесі прийняття рішень. Керівна роль лідера полягає у виконанні ряду функцій: оцінці ситуації, визначенні цілей та завдань,

акумулюванні та передачі інформації тощо. У процесі колективної діяльності досить часто виникає необхідність перерозподілу функцій між лідером і членами групи, що веде до перерозподілу влади, а, отже, і відповідальності. На думку багатьох дослідників, дозвіл нести відповідальність за самостійно прийняті рішення є потужним мотивуючим чинником. Розподіл влади між членами групи веде до посилення їхнього впливу на лідера і, відповідно, до розвитку лідерських якостей у кожного з них. Чим більше повноважень делеговано, тим більше у лідера можливостей для зосередження на ключових питаннях і рішеннях.

Криза автократичних та ієрархічних моделей призвела до появи теорій, які намагаються одночасно вирішити питання особистісного зростання всіх членів колективу та удосконалення якості виконуваної роботи. Теорія «обслуговуючого лідерства» (servant leadership) Р. Грінліфа є однією з базисних для ціннісних теорій. Парадоксальне, на перший погляд, поєднання понять «слуга» та «лідер» дозволило створити концепцію, де основою мотивації дій лідера є його бажання допомагати та служити іншим людям. Створюючи членам своєї групи умови для задоволення особистих потреб, лідер подає приклад, наслідування якого веде до побудови взаємообслуговуючої спільноти. Обслуговуючого лідера характеризують такі якості:

- 1) здатність уважно слухати;
- 2) емпатійність;
- 3) вміння надати допомогу іншим у вирішенні емоційних проблем;
- 4) прагнення до саморозвитку і вдосконалення;
- 5) використання методів переконання;
- 6) здатність до концептуального мислення і бачення майбутнього;
- 7) здатність до передбачення наслідків своїх та чужих дій;
- 8) вміння управляти через задоволення потреб інших людей;
- 9) вміння створювати умови для постійного особистісного зростання членів групи;
- 10) намагання сформувавши ефективно діючу спільноту [202].

Необхідно зауважити, що реалізація цієї концепції на практиці можлива лише в умовах невеликих за розміром організацій, де лідер має можливість безпосереднього спілкування з усіма членами групи.

У контексті поєднання лідерства та менеджменту у другій половині ХХ ст. з'явився напрям «філософія успіху», який справив найбільший вплив на розвиток ціннісних теорій. Першою була праця Т. Пітерса і Р. Уотермана. Діяльність лідерів визначалась у ній як така, що орієнтована на технологію та ідеологію одночасно. Окреслювалися такі головні організаційні цінності: успіх, високоякісне обслуговування, інновації. При цьому для лідера важливо не тільки визначити свою систему цінностей, а й забезпечити свідоме прийняття цих цінностей усіма працівниками компанії [128, с. 414].

Розвиваючи цю модель далі, інші автори визначали лідера як ініціатора створення злагодженої команди, здатної виконувати поставлені завдання за рахунок колективної, а не індивідуальної майстерності. Формування бачення однієї спільної перспективи при цьому тісно пов'язувалося із можливістю успіху, який трактувався як безперервний процес, а не досягнутий стан. Завданнями лідера при цьому є оцінка різниці між реальним станом речей і бажаною картиною майбутнього (перспективою), визначення шляхів для її подолання, сприяння інноваціям та удосконалення системи винагород.

Однією з головних лідерських функцій є формування групових цінностей. Цінності не існують об'єктивно, вони абсолютно феноменологічні та суб'єктивні. Т. Парсонс називає їх головним єдиальним елементом соціальної та культурної систем [119]. На основі прийнятих індивідом або групою цінностей встановлюються норми поведінки, метою яких є збереження та відтворення цих цінностей. Між відсутністю норм та девіантною поведінкою є прямиий зв'язок, а, отже, певні цінності мають бути прищеплені дитині з раннього віку.

Проблему впливу цінностей на процеси лідерства одним з перших почав розробляти К. Ходжкінсон. Основною ідеєю теорії К. Ходжкінсона, яка стала базою для сучасних ціннісних теорій, є пріоритет цінностей як детермінант взаємодії лідерів і членів групи. Створюючи власну парадигму цінностей, він

взяв за основу типологію М. Вебера з розподілом лідерів на раціонально-легальних, традиційних та харизматичних [20, с. 156].

На основі прийнятого лідером типу цінностей К. Ходжкінсон виділяє чотири «чистих» лідерських архетипи:

1) «лідер-кар'єрист» – найнижчий ступінь з точки зору моралі. Цінності – найпримітивніші, (перевага, уподобання). Основною мотивацією є отримання насолоди. Прагне влади і того, що вона може дати: авторитет, соціальний статус, матеріальні блага тощо. «Кар'єрист», на думку К. Ходжкінсона, присутній в структурі особистості кожного і є базовим типом [204, с. 141].

2) «лідер-політик» – демократичний, схильний до ліберальних рішень, індивідуальні інтереси підпорядковує груповим. Вдало поєднує моральність та раціональність. Оптимальна, за К. Ходжкінсоном, форма лідерства, яка не може бути харизматичною. Тип цінностей – консенсус [204, с. 158].

3) «лідер-технік» – раціональний, прагматичний, гуманістичний. Компетентний професіонал, неупереджений у своїх рішеннях. Є центром уваги багатьох сучасних прикладних шкіл лідерства. Тип цінностей – наслідки дій [204, с. 125].

4) «лідер-поет» – винятково харизматичний. Рівень та тип цінностей – принципи. Чудовий оратор, може вести за собою істинних прихильників своїх ідей. У періоди соціальних криз спрямовує енергію групи у визначене ним одним русло. Інколи стає соціально небезпечним: Чингізхан, Наполеон, Гітлер та ін. [204, с. 177].

Ідею ціннісного обміну використав Р. Кричевський для пояснення механізмів висунення особи на лідерські позиції. У своїх працях [82, с. 95; 83] він указує на те, що лідером найчастіше стає той член групи, який найбільш повно ідентифікується з еталонним набором групових цінностей.

Спираючись на концепції М. Лоу та К. Ходжкінсона, Г. Фейрхольм створив власну модель ціннісного лідерства, яка має практичну направленість. Згідно з цією моделлю, лідерство стає «уповноважуваним» і лідер має виконувати не контролюючі, а розвиваючі та трансформуючі функції [198, с. 74]. Цінності успіху та цінності розвитку поєднуються. На думку



Ж. Аллаярової [5], саме Г. Фейрхольм, сформулювавши базові ціннісні лідерські принципи, показав, що призначення лідера – в інтерналізації ціннісно-навантажених принципів, що сприяють розвитку самоврядування і досягненню загальних цілей групи.

У теорії Сюзен і Томаса Кучмарських прагматичні ідеї Г. Фейрхольма розвиваються і доповнюються двома основними положеннями: 1) лідер одноосібно може суттєво впливати на розвиток норм і цінностей цілої організації; 2) лідерству, заснованому на цінностях, можна навчитися у процесі діяльності [210, с. 187]. Бюрократичні правила регулювання можуть бути замінені ціннісними, адже суб'єкти діяльності, прийнявши норми і цінності, будуть виконувати свої обов'язки «не за страх, а за совість».

Підтримуємо думку О. Уманського, який вказує на можливість застосування психологічного впливу при відході індивідом від загальногрупових норм та цінностей, класифікуючи цей вплив як «груповий тиск» [175, 31].

### **1.3. Лідерські якості у структурі особистості дитини молодшого шкільного віку**

У сучасній науці прийнято вважати, що сформовані у молодшому шкільному віці особистісні якості мають неминуще значення для становлення особистості як суб'єкта соціальної діяльності. З 6-го по 10-й рік життя активно розвиваються довільність дій, здатність до створення внутрішнього плану, рефлексія (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, А. Запорожець, І. Захарченко та ін.). Для нашого дослідження ці положення мають принципове значення, адже цей віковий період, за незначними винятками, не вважається сенситивним для виховання лідерських якостей.

Педагогічними засобами, які мають великий, але недостатньо реалізований у плані виховання лідерських якостей потенціал, насамперед, є рухливі ігри. Як зауважив Д. Єльконін, гра не йде з життя молодших школярів, а

лише змінює порівняно з дошкільним періодом, свої форми та зміст і продовжує займати достатньо сильні позиції розвивального виду діяльності [189].

Такі відомі дослідники, як С. Бірд, А. Лоутон, Е. Роуз, Р. Стогділл, О. Уманський, вказують, що спроби визначення оптимального співвідношення окремих особистісних рис у лідерів дають суперечливі результати. Ці вчені після детального аналізу досліджень у сфері лідерства також наводять свої переліки тих рис особистості лідера, які названі у більшості наукових робіт. Проаналізувавши праці вищезазначених вчених, ми виокремили ті лідерські якості особистості, які вважаємо за необхідне розвивати у школярів молодших класів саме засобами рухливих ігор. Такими якостями, на нашу думку, є:

- 1) активність;
- 2) відповідальність;
- 3) самостійність;
- 4) ініціативність;
- 5) емоційна стійкість.

У роботах А. Лоутона, Р. Манна, Е. Роуза, Р. Стогділла, О. Уманського названо активність такою особистісною якістю, яка необхідна для лідера.

Дослідженням проблеми активності займалися такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені, як В. Бехтерев, П. Блонський, М. Каган, Т. Круцевич, А. Леонт'єв, І. Павлов, С. Рубінштейн, С. Смирнов, Д. Уотсон та ін. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема активності всебічно розроблена у різних її аспектах. Вивчено розвиток пізнавальної активності, її динаміку і структуру. Широко досліджено питання інтелектуальної, творчої та надситуативної активності у віковому та загально психологічному аспектах, приділено увагу впливу рухової активності на процеси життєдіяльності. Окремий цикл досліджень присвячено вивченню нейрофізіологічних передумов активності. Але вплив рухливих ігор на виховання та розвиток активності у наукових роботах висвітлено недостатньо.

Активність (від лат. «activus» – діяльний, енергійний, ініціативний) – важлива риса особистості, яка полягає у здатності змінювати навколишню

дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей і проявляється у інтенсивній діяльності – в праці, навчанні, творчості тощо [123, с. 62]. Активність є складним узагальненим поняттям, яке використовується для характеристики реакцій живих організмів на дію різних подразників. Вона характеризується специфікою внутрішніх станів суб'єкта у момент виконання дії, ціллю суб'єкта та надситуативними (такими, що виходять за межі мети) діями, стійкістю діяльності відповідно до обраної мети [126]. З цього приводу М. Каган стверджував, що активність є формою внутрішньо детермінованого руху живої матерії [64].

На думку А. Матюшкіна, категорія активності є найбільш загальною у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, пізнавальних і творчих можливостей особистості [108, с. 5]. Ефективність роботи вчителя над формуванням соціально активної особистості учня залежить від його знань основ і закономірностей індивідуального вияву активності та ряду принципових питань, пов'язаних із виявленням рушійних сил активності людини.

Відзначаючи, що у людини активність набуває форми діяльності, С. Смирнов пише: «Третій найважливіший щабель у розвитку активності пов'язаний з появою людської діяльності, основна відмінність якої від поведінки тварин за параметром активності полягає у переході від пристосування до природи до її перетворення і творчих змін відповідно до власних цілей людини, що мають соціальне, суспільно-історичне походження» [164, с. 28].

Активність по-різному трактується представниками різних наукових шкіл. Наприклад, у біхевіоризмі поняття «активність» замінено поняттям «реактивність», зведеного у ранг методологічного принципу, згідно з яким саме реакція розглядається як основний елемент психічного відображення. Тут реакція набуває залежності від стимулу і тим самим отожднюється з ним. Якщо виходити з цієї теорії, то пояснення активних, перетворювальних дій людини стає неможливим.

Розвиток діяльнісного підходу у вітчизняній психології дозволив теоретично і практично довести неспроможність пояснення всіх психічних процесів лише за допомогою принципу реактивності. При доведенні принципу активності, С. Рубінштейн [144] сформулював положення, згідно з яким психічна активність людини пояснювалась опосередкованою дією зовнішніх чинників через внутрішні умови. На його думку, зовнішні впливи не безпосередньо впливають на людину, а переломлюються через призму її досвіду, поглядів.

Розвиваючи цю ідею, О. Леонтьєв стверджував, що «...внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим сам себе змінює» [93, с. 200]. Це положення у подальшому знаходить розвиток у концепції образу світу в межах сприйняття: «Будь-який актуальний вплив уписується в образ світу, тобто в певне «ціле»» [109, с. 260]. О. Леонтьєв вважав, що активність детермінується потребами людини, її власною «моделлю потрібного майбутнього». Ця модель може усвідомлюватися, а може знаходитися і на підсвідомому рівні, в обох випадках стаючи причиною породження діяльності [94].

На думку С. Смирнова, введення в науковий обіг категорії «образу світу» дозволяє остаточно відмовитися від стимульно-реактивної схеми побудови образу та відповідної йому дії. Дія є відповіддю не на стимул, а на модифіковану цим стимулом картину світу, яка передує стимуляції, а не «витягується» з неї [164, с. 153].

Джерелами активності А. Ковальов називає різного рівня потреби особистості, а дослідження активності він вважає головною проблемою сучасної психології [69, с. 20].

Вчені по-різному оцінюють кількість форм, видів та рівнів активності. Так, Є. Ільїн [61] поділяє активність на надситуативну та загальну. Т. Романова [143] пізнавальну активність класифікує на орієнтувальну, понятійну та образну. Дослідниця Г. Коджаспірова виокремлює такі рівні активності: відтворювальна, творча, інтерпретуюча [70].

Вважаючи, що молодшим школярам властиві такі форми активності, як формуюча, соціальна, фізична, культурна і освітня, В. Бальсевич [12] зазначає, що найчастіше вони не складаються самі по собі, а цілеспрямовано формуються протягом життя під контролем та за допомогою батьків і вчителів.

У колективній праці «Воспитание общественной активности учащихся» (за редакцією М. Огурцова та В. Александровської) активність названо «... однією з головних рис особистості, яка визначає типовий характер людини і є необхідною умовою формування всебічно розвиненої особистості» [26, с. 3]. Активність характеризується прагненням внести свій доробок у хід того чи іншого суспільного процесу. Автори монографії вважають, що активність школяра має такі складові: зацікавленість питаннями діяльності колективу, самостійність при застосуванні способів та засобів дій, почуття відповідальності, ініціативність, саморегуляція, контроль своєї поведінки, сміливість, рішучість [26, с. 36].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що руховій діяльності молодших школярів характерний високий рівень активності, і найчастіше його мають саме рухливі ігри. Поділяємо думку Т. Круцевич, що рухова активність – це поєднання усіх рухів, що виконує людина у процесі життєдіяльності. Вона розрізняє звичайну і спеціально організовану рухову активність [85, с. 56].

У дитячому віці рухову активність можна умовно поділити на такі складові:

- 1) активність під час шкільних занять із фізичної культури та позашкільних занять у спортивних секціях;
- 2) фізична активність під час трудової та суспільно корисної діяльності;
- 3) фізична активність під час дозвілля.

Оптимально доповнюючи одна одну, ці тісно пов'язані між собою складові забезпечують необхідний рівень добової рухової активності молодшого школяра.

Рухова активність дітей залежить як від глобальних чинників (рівень культури суспільства, соціально-економічні умови, кількість та доступність спортивних споруд тощо), так і від індивідуальних (особливості діяльності нервової системи, функціональні можливості організму, характер тілобудови, кількість вільного часу, способи його використання та ін.).

Від рівня рухової активності молодшого школяра безпосередньо залежить його психічне та фізичне здоров'я. Під впливом активності цього типу покращується діяльність дихальної та серцево-судинної систем, підвищуються функціональні можливості організму. За даними Н. Антропової, існує залежність між кількістю рухів за добу та розумовою працездатністю школяра.

Як зазначає Т. Мамедаліна, зменшення рівня рухової активності на тлі різкого збільшення статичних та розумових навантажень сприяє розвитку м'язових напружень, входженню у різні патологічні психічні стани (неврози, агресії, депресії тощо), а також є причиною розумової загальмованості [104, с. 20].

Пояснюючи погіршення стану здоров'я сучасних школярів хронічним дефіцитом рухової активності, В. Бальсевич вказує, що добова рухова активність дітей неухильно зменшується при переході із класу в клас і це зменшення з перших років навчання вже досягає 50% [11, с. 18].

На переконання Т. Круцевич, дитячий та підлітковий вік характеризує висока чутливість до несприйнятливих впливів навколишнього середовища, зокрема до гіпокінезії: «Рухова активність є не тільки засобом здійснення рухової функції, але має і загальнобіологічне значення. Виявляючи тонізуючу дію на центральну нервову систему, вона сприяє більш досконалому й «економічному» пристосуванню організму до навколишнього середовища» [169, с. 15].

Багато дослідників [48, 57, 142 та ін.] вказують, що причиною низької рухової активності молодших школярів часто є традиційна система проведення уроків фізичної культури, коли переважає авторитарний стиль стосунків між учителем та дітьми, не враховуються гендерні та особистісні уподобання, поза

увагою залишаються мотиваційні чинники, а для ігор та вільної рухової творчості час та місце інколи не передбачені.

Вважаємо, що активність у різних сферах життєдіяльності вказує на рівень сформованості людини як особистості, а коли поведінка набуває творчого характеру, активність стає системоутворюючою якістю психіки.

Одним із критеріїв вияву активності є міра відповідальності, яку готова прийняти на себе дитина. Розширення меж свободи дій кожної окремої людини із одночасним збільшенням залежності від зовнішнього соціального та природного середовища зумовлює збільшення кількості ситуацій, у яких над лідерами різного рівня немає іншого виду контролю, окрім власної совісті. Тому одним із головних завдань сучасного суспільства є виховання дитини-лідера як особистості, готової нести відповідальність за свої вчинки. На відміну від застарілих підходів, у яких відповідальність розглядалась як категорія соціальна, пов'язана із колективом та суспільним класом, і, відповідно, підконтрольна, сучасні підходи до виховання відповідальності ґрунтуються на розумінні того, що внутрішня відповідальність людини за свої дії є специфічною особистісною функцією.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури засвідчує наявність стійкого наукового та практичного інтересу до вивчення процесу формування відповідальності, а також до того, яке місце у цьому процесі займає сьогодні та може зайняти у майбутньому ігрова діяльність.

Відповідальність як моральну категорію досліджували М. Бахтін, Л. Коган, М. Мамардашвілі та ін. Наукові основи формування відповідальності у процесі різних видів діяльності були закладені К. Абульхановою-Славською, А. Алферовим, А. Гусевим, М. Станциц та ін. Відповідальне ставлення до навчання школярів різних вікових груп проаналізовано у працях Л. Божовича, І. Кона, Н. Скорбіліна, С. Ярикова та ін.

Г. Йонаса зауважив, що термін «відповідальність» у науковий обіг перший увів А. Бен, який трактував її як «караність за невиконане» [63, с. 3]. Сучасне розуміння цієї особистісної якості набагато ширше. Відповідальність

розглядають як морально-ділову якість, що характеризує здатність особистості бути причиною своїх вчинків на основі самостійного рішення та готовності відповідати за його наслідки. Відповідальність виявляється у готовності індивіда до залежності, заснованої на свідомо реалізованих моральних категоріях і забезпечує ефективну життєдіяльність особистості у просторі соціокультурних норм [176, с. 5].

М. Бахтін характеризує відповідальність як «не-алібі у бутті» [13, с. 39], а на думку Д. Леонтьєва вона є «...усвідомленням здатності бути причиною змін у собі та у світі» [95]. В. Сериков визначає відповідальність як «...одну з функцій особистості у навколишньому світі і в життєдіяльності людини, що виявляється в універсальній готовності відповідати «за все»» [155]. Проблема відповідальності піднята і у працях Е. Фромма, який пов'язував феномен «втечі від свободи» саме із «тягарем відповідальності», стверджуючи, що людям інколи навіть страшно подумати про те, щоб самим визначати свій шлях у житті [181].

Підтримуючи думку Е. Фромма про привабливість небажання бути відповідальним, Р. Мей зазначав, що тенденція втечі від відповідальності і від свободи у сучасному суспільстві є, на жаль, домінуючою. Аналізуючи причини популярності книги одного з найвідоміших представників біхевіоризму Б. Скіннера «По той бік свободи і гідності», він стверджував, що ідеї про ілюзорність свободи були, є і будуть привабливими для тих, хто не бажає брати на себе відповідальність, а воліє у всьому звинувачувати оточення, обставини, тощо [212, с. 137].

К. Абульханова-Славська характеризує відповідальність як самостійне, добровільне здійснення необхідності у межах і формах, визначених самим суб'єктом. На її думку, відповідальність є ідеальним уявним моделюванням суб'єктом відповідальної ситуації, її меж та рівня складності, яке потім здійснюється практично [2, с. 59].

У праці «Коллектив и воспитание личности» А. Макаренко вказує, що організатором (лідером) може стати та дитина, яка вміє не лише наказувати



товаришеві, але й підкорятися йому [102, с. 109]. Проблему лідерства педагог розглядав у тісному зв'язку з цілями діяльності дитячого колективу. У творчій спадщині А. Макаренка нам не вдалося знайти праць, присвячених тільки проблемі лідерства, але в його дослідженнях були сформульовані фундаментальні теоретичні положення про лідерство та визначено ті умови, які у первинному колективі зумовлюють найбільшу ефективність ділових відносин. Він наголошував, що реальна можливість прийняти на себе відповідальність є найважливішою умовою [102].

Як зауважує Д. Леонтьєв, необхідно розрізняти відповідальність і свободу, які лише на перший погляд є «двома сторонами однієї медалі», але на практиці «...свобода і відповідальність зливаються воедино на певній стадії, хоча розвиваються вони із двох різних джерел. Свобода поступово розвивається в процесі розвитку форм активності, через набуття права на власну активність і ціннісного обґрунтування, того, заради чого ця активність відбувається. Відповідальність розвивається в процесі становлення форм саморегуляції, поступового взяття на себе контролю за різними аспектами своєї діяльності, своєї поведінки, який спочатку, коли ми були зовсім маленькими, повністю брали на себе наші батьки» [96, с. 11]. Також вчений вказує на те, що із категорією відповідальності пов'язане одне з юридичних понять – поняття «форс-мажор» (у перекл. з франц. *force majeure* – «вища сила», та, яка порушує можливість планувати дії, розраховувати їх наслідки і відповідати за взятими на себе зобов'язаннями). Пов'язуючи це поняття із вихованням відповідальності як лідерської якості, можемо стверджувати, що виховання стійкості до стресорів та непередбачуваних ситуацій, які можуть порушувати здатність дитини-лідера йти обраним для себе курсом, є одним із головних завдань педагога. Якщо дитина недостатньо готова до можливих перепадів настрою оточуючих, власних афектних хвилювань тощо, то будь-яка зміна цих настроїв виявляється форс-мажором, вищою силою, яка порушує плани і прогнози. Наслідки дій зумовлені їх причиною, отже, виховання відповідальності тісно пов'язане із вихованням емоційної стійкості.

На думку М. Темерлина, проблема виховання відповідальності має ще один аспект. Нездатність розрізняти ті ситуації і контексти, в яких прийняття на себе відповідальності є можливим вибором, і ті, в яких це практично неможливо, призводить до того, що людина витрачає багато енергії на боротьбу із проблемами, які виходять за межі її компетенції, через що не здатна прийняти рішення у досяжних межах своєї сфери контролю [218]. Відповідно дитина якомога раніше має бути навчена розрізняти ситуації першого і другого типу, що дозволить їй більш раціонально прикладати зусилля для досягнення мети.

При визначенні структури відповідальності як особистісної лідерської якості молодшого школяра доцільно проаналізувати її регуляторні функції. Приєднуємося до думки, що основними є функція самореалізації через відповідальний вчинок та функція забезпечення моральної саморегуляції як системи відносин до пріоритетної для людини цінності – до іншої людини.

За даними А. Усачової, процес формування відповідальності в учнів початкових класів реалізується як послідовність особистісно-розвивальних ситуацій трьох видів:

1) ситуації «відкриття» сенсу відповідальності, які забезпечують усвідомлення змісту і значущості відповідальної поведінки як умови моральності та ділової активності особистості у всіх сферах життєдіяльності (інформаційні та рольові ігри);

2) ситуації самостійного вияву відповідальності, в яких відбувається формування звички відповідального ставлення до ігрових правил та навчальних обов'язків (командні, імітаційно-процесуальні та частково-пошукові ігри);

3) ситуації набуття дієвого досвіду відповідальності і самоконтролю, які забезпечують зміцнення моральних сил дитини, коли відповідальне ставлення до своїх обов'язків стає неодмінним атрибутом усіх сфер життєдіяльності (творчі та організаційно-діяльнісні ігри) [176, с. 8].

Такі особливості гри, як її творчий характер, відсутність прямого примусу, право на свободу вибору та право на помилку, співпраця, толерантність та ін. роблять рухливу гру одним із засобів актуалізації особистісно-розвивальної

ситуації. Вважаємо, що особистісно-розвивальна функція освіти найбільш ефективно реалізується у навчальних ситуаціях з креативно-ігровим потенціалом, і це дозволило нам припустити, що саме ігрова діяльність може бути ефективним засобом формування відповідальності як особистісної лідерської якості молодшого школяра. Відповідальність виникає там, де група довіряє лідеру, дозволяючи йому порівняно легко справлятися із тими вимогами, які ставлять йому, та погоджувати власні бажання із цими вимогами, звільняючи себе від примусового зовнішнього контролю. Лише за таких умов формування відповідальність може стати стійкою особистісною якістю.

Чинниками, які перешкоджають вихованню відповідальності, на думку К. Абульханової-Славської, є:

- 1) установка на успіх в очах оточуючих;
- 2) прагнення до публічності;
- 3) установка на легкий успіх [3].

Оптимальною формою відповідальності є повне прийняття необхідності як перехід до ініціативи.

Отже, відповідальність є однією з основних соціально-моральних якостей людини. На нашу думку, у дітей молодшого шкільного віку відповідальність найчастіше виявляється у потребі надавати допомогу дорослим і одноліткам, у рефлексії власної поведінки, послідовному виконанні своїх обіцянок, у вияві суб'єктності, ініціативи у грі та навчанні.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризують динамічні зміни у соціальному ладі, виникнення принципово нових видів діяльності та накопичення інформації у раніше невідомих сферах пізнання. У цих умовах особливого значення набуває здатність людини до активного дослідження оточуючого світу, винаходу нових стратегій діяльності, вияву власної ініціативи. Тому для сучасної педагогіки актуальним є завдання пошуку нових шляхів формування активної та ініціативної особистості. Ініціативність виконує у пізнанні ті функції, які є принципово незамінними. В умовах, коли методи застосування лідером наявних знань недостатні і малоефективні, саме вона як

універсальний компонент будь-якого виду людської активності забезпечує оволодіння реальністю і виконує при цьому важливі функції соціального та особистісного розвитку.

Проблема виховання ініціативи як особистісної якості не є новою у педагогічній науці. Про важливість її виховання писали Платон, М. Вайсфельд, Д. Локк, П. Каптерев, Я. Коменський, П. Лесгафт, А. Макаренко, О. Нечаєв, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Проблему ініціативності вивчали у психолого-педагогічних дослідженнях і пізніше. Ініціативність розглядали як психологічний феномен (Р. Апресян, Е. Еріксон, А. Ковальов, Н. Левітін, В. Крутецький, С. Рубінштейн, Б. Теплов, тощо), як рису особистості і педагогічний феномен (Л. Новікова, А. Паурене, І. Плотнієк та ін.). Досліджувалися різні аспекти виховання ініціативності: становлення її первинних форм у ранньому дитинстві (Ю. Поляков); зв'язок ініціативності та соціальної активності (К. Абульханова-Славська, С. Лєснікова, Т. Мальковська, В. Маралов та ін.); аспект впливу змісту діяльності учнів на особистісну мотивацію ініціативи (Т. Ігнатенко, С. Петухов, Е. Погоніна та ін.); розвиток дослідницької ініціативності (О. Бічерова, Є. Кулик, А. Подд'яков та ін.).

Проблему ініціативності досліджували такі українські науковці, як Л. Новікова, О. Старинська, О. Трошкін та ін. Лише за останні декілька років у вітчизняній періодиці спроби узагальнення підходів до вивчення ініціативності робили Н. Гойдош, Т. Саврасова-В'юн, В. Шапран.

Проблему виховання ініціативи у дітей молодшого шкільного віку розглядали лише у поодиноких дослідженнях (З. Алієва, Є. Белорукова, Є. Бічерова, С. Петухов, Н. Мельникова, Н. Тертична), автори яких переважно акцентують увагу на педагогічних умовах розвитку інтелектуальної ініціативи молодших школярів, лише інколи дотично пов'язуючи її із проблемою лідерства.

Категорія «ініціативність» вживається у психології, філософії, педагогіці, у інших сферах людського знання і є міжпредметним феноменом. Поняття «ініціативність» є похідним від поняття «ініціатива» (франц. initiative, від лат.

initium – початок) – почин; здатність людини до започаткування своїх рішень у різних сферах суспільного життя [174, с. 708]. У моральному сенсі ініціатива, будучи складовою частиною суспільної дисципліни, характеризується тим, що людина бере на себе більшу відповідальність, ніж того вимагає просте дотримання загальноприйнятих норм [159]. Також ініціатива є тією стороною взаємодії особистості і соціуму, у якій рушійною силою є особистісна активність.

Термін «ініціатива» одним із перших вжив англійський філософ-матеріаліст Д. Локк у XVII ст. у праці «Думки про виховання». Він наголошував, що для успіху «...джентльменові дуже важливо вміти проявити власну ініціативу» [97, с. 361]. Розглядаючи особисту зацікавленість як головний мотив ініціативи, філософ вважав, що ініціативність має бути внутрішнім поштовхом до вдосконалення природних здібностей людини.

У педагогіці початок дослідженням поняття «ініціатива» поклали роботи Я. Коменського та К. Ушинського. Перший вважав, що «...досягти всебічного пізнання речей, оволодіння ними і використання можна не інакше, як тільки через посередництво нового», другий зауважував про необхідність розвитку оригінальності як прагнення індивіда проявити особистий почин у діяльності.

Відмінності у визначеннях поняття «ініціативність» зумовлені використанням різних підходів до його вивчення, яких у сучасній психолого-педагогічній науці є щонайменше три. У рамках першого з них ініціативність розглядають як найвищу форму активності.

За визначенням К. Альбуханової-Славської, ініціатива – це вираження спонукань, бажань і мотивів суб'єкта [2, с. 79]. Дослідниця вважає, що ініціативність є проявом активності і нероздільно пов'язана із відповідальністю.

На думку В. Шапран, ініціативність є сталою особистісною якістю, яка характеризується вільною надситуативною активністю, що спрямована на досягнення конкретних цілей і передбачає вияв рішучості та волі у реалізації запланованого, а ініціатива, як дещо вужче поняття, є окремим проявом ініціативності [186].

Вважаючи ініціативу своєрідною формою суб'єктної активності, Н. Тертична стверджує, що вона виникає в ситуації, коли людина виходить за межі об'єктивних вимог фахової діяльності [170].

У межах другого підходу дослідники (А. Висоцький, М. Говоров, Н. Левітов, В. Селіванов та ін.) розглядають ініціативність у тісному взаємозв'язку із вольовими якостями особистості. Так, Н. Левітов [92] зауважував, що активність волі найбільше виявляється в ініціативі.

А. Висоцький визначає співвідношення проявів волі та ініціативності у різних сферах діяльності учнів (суспільній, навчальній, спортивній тощо), а ініціативність оцінюється за спрямованістю, силою та стійкістю [28, с. 234], на підставі чого можна стверджувати, що як педагогічний феномен ініціативність повинна вивчатися у комплексі із усіма психічними проявами.

Розрізняючи ініціативність і самостійність, М. Говоров [33] поділяє підлітків на різні групи за ступенем розвитку цих якостей (самостійні, але малоініціативні; ініціативні, але несамостійні тощо.) Також він зауважує, що ступінь вольової активності в ініціативних діях залежить від індивідуальних особливостей особистості, від умов діяльності і від того, в якій ланці (постановка мети, планування і виконання тощо) складного вольового акту виявлена ініціатива.

Пов'язуючи ініціативність із добре розвиненою суспільною активністю, В. Селіванов визначає її як «здатність і уміння людини з власної волі робити дії і вчинки», а всі ініціативні дії, на його думку, носять чітко виражений вольовий характер [149, 15].

У «Педагогічній поемі» А. Макаренко зауважує, що «...ініціативність прийде тоді, коли є завдання, відповідальність за його виконання, відповідальність за втрачений час, коли є вимога колективу» [103, с. 211]. Визначальною рисою ініціативності видатний педагог називав готовність до вчинення дій за власним почином.

У багатьох дослідженнях, де ініціативність визначено як вольову якість, підкреслено, що без розвитку самостійності та незалежності виховання

ініціативи є неможливим. Визначаючи зміст вольової дії, С. Рубінштейн зауважив, що така дія завжди буває цілеспрямованою і опосередковується через свідомість особистості. Вчений виділяє три групи вольових дій, виділяючи у них чотири основні стадії, або фази: 1) попередня постановка мети; 2) стадія обговорення і боротьба мотивів; 3) рішення; 4) виконання [144, с. 569]. Серед найважливіших вольових якостей особистості С. Рубінштейном визначає ініціативність як «...уміння гарно і легко взятися за справу з власного почину, не чекаючи стимуляції ззовні. Істотну роль в ініціативності грає певна інтенсивність і яскравість спонукань; вельми важливими є й інтелектуальні дані. Різноманіття та яскравість нових ідей і планів, багатство уяви, яка малює емоційно привабливі картини тих перспектив, які нова ініціатива може відкрити, з'єднані з інтенсивністю спонукання і активністю прагнень, роблять деяких людей ніби бродилом у тому середовищі, в яке вони потрапляють. Від них постійно йдуть нові починання і нові імпульси для інших людей». [144, с. 581].

Як показано у дослідженні А. Щербакова, вольові якості не є вродженими, а формуються і розвиваються у процесі різних видів діяльності – навчальної, ігрової, трудової. Обов'язковою умовою при вихованні волі, а отже, й ініціативності, є засвоєння принципів моралі, формування морального світогляду, виховання почуття обов'язку і відповідальності. Важливо «... поставити перед людиною благородні цілі, прищепити їй здатність керувати собою, створювати такі умови, за яких учні самостійно ставили б перед собою цілі і впевнено брали на себе відповідальність» [188, с. 51].

Проте В. Зеньковський зауважив, що якою б важливою не була вольова регуляція ініціативності, вона не може замінити емоційного регулятора, і, беручи до уваги місце волі у системі психічних сил, необхідно сказати, що розвиток волі ніяк не може стояти на першому місці. Отже, на думку філософа, завдання виховання ініціативності полягає у підвищенні активності шляхом звільнення та розвитку емоційного життя [54, с. 117]. Підтримуємо цю позицію, адже ініціативність не обмежується лише виявами волі, а багато в чому

пов'язана із креативним потенціалом особистості, який залежить від свободи вияву енергії емоцій.

У межах третього підходу (Т. Борисова, О. Крупнов, О. Трошкін та ін.) ініціативність вивчається як інтегративна якість особистості і трактується як сукупність зусиль і дій, спрямованих на втілення в життя прогресивних ідей, нових пропозицій та задоволення пізнавальних інтересів.

За визначенням О. Трошкіна, ініціативність – це «... складна багатофункціональна якість особистості, яка служить інтегративною основою взаємозв'язку ряду інших якостей: цілеспрямованості, активності, самостійності, самодисциплінованості тощо, розвиток яких відбувається через реалізацію ініціативних дій, сприяючи моральному становленню, самореалізації сутнісних сил людини, розвитку її творчих можливостей» [173, с. 9].

Сформулювавши положення про багатомірно-функціональну організацію властивостей особистості, О. Крупнов описав ініціативність як системну властивість особистості, яка існує в єдності її установно-цільових, динамічних, регуляторних, емоційних, мотиваційних, когнітивних, продуктивних і рефлексивно-оцінних характеристик [84].

Як вважає Т. Борисова, ініціативність – це «... інтегративна властивість особистості, яка відображає її здатності до самостійних починань, обумовлює досягнення соціального успіху, характеризує її творче ставлення до себе і свого буття, до соціального і природного оточення, і засноване на вмінні особистості самостійно приймати рішення» [17, с. 38]. Також, на її думку, ініціативність школяра складається із таких компонентів:

- 1) когнітивний компонент (наявність у суб'єкта знань про оточуючий його світ, про різноманіття життєвих форм, різноманітності людського буття, поглядів, відносин, суджень, віросповідань, знань про себе, про свої можливості і сильні сторони своєї особистості);



2) мотиваційний компонент (спрямований на формування у школярів ціннісних орієнтацій, мотивації ініціативних дій, в основі яких лежить моральна складова);

3) діяльнісний компонент (котрий передбачає включення школяра у творчу активність, інтенсифікацію рефлексивних процесів аналізу та самоаналізу на основі порівняння, зіставлення, співвіднесення представлення про себе з тими параметрами «мене кращого», які передбачає ця діяльність);

4) інтелектуальний (характеризується певною системою інтелектуальних якостей: компетентність, активність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність складу розуму тощо);

5) вольовий компонент (коли ініціативність формується як вироблене у процесі спеціальних вправ уміння ставити перед собою нові завдання і здійснювати їх);

6) поведінковий компонент (характеризується такими параметрами, як різноманітність способів поведінки, швидкість, гнучкість, своєчасність перемикання з одного способу дій на інший, здатність до урахування динаміки ситуації, уміння діяти на підставі прогнозу, здатність діяти з повною віддачею, здатність доводити розпочате до кінця).

Отже, теоретичний аналіз основних підходів до вивчення ініціативності вказує на те, що ініціативність може бути визначена за допомогою таких характеристик, які належать до різних психологічних сфер (мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової тощо). Враховуючи інтегративний характер ініціативності, неправомірним є зведення цього поняття до окремих виявів волі, активності, самостійності тощо.

Однією із найважливіших характеристик лідерської ініціативності дітей молодшого шкільного віку є її потужна творча спрямованість. Як вважає А. Подд'яков [132], ця спрямованість виявляється у:

а) самостійній постановці дитиною багатьох різнорівневих пізнавальних і практичних цілей;

б) винаходженні різноманітних способів дій, спрямованих на досягнення цих цілей;

в) використанні чи конструюванні різноманітних дослідницьких знарядь;

г) різноманітності отримуваних результатів;

д) різноманітні висунутих гіпотез і пояснень.

Ця спрямованість на використання різноманітних засобів та методів діяльності з постійними спробами виходу за межі відомого і заданого забезпечує дітям-лідерам не тільки можливість широкого і різнобічного дослідження конкретної ситуації або явища, але й також створює можливості для визначення потенційних напрямів подальших дій.

Керуючись принципом єдності свідомості та діяльності і вважаючи, що розвиток ініціативності у молодших школярів найбільш ефективно відбувається під час ігрової діяльності, яка у цьому віці є одним з провідних її видів, ми приєднуємося до думки Н. Гойдош про те, що «...розвиток ініціативності особистості необхідно розглядати не тільки як результат ззовні спрямованого на неї виховного впливу, але, насамперед, як детермінований суспільною закономірністю, умовами і способом життєдіяльності особистості процес її розвитку і саморозвитку» [34, с. 82].

Ще однією важливою характеристикою ініціативної особистості є здатність до виправданих ризикованих дій. Як зауважив Ю. Гатанов, у житті прогрес та успіх практично завжди поєднуються із ризиком. На його думку, існує два типи ризику – обґрунтований та авантюрний, а здатність реалізовувати свій потенціал пов'язана зі здатністю і вмінням обґрунтовано ризикувати. До такого висновку вчений прийшов, аналізуючи біографії видатних людей, для більшості яких характерна є ця якість. Також він вважає, що ініціативність, незалежність, творчість та здатність обґрунтовано ризикувати можна розвивати тільки у їх цілісності [29, с. 93].

Під час проведення рухливих ігор, особливо, якщо школярі молодшої вікової групи грають без нагляду дорослих, актуальними є питання безпеки, адже діти ще не володіють достатнім життєвим досвідом, щоб адекватно

оцінити ризики тих чи інших ігрових дій. Вияви дитячої дослідницької ініціативності під час проведення рухливих ігор часто стають причиною тих чи інших ризикованих дій, у відповідь на які закономірною реакцією батьків та педагогів інколи бувають спроби обмеження, контролю, а інколи і припинення небажаної, на думку дорослих дорослих, діяльності дитини. Саме тому для педагогічної психології одним із актуальних на сьогодні завдань є теоретичне та експериментальне вивчення цілей, засобів і результатів не тільки допомоги, але й контролю, протидії дослідницької ініціативності та їх впливу на пізнавальний та особистісний розвиток [132].

Вважаємо, що при використанні рухливих ігор з метою виховання ініціативності у молодших школярів, внутрішній механізм її виховання працює у напрямі отримання дитиною вихідної інформації та матеріальних об'єктів, які б могли бути використані нею як відправні пункти при подальшому розгортанні нових напрямків дослідницької діяльності. Основним чинником, що впливає на розвиток ініціативності дитини, є потреба в нових знаннях та враженнях.

Серед лідерських морально-вольових якостей молодших школярів, які, на нашу думку, можна ефективно розвивати засобами рухливих ігор, значущою є самостійність – уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва [161, с. 47]. Самостійність як унікальна здатність людини зберігати власну індивідуальність та протистояти зовнішньому тиску все частіше стає об'єктом досліджень психологів, педагогів, філософів, соціологів. Але, як правило, досліджуються лише один або декілька аспектів цього складного феномену, в результаті чого у різних джерелах зустрічаємо велику кількість, багато в чому відмінних одне від одного, визначень цього явища. Низький рівень вихованості самостійності є причиною безпорадності у ситуаціях, які потребують рішучості, цілеспрямованості, витримки та особистої відповідальності, а неадекватне уявлення про власні можливості та відсутність власної стійкої точки зору не дозволяють коригувати ті особистісні якості, які цього потребують.

Питанню виховання самостійності приділялося багато уваги як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Різні аспекти цього процесу досліджували Т. Абрамова, А. Асмолов, Н. Дахно, А. Дорошенко, Д. Ланн, І. Кон, Е. Кононко, В. Кроль, О. Науменко, А. Фромм, А. Хуторський, В. Штейнберг та ін. Сучасні педагоги, психологи, соціологи пов'язують самостійність із такими рисами характеру, як ініціативність, адекватна самооцінка, критичність, воля, відповідальність за свою діяльність та поведінку.

На думку Е. Шилза, найважливішим способом організації життя суспільства є самостійність його членів: саморегулювання, самовідтворення, самозародження, а іншими словами – незалежність [7, с. 341]. Кожен колектив, забезпечуючи власну самостійність має тенденцію до самоізоляції. Але Е. Шилз вважає, що самостійність та незалежність є відносними поняттями як для окремої особи, так і для групи людей. Він наводить приклади існування народів і націй, які за вкрай рідкими винятками не можуть існувати абсолютно відокремлено від іншого світу. Відповідно, говорячи про самостійність, варто пам'ятати про її межі, які в кожному конкретному випадку будуть свої.

Враховавши результати досліджень психологів, розкриваючи сутність самостійності, І. Кон констатує, що самостійність безпосередньо пов'язана із такими психічними явищами, як самоконтроль, здатність до самоствердження, здатність підтримувати стабільність власного «Я», вміння регулювати власні емоційні реакції та поведінку, емоційну стійкість та здатність чинити опір зовнішньому тиску, здатність приймати відповідальність за результати своєї життєдіяльності на себе [74, с. 268]. Вважаючи самостійність однією з найбільш цінних якостей особистості, вчений характеризує це поняття, як наповнене внутрішньою свободою, самобутністю, нестандартністю та оригінальністю.

Самостійність особистості І. Кон пов'язує зі змістом життєдіяльності людини, соціальними умовами та конкретною діяльністю. Він зазначає, що разом із підвищенням соціального статусу та складності виконуваних завдань часто з'являються і більш розкуті й незалежні думки та вчинки. Що частіше у дитинстві виникають ситуації вибору, які потребують відповідальних рішень,

тим швидше формуються навички самостійної поведінки. І навпаки, чим менше можливостей для самостійних вчинків, тим частіше особа у подальшому схильна орієнтуватися на зовнішні авторитети і вважати оточуючий світ загрозливим та ворожим. Ці висновки дозволяють нам сформулювати припущення про те, що чим вищою є міра самостійності, тим більше задоволення людина отримує від діяльності і ширше використовує творчі підходи.

Окрім того, І. Коном був проаналізований так званий «європейський» канон самостійності і виокремлено основні його складові. Ними є розвинене почуття відповідальності, висока соціальна активність, розвинена потреба у досягненні кінцевої мети. І. Кон констатує, що самостійність є дуже складним феноменом, і при її вихованні особливо необхідним є почуття педагогічної міри, адже найменше порушення пропорцій може призвести до того, що позитивна особистісна риса може трансформуватися в негативну. Він пише, що самостійність, як і свобода, має два виміри: «Перший, що описує об'єктивне становище, життєву ситуацію індивіда, передбачає незалежність, свободу від зовнішнього примусу і контролю, право і можливість самому приймати рішення, керуючись у житті своїми власними стимулами. Другий вимір, який відноситься до суб'єктивної реальності, означає здатність розумно користуватися своїм правом вибору (самостійність, але не свавілля) і передбачає цілеспрямованість, послідовність і волю до досягнення цілей. Самостійна людина усвідомлює і вміє ієрархізувати свої цілі, здатна успішно контролювати не тільки зовнішні обставини, але і власні пориви» [73, с. 269].

Є. Ільїн [60] також вважає, що у структурі самостійності є самоконтроль. Самостійність характеризується не лише самостійним прийняттям рішень, а й готовністю нести відповідальність за свої вчинки, а тому розвиток самостійності йде поряд із розвитком самосвідомості і самооцінки. Самооцінка, на його погляд, інтегрує уявлення про вже досягнутий рівень і так званий «проект майбутнього» (якого рівня розвитку особистості можна досягти Я у майбутньому).

Самооцінка дитини є динамічною, вона виникає, зміцнюється або стає нестійкою, а також допомагає критично оцінювати свої вчинки. Досліджуючи самооцінку дітей молодшого шкільного віку, М. Боцманова та А. Захарова [53] виділили три рівні її розвитку:

1) реалістична самооцінка (дитина має загальні уявлення про себе, як про особистість і на основі знання власних можливостей може прогнозувати свої дії);

2) недостатньо реалістична самооцінка (самооціночні судження категоричні і часто є відлунням чужих думок про себе, а дитина стає менш схильною до сумнівів та роздумів над цим);

3) неадекватна самооцінка (у таких дітей завжди присутнє бажання оцінити себе якомога вище, але реальна самооцінка є низькою. Основна причина цього – накопичення негативного досвіду оцінок себе зі сторони авторитетних для дитини дорослих (батьків, учителів).

На думку С. Степанова, самостійність не є вродженою якістю, вона формується з дорослішанням дитини, і на кожному віковому етапі має свої особливості [167]. Так, у молодших школярів самостійність розвивається у процесі індивідуальної навчальної та рухливої ігрової діяльності, під час якої формуються еталони самостійного мислення; в учнів середніх класів цю функцію бере на себе діяльність групова, коли реалізується ініціатива та розвиваються критичність і логіка; а у старшому шкільному віці підлітки під час перетворювальної та практико-орієнтованої діяльності закріплюють навички самоконтролю.

Проаналізувавши розроблену С. Рубінштейном та А. Леонтьєвим теорію діяльності, Н. Дахно головною ознакою самостійності пропонує вважати те, що самостійність несе у собі функцію управління. На її думку, ціль у структурі самостійності виконує регулятивні функції, а зміст кожної дії актуально усвідомлюється особистістю і надає її діяльності особистісного значення [41, с. 10].

Досить часто у педагогічній літературі зустрічається таке поняття, як «продуктивна самостійна діяльність учнів». Виокремлюються чотири її рівні:

- 1) копіюючі дії (підготовка до самостійної діяльності);
- 2) репродуктивна діяльність (узагальнення засобів і методів пізнавальної діяльності та їх наступне використання при вирішенні більш складних, але все ще типових завдань);
- 3) продуктивна діяльність із самостійним застосуванням набутих знань та навиків при вирішенні нетипових завдань;
- 4) повністю самостійна діяльність, при якій набутий досвід використовується в абсолютно нових ситуаціях при прийнятті гіпотетичного аналогового рішення [139, с. 389].

Акцентуючи на важливості сформованості власного погляду, К. Селевко [148] визначає самостійність як інтегративну якість особистості, яку характеризують:

- а) здатність індивіда керуватися у своїх вчинках, насамперед, власними переконаннями;
- б) готовність до врахування характерних особливостей ситуації, що склалася;
- в) свідоме врахування або неврахування думок інших людей;
- г) небажання покладатися на випадкові чинники.

До складу самостійності, як вважає З. Пономарьова [135], треба внести мотиви, які забезпечують позитивне ставлення до діяльності, а також знання про технології, способи та методи дій у різних її видах. Автор також підтримує думку про те, що самостійність – це особистісна якість, яка виявляється у здатності виконувати ті чи інші дії без зовнішньої допомоги та у прагненні і вмінні самостійно ставити цілі і визначати напрямок власної діяльності.

Вважаємо, що саме під час проведення рухливих ігор самостійність в учнів молодших класів успішно зростає одночасно із розвитком: а) інтелекту (критичного мислення); б) рефлексії (здатності неупереджено оцінювати свої вчинки); в) емоційної сфери (бажання знову пережити ситуацію успіху); г) волі (здатністю мобілізувати свої сили заради досягнення мети), адже рухова діяльність саме цього типу вимагає вияву всіх вищеперерахованих якостей.

У ряді психологічних праць [56, 86, 116 та ін.] самостійність пов'язується зі здатністю успішно вирішувати проблеми. Підкреслюється, що у процесі формування самостійності важливу роль відіграє саморегуляція, яка дозволяє свідомо діяти та обирати найбільш прийнятний для кожного окремого випадку спосіб поведінки. Прихильники цієї точки зору акцентують на рівні розвитку рефлексії, вважаючи, що здатність оцінювати проміжні результати своєї діяльності та вносити при необхідності відповідні корективи в неї є дуже важливою. Ця здатність, на думку авторів, свідчить про наявність в особі певних уявлень про норми взаємовідносин між людьми, адекватну самооцінку, високий рівень розвитку самосвідомості та сформованість вольових якостей. Вказується на прямий взаємозв'язок між самостійністю та волею, який зумовлений тим, що воля є інструментом мотивацій найвищого рівня при реалізації життєвих цінностей. Воля також виконує функцію свідомої регуляції поведінки у ситуаціях, коли виникає необхідність долати довготривалі негативні впливи.

Погоджуємося із твердженням Л. Занкова [52], що надання дітям можливості робити самостійні вчинки є необхідною умовою для виховання волі, а самостійна постановка цілей та розроблення плану дій породжує сильну мотивацію до подолання перепон та труднощів, які можуть зустрічатися на шляху виконання задуманого і які дитина вчиться долати.

Пропонуючи заохочувати прагнення до незалежності при розвитку самостійності, А. Фромм застерігає від надмірного захоплення методом наслідування, хоча і зазначає, що демонстрація зразків поведінки дорослими та винагорода у вигляді слів схвалення є необхідними [180].

Н. Левітов [91] охарактеризував самостійність як «психічний стан особистості». Він стверджував, що у процесі різноманітних видів діяльності можливе виділення та закріплення стійкого образу самостійних дій, а повторення цих дій поступово формує певний стійкий стан, який характеризує самостійну особистість.



Існує прямий взаємозв'язок між розвитком самостійності дитини-лідера і виконанням нею самостійної роботи будь-якого характеру. Самостійна робота є як виявом вже досягнутого рівня самостійності, так і засобом її подальшого розвитку, стимулюючи дитину до самостійного пошуку при дослідницькій діяльності, забезпечуючи індивідуалізацію темпу та складності роботи, пробуджуючи необхідність у знаходженні оптимального варіанту рішення при виконанні завдань. Вона, як зазначає В. Якунін [191], ініціює зміну ролі людини з об'єкта на суб'єкт діяльності й управління. Відповідно, з цієї точки зору самостійність може бути розглянута і як особистісна якість, і як показник рівня активності людини, і як критерій її зрілості у тій чи іншій сфері соціальної практики: етичній, розумовій, професійній, політичній та ін. Самостійність, яка розвивається у процесі доцільно організованої самостійної роботи, за певних умов може стати основою для перебудови особистісної позиції учня у навчально-виховному процесі.

На нашу думку, для успішного виховання самостійності необхідним є певний рівень розвитку витримки, яка також тісно пов'язана із силою волі. Синергічно діючи, витримка і сила волі дозволяють людині керувати своїми емоціями, не зважати на думки та почуття, які можуть зашкодити прийняттю обміркованих рішень і, відповідно, досягненню мети. Цю групу вольових якостей доповнюють рішучість, самовладання та упевненість у собі. Вони забезпечують можливість швидко та без вагань обирати найбільш раціональну лінію поведінки, яка мало залежить від сили зовнішніх протидіючих чинників. Отже, одним із важливих психологічних факторів ефективності та надійності діяльності у напружених обставинах є емоційна стійкість, яка зменшує негативний вплив сильних емоцій, сприяє вияву готовності до дій, запобігає появі крайнього стресу.

У поняття «емоційна стійкість» включають різні емоційні феномени. Деякі вчені розглядають емоційну стійкість як «стійкість емоцій», а не як стійкість людини до емоціогенних впливів. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміють різні поняття: стійкість емоційних станів, відсутність схильності до

частої зміни емоцій, емоційна стабільність тощо. Отже, в одному понятті поєднують різні явища, які не відповідають поняттю «емоційна стійкість». Це зумовлює велику кількість визначень цього явища, які суттєво відрізняються одне від одного.

Питанням розвитку та виховання емоційної стійкості особистості присвячені праці Л. Аболіна, Ф. Алексєєва, Б. Варданяна, М. Дяченко, П. Зільбермана, О. Ліпунова, В. Марищука, Є. Мілеряна, Я. Рейковського, А. Чудіна, Л. Шварца та ін., орієнтовані на потреби окремих досить вузьких професійних галузей людської діяльності (виховання емоційної стійкості у спортсменів (Л. Аболін, О. Чернікова та ін.), розвиток емоційної стійкості у льотчиків (Є. Мілерян, М. Дяченко, В. Пономаренко), формування професійної емоційної стійкості у операторів (П. Зільберман)), а питанням виховання цієї особистісної якості у дітей молодшого шкільного віку присвячено поодинокі праці (В. Троценко).

Емоційна стійкість є однією з найважливіших особистісних якостей, які впливають на ефективність та надійність дій лідера в екстремальних ситуаціях і які, на нашу думку, потрібно розвивати з якомога раннього віку. Сьогодні не вироблено єдиного підходу до визначення сутності емоційної стійкості, не повністю визначено всі психологічні механізми і чинники розвитку цього феномену. Суттєві розбіжності у визначенні поняття з'явилися через різні підходи до вивчення цієї особистісної якості.

Підхід перший заснований на знанні про те, що для більшості психічних процесів характерна інтеграція, у результаті якого з'являються складні психічні новоутворення з різних психічних явищ. На основі цього ряд вчених (Л. Аболін, П. Зільберман, В. Троценко, А. Чебикін та ін.) визначають емоційну стійкість як інтегративну властивість особистості. Так, Л. Аболін та А. Чебикін вважають її «...інтегративною якістю психіки, завдяки якій людина здатна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних умовах» [182, с. 88].

Досліджуючи педагогічні умови формування емоційної стійкості в дітей 6- і 7-річного віку в процесі занять фізичною культурою, В. Троценко дає схоже

визначення, вважаючи емоційну стійкість властивістю темпераменту [172, с. 11].

Б. Варданян визначає емоційну стійкість як «...властивість особистості, що забезпечує гармонійне відношення між всіма компонентами діяльності у емоціогенній ситуації і яка тим самим сприяє її успішному виконанню» [19, с. 543].

Розуміючи під емоційною нестійкістю інтегративну властивість особистості, що відображає схильність людини до порушення емоційної рівноваги, Л. Баданіна називає її ознаки – фрустрованість, підвищену тривожність, нейротизм, різного роду страхи.

Зіставивши думки різних науковців, П. Зільберман визначає емоційну стійкість як «...інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, яка забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності у складній емотивній ситуації» [55, с. 152]. Розглядаючи емоційну стійкість як адаптацію до емоційно значимої ситуації, вчений виділяє дві її стадії:

а) перша – стадія емоційної реактивності. Для неї характерні вегетативні зрушення, що виникають в організмі під емоціогенним впливом;

б) друга – стадія емоційної адаптації до вегетативних зрушень, суть якої полягає у пригніченні виниклих вегетативних зрушень, а також саморегуляції, спрямованій на збереження доцільної поведінки. Але саморегуляція належить до вольових процесів, через що стає незрозуміло, чи є емоційна стійкість складовою вольових властивостей особистості, чи вона належить до емоційних якостей.

М. Дяченко і В. Пономаренко зазначають, що для визначення емоційної стійкості як інтегративної властивості особистості важливим є визначення ролі саме емоційного компонента, адже, у разі його не врахування, важко буде уникнути ототожнення емоційної стійкості з психічною та вольовою стійкістю, котрі також можуть розглядатися як інтегративні властивості особистості, що

забезпечують успішне досягнення мети діяльності у складних емотивних обставинах [46, с. 108].

Підхід другий. Вияви емоційної стійкості є виявами волі, що веде до стабільної ефективної діяльності. Базуючись знову ж таки на знаннях про інтеграцію багатьох психічних процесів та їх здатності взаємовпливати один на одного (гальмувати, стримувати, підсилювати, підтримувати тощо), деякі автори (А. Амінов, В. Маріщук, Є. Мілерян та ін.) трактують емоційну стійкість як здатність до вольового керування емоціями. Наприклад, Є. Мілерян під емоційною стійкістю розуміє «...з одного боку, несприйнятливість до емоціогенних факторів, що негативно впливають на психічний стан індивідуума, а з іншого боку, здатність контролювати і стримувати астенічні емоції, що виникають, забезпечуючи тим самим успішне виконання необхідних дій» [109, с. 145]. В. Маріщук [105] визначає емоційну стійкість як здатність довільно долати стан зайвого емоційного збудження при виконанні складної діяльності.

Для багатьох учених ефективність діяльності в емоціогенній ситуації стає одним із головних критеріїв емоційної стійкості. О. Сіротін у визначення емоційної стійкості включає здатність успішно вирішувати складні завдання у напруженій емоціогенній ситуації. В. Смірнов та А. Трохачев під емоційною стійкістю розуміють константність психічних та рухових функцій в умовах емоціогенного впливу. Н. Амінов вважає, що люди, які краще контролюють свої емоційні реакції, є найбільш емоційно стійкими. Ю. Кулюткін і Г. Сухобська вказують, що емоційна стійкість учителя виявляється в тому, «...наскільки терплячим і наполегливим є педагог при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка і самовладання навіть у найбільш стресових ситуаціях, наскільки він уміє стримувати себе в умовах негативних емоційних впливів з боку інших людей» [89, с. 64].

На нашу думку, вивчення емоційної стійкості лише з точки зору її залежності від вольових якостей значною мірою обмежує можливості дослідників при проникненні в сутність форм її вияву.

Підхід третій до вивчення емоційної стійкості базується на єдності інформаційних та енергетичних характеристик психічних властивостей особистості. Вважається, що емоційна стійкість існує за рахунок резервів нервово-психічної енергії, котра, у свою чергу, пов'язана із силою нервової системи, особливостями темпераменту та лабільністю нервових процесів. Сутність цього підходу сформулювали М. Блудов та А. Плахтієнко: «Емоційна стійкість – це властивість темпераменту, яка дозволяє надійно виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії» [130, с. 78].

Підтримуючи думку про те, що емоційне збудження, яке характеризується активацією багатьох функцій організму, підвищує психічну готовність до різних неочікуваних дій і є однією з необхідних умов використання ресурсів нервово-психічної емоційної енергії, зауважимо: визначення емоційної стійкості як якості темпераменту, на нашу думку, є питанням проблематичним і до кінця не розв'язаним.

Польський дослідник Я. Рейковський у праці «Експериментальна психологія емоцій» дає два визначення емоційної стійкості:

1) людина є емоційно стійкою, якщо, незважаючи на сильні подразники, її емоційне збудження не перевищує порогової величини;

2) людина є емоційно стійкою, якщо, незважаючи на сильне емоційне збудження, у її поведінці не спостерігається порушень [141, с. 262].

Він також вважає, що головними напрямками у дослідженнях емоційної стійкості є:

а) структурний (вивчення регуляторних структур особистості);

б) фізіологічний (вивчення залежності емоційної стійкості від особливостей нервової системи);

в) пошук особливого механізму у вигляді самоконтролю.

Четвертий підхід базується на виявленні саме емоційних характеристик емоційної стійкості. Його прихильники твердять, що, незважаючи на певний рівень інтеграції, кожен окремий психічний процес (емоційний, вольовий,

пізнавальний тощо) є відносно незалежний від інших і має свої специфічні особливості. Отже, це свідчить про те, що індивідуальні властивості темпераменту, пізнавальний або вольовий процеси, незважаючи на існуючий взаємозв'язок, не обов'язково є складовими емоційного процесу.

Відповідаючи на питання про те, якими є емоції, стійкими чи мінливими, К. Ізард пише, що між емоційним станом і емоційною рисою людини існують великі відмінності. Він зауважує, що когнітивні процеси хоча і можуть впливати на емоційні, але самі вони не є необхідною складовою частиною емоцій [59, с. 69].

Розвиваючи гіпотезу А. Ольшаннікової про те, що для емоційної стійкості характерним є домінування позитивних емоцій, Л. Аболін [1] вказує, що стале домінування інтенсивних позитивних емоцій і є однією з головних емоційних детермінант емоційної стійкості. На нашу думку, емоційне передбачення ходу і результатів діяльності, емоційна оцінка ситуації, емоції та почуття, перенесені в певній конкретній ситуації, емоційний досвід особистості також є емоційними детермінантами емоційної стійкості.

До такого розуміння емоційної стійкості близьким є поняття «афективна стійкість», введене Р. Кеттеллом та його колегами (Cattell, Eber, Tatsuoka, 1970), під яким розуміється відсутність невротичних симптомів і іпохондричних проявів, стійкість інтересів та спокій.

О. Чернікова [183] ознаками емоційної стійкості називає:

а) відносну стійкість оптимального рівня інтенсивності емоційних реакцій;

б) стійкість якісних особливостей емоційних станів, тобто стабільну спрямованість емоційних переживань за їх змістом на позитивне рішення майбутніх завдань.

Дослідниця зауважує, що «...емоційна стійкість спортсмена виявляється не в тому, що він перестає переживати сильні спортивні емоції, а в тому, що ці емоції ... досягають оптимального ступеня інтенсивності» [184, с. 6].

Отже, емоційну стійкість значною мірою детермінують змістовні і динамічні характеристики емоційного процесу.

Важливим чинником при вихованні емоційної стійкості у молодших школярів є зміст і рівень емоцій, почуттів та переживань у напруженій ситуації. Такі обставини іноді виникають під час проведення командних рухливих ігор, і саме загострення та посилення моральних почуттів дозволяє здолати розгубленість та страх перед невдачею, а емоційну стійкість при цьому виховують та підтримують згуртованість групи, взаємоупевненість, взаємна довіра та навички успішних взаємодій.

Проаналізувавши існуючі підходи до вивчення емоційної стійкості, схилиємося до думки М. Дяченко і В. Пономаренко про те, що емоційна стійкість як якість особистості становить єдність таких компонентів:

а) мотиваційного (сила мотивів значною мірою визначає емоційну стійкість. Змінюючи мотивацію, можна збільшити (або зменшити) емоційну стійкість);

б) емоційного досвіду особистості, набутого у процесі подолання негативних впливів екстремальних ситуацій;

в) вольового, який виражається у свідомій саморегуляції дій, приведення їх у відповідність до вимог ситуації;

г) інтелектуального (оцінка і визначення вимог ситуації, прогноз її можливої зміни, прийняття рішень про способи дій) [46, с. 111].

Отже, під емоційною стійкістю молодшого школяра будемо розуміти здатність його психіки долати стан надмірного емоційного тиску при виконанні складної діяльності, не піддаючись деструктивним емоційним навантаженням і маючи при цьому стабільну позитивну спрямованість емоційних переживань.

### **Висновки до першого розділу**

З'ясовано, що виховання – це процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації

нею свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості. Існує тісний взаємозв'язок між поняттями «виховання», «освіта», «навчання».

Виявлено, що лідером є член групи з найвищим статусом, за яким визнається право приймати рішення у важливих ситуаціях. Відповідно, лідерство – це система соціально-психологічних явищ, яка пов'язана з виходом особистості в лідери і її відносинами із членами групи; відносини домінування і підпорядкування, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі.

У педагогіці гра розглядається як один із засобів емоційного, інтелектуального і морального розвитку особистості, який формує довільну поведінку дітей та дозволяє їм краще розуміти мотиви діяльності дорослих. Під час гри відбувається соціалізація дитини. Тому під вихованням лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор будемо розуміти цілеспрямований виховний вплив на розвиток позитивної лідерської спрямованості особистості дитини 6–10-ти років під час рухливої ігрової діяльності.

Обґрунтовано, що всі теорії лідерства взаємодоповнюють одна одну, а тому розглядати їх необхідно в сукупності. Можна стверджувати, що будь-яка з груп теорій не вичерпала повністю свого резерву.

Всі прихильники теорії «великої людини» (або героя) доводили, що лідерство є за своєю природою виключно суб'єктивним. Лідери – це ті, хто ними народилися, а проста людина лідером бути не може.

З'ясовано, що концепції взаємодії дозволяють вивчити взаємовплив трьох чинників: особистісних якостей лідера, природи діяльності групи та соціальних умов її існування. Теорії обміну та трансактного аналізу досліджують стиль лідерства, який на перший план висуває емоційну сторону міжособистісних відносин. Згідно з мотиваційними теоріями, ефективність лідера визначається тим, як інтенсивно він може впливати на мотивацію членів групи та сприяти досягненню ними задоволення від виконаної роботи.



Встановлено, що однією з головних лідерських функцій є формування групових цінностей. На основі прийнятих індивідом або групою цінностей встановлюються норми поведінки, метою яких є збереження та відтворення цих цінностей. Між відсутністю норм та девіантною поведінкою є прямий зв'язок, а, отже, певні цінності мають бути прищеплені дитині з раннього віку. Теорії ціннісного лідерства, на наш погляд, на сьогодні є найбільш перспективними.

Виявлено, що для кожної дитини існує індивідуальний оптимум рівня рухової активності, який залежить від віку, статі, типу темпераменту, стану здоров'я, організації навчально-виховного процесу, місцевих кліматичних умов. Нестача рухової активності може призвести до погіршення стану здоров'я молодшого школяра. Поєднання самостійної рухової активності та фізичних навантажень на уроках фізичної культури не задовольняє потреби організму молодшого школяра в руховій діяльності. Необхідний пошук нових та більш досконалих методик фізичного виховання молодших школярів.

Потенціал рухливих ігор при формуванні відповідальності як лідерської якості у молодших школярів базується на високому рівні мотивації ігрової діяльності, забезпеченні моральної саморегуляції, необхідності виявляти ініціативу, діяти за правилами і орієнтуватися на колективний успіх. Ігрова діяльність буде засобом формування відповідальності лише в тому випадку, якщо самі правила і хід гри вимагають від дитини активної позиції, позиції, коли ефективна участь у вирішенні колективного завдання стає неможливою без добровільного прийняття і виконання своїх обов'язків.

Обґрунтовано, що ініціативність є особистісною якістю, яка не складається стихійно, а виробляється в процесі спеціальних вправ як специфічне уміння самостійно ставити перед собою завдання та прикладати зусилля для їх реалізації. В ініціативності виражається постійне прагнення людини до ініціації оригінальних та нетрадиційних засобів дій в умовах принципово нових видів діяльності. З великої кількості підходів до дослідження ініціативності, найближчим нам є той, що визначає ініціативність як відносно стійку інтегративну особистісну якість.

Встановлено, що самостійність як лідерська якість молодшого школяра виявляється у прагненні визначати напрям своєї діяльності й діяльності своєї групи, а також у здатності виконувати певні дії без сторонньої допомоги. Вихованню самостійності сприяє відмова від системи прямого зовнішнього управління всіма діями дитини на користь опосередкованого педагогічного впливу шляхом створення гуманістичного виховного середовища, у якому учень-лідер початкових класів набуває досвіду успішних самостійних дій. Здатність до самостійних дій може розвиватись у процесі широкого спектру видів діяльності, і рухливі ігри є одним з найкращих.

З'ясовано, що успіх виконання необхідних дій у складній емоційній ситуації залежить не тільки від емоційної стійкості, але ще й від багатьох інших особистісних якостей та досвіду людини. Важливими факторами емоційної стійкості є зміст і рівень емоцій, почуттів та переживань у напружених обставинах.

Матеріали першого розділу дисертації знайшли висвітлення у таких публікаціях автора: [78– 80; 150–152; 154].

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

#### 2.1. Теоретичні засади організації експериментального дослідження

Спираючись на результати теоретичного аналізу, можемо стверджувати, що проблема виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор є недостатньо вивченою і потребує більш глибокого дослідження. Перед започаткуванням експериментальної роботи вважаємо за необхідне визначитися з тим, які із концептуальних підходів до організації процесу виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор будемо використовувати.

Нові підходи до виховання, які під впливом процесів оновлення суспільно-політичного життя країни з'явилися у середині 80-х років ХХ ст., стали альтернативою пануючому на той час нормативному підходу. Засновники «педагогіки співробітництва» (Ш. Амонашвілі, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) сформулювали основні принципи, застосування яких у педагогічній практиці уможливило перехід від соціально орієнтованого виховання до виховання особистісно орієнтованого. Застосування цих принципів є актуальним на всіх етапах навчально-виховного процесу в сучасній початковій школі [38]. Моделі виховання, побудовані на засадах гуманізму та дитиноцентризму, в останні роки інтенсивно розробляються в Україні (І. Бех, В. Кузь, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.). У системі початкової освіти особистісно зорієнтований підхід став базовим при розробці і впровадженні Державного стандарту початкової загальної освіти [43].

Із відомих сьогодні теорій лідерства, ціннісні теорії (Р. Грінліф, О. Кудряшова, Сюзен і Томас Кучмарські, Г. Фейрхольм, К. Ходжкінсон та ін.) за своєю філософією є найбільш близькими до принципів дитиноцентризму і

гуманізму. На пріоритет цінностей служіння як детермінанту взаємодії людини і суспільства вказує І. Бех: «Особистісно орієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли головним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей. Це дозволяє людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей. Спрямованість виховного процесу на цінність служіння заперечує цілковиту орієнтацію на цінність соціальних досягнень і володіння. ...Таким чином, за цінності служіння про людину можна говорити як про вільну особистість, яка свідомо обирає свій життєвий шлях» [14, с. 42]. Отже, для нашого дослідження базовими будуть ціннісні теорії лідерства.

При організації всіх етапів нашого експериментального дослідження ми керувались положенням, сформульованим І. Бехом про те, що «...особистісно орієнтоване виховання принципово виключає ситуації, коли намагання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється його невідповідність тим чи іншим суспільним нормативам, навіюється, що дитина не така, якою хотіли б її бачити дорослі» [14, с. 42]. Одними із основних ідей і принципів, на яких ґрунтується особистісно орієнтоване виховання і які ми визначили для себе за провідні, є:

- ідея виховання дитини без примусу (повне виключення із переліку використовуваних педагогічних методів методів примусу до навчання – центральна точка педагогіки співробітництва);
- ідея свободи вибору (для того, щоб діти відчували себе співробітниками педагога у навчанні, треба, де тільки можна, надавати їм можливість вільного вибору, свобода вибору є найкращим шляхом до розвитку творчої думки);
- ідея самоаналізу (одним із головних елементів виховання є колективний аналіз загальної роботи: кожна справа обов'язково має бути проаналізована всіма її учасниками, інакше робота вважається незакінченою,

адже коли учні знають, що їх праця буде оцінена не тільки вчителем, а й усім колективом, вони поведуться гідно і працюють набагато старанніше);

- ідея співпраці з батьками (передбачається відкрите і довірливе ставлення дітей до дорослих – у школі і в сім'ї. Для цього потрібні не єдині вимоги, як прийнято говорити, а дружелюбні, товариські стосунки з дітьми в сім'ї);

- ідея особистісного підходу (замість підходу індивідуального, який на практиці важко здійснити повною мірою, пропонується застосування особистісного підходу до дитини, при якому кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до нього) [122].

- принцип наступності і послідовності (на всіх етапах роботи з виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор передбачається, що виховання дитини відбуватиметься в зоні найближчого розвитку за допомогою достатньо великих та пов'язаних між собою блоків інформації) [75];

- принцип природовідповідності виховання (під час виховання у молодших школярів лідерських якостей має бути врахована цілісність природи дитини, а також її індивідуальні, вікові й національні особливості) [75].

- принцип співпереживання (формування у дитини здатності до емоційного переживання проблем оточуючих її людей) [14].

Отже, особистісно орієнтований підхід, заснований на принципах глибокої поваги до особистості дитини, її самоцінності, врахування її індивідуальних схильностей тощо, буде методологічним підґрунтям при організації процесу виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

Спираючись на вищевикладені теоретичні положення, було окреслено коло таких завдань експерименту: визначити критерії та показники вихованості лідерських якостей особистості у дітей молодшого шкільного віку; розробити методику діагностики рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів; розробити та випробувати на практиці педагогічну модель реалізації

етапів виховання лідерських якостей в молодших школярів засобами рухливих ігор. Для вирішення цих завдань у структурі експериментальної роботи було передбачено такі етапи: констатувальний, формувальний, прикінцевий зріз.

Рівень вихованості лідерських якостей особистості досить важко визначити і обчислити через складність взаємозв'язку між свідомістю і поведінкою дитини молодшого шкільного віку, між розвитком її власних поглядів і засвоєнням нею різних форм суспільного досвіду, між розвитком природних здібностей і впливом із зовні. Для того, щоб ця оцінка була достовірною та об'єктивною, вона повинна бути зроблена на основі таких загальних критеріїв і показників, за допомогою яких можна оцінити рівень вияву особистісної якості за характером поведінки або діяльності [175].

У роботі при визначенні критеріїв та показників оцінки рівня вихованості лідерських якостей у молодших школярів ми керувалися положеннями, сформульованими Д. Алфімовим («Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі») [6], С. Коробко («Робота психолога з молодшими школярами») [77], Г. Люблінською («Учителю о психологии младшего школьника») [100], О. Уманським («Педагогічне супроводження дитячого лідерства») [175], а також системою критеріїв якісної оцінки ефективності виховних заходів, яка представлена у дослідженні І. Івлієвої («Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки») [58].

Отже, у структурі лідерських якостей дітей молодшого шкільного віку ми виокремили такі взаємопов'язані критерії вихованості лідерських якостей у молодших школярів:

а) когнітивний (формування системи знань та уявлень про категорію «лідерство»);

б) мотиваційно-ціннісний (мотивація привласнення основних ідей та постулатів ціннісного лідерства);

в) діяльнісний (здатність виявляти лідерські якості під час ігрової діяльності).

Критерій – одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінки, класифікації чого-небудь [160, с. 567]. У нашому дослідженні він є максимальною умовною «одиницею виміру» вихованості лідерських якостей та несе в собі сукупність основних ознак, що розкривають норму, вищий рівень вихованості відповідної групи якостей особистості. Зазначимо, що питання про виокремлення критеріїв сформованості лідерських якостей у сучасній психолого-педагогічній науці має полемічний характер.

О. Скрипниковим виокремлено такі критерії вихованості лідерських якостей: відповідність особистісних мотивів лідера суспільним, суспільно корисна активність, здатність до створення оптимального психологічного клімату в групі, прагнення особистості до домінування [158]. На думку ж Г. Кудашова, такими критеріями є лише особистісний критерій та критерій професійної підготовки.

Е. Лук'янчиков [99] вказує на існування двох критеріїв – внутрішньої суб'єктивної психологічної готовності до лідерства, складниками якої є когнітивна, мотиваційна і діяльнісна готовність, та критерію реалізації лідерських якостей (виконавських, інтелектуальних, комунікативних та ін.) у зовнішній діяльності.

Сформована В. Сбітневою система критеріїв вихованості лідерських якостей також відображає як внутрішню (критерій внутрішньої готовності), так і зовнішню (практично-діючий критерій) готовність до виконання особистістю ролі лідера [147].

На нашу думку, найбільш повною є система критеріїв та показників ефективності педагогічного супроводу дитячого лідерства, розроблена О. Уманським, до якої входять:

а) когнітивний критерій (знання сутності феномену лідерства, інформованість про соціальне середовище та взаємодію людей у ході спільної діяльності, знання правил ефективного спілкування в різних ситуаціях, знання про чинники, які допомагають розкрити лідерський потенціал або можуть гальмувати ці вияви, знання своїх власних можливостей);

б) критерій лідерської позиції (сприйняття лідера групою, адекватність уявлень лідера по групу і групи про лідера, вияви лідерського потенціалу в різних ситуаціях, виконання лідерських функцій, співвідношення власної точки зору з точкою зору групи);

в) емоційний критерій (уміння контролювати свої емоційні стани, уміння виявляти стриманість у різних ситуаціях, уміння підтримувати дружні емоційні контакти з членами групи та найближчим оточенням, ступінь вияву конфліктності у спілкуванні, спрямованість на людину або на вирішення завдання);

г) діяльнісний критерій (уміння організовувати спільну діяльність, ступінь власної участі при виконанні групового завдання, оптимальність засобів виконуваної діяльності, ефективність участі кожного члена групи, результативність діяльності);

д) рефлексивний критерій (уміння оцінювати свої можливості, уміння оцінювати свої дії, адекватність оцінок, уміння аналізувати оцінки інших, уміння адекватно оцінювати можливості інших людей, їх дії та вчинки, поведінку в різних ситуаціях) [175, с. 144].

У дисертаційному дослідженні Д. Алфімов назвав ознаки валідності виокремлення критеріїв, за якими можна оцінити ефективність впливу висунутих умов на процес виховання лідерських якостей учнів. Ці критерії повинні задовольняти такі вимоги:

- критерії оцінки повинні досить повно й об'єктивно відображати динаміку вихованості лідерських якостей;

- критеріїв, за якими може здійснюватися оцінка ефективності виховання лідерських якостей, може бути декілька або один;

- критерії можуть бути окремими, загальними й інтегральними, що залежить від рівня вивчення різних компонентів процесу;

- оцінку ефективності виховання лідерських якостей особистості доцільно проводити за заздалегідь визначеними критеріями, за якими можна буде оцінювати ефективність виконаної роботи.



- критерії повинні бути простими й зручними в роботі [6, с. 191].

На основі вище викладеного нами виокремлено когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний критерії та обґрунтовано їх показники. Дослідження когнітивного критерію дозволило нам визначити, на якому рівні у дітей сформовані уявлення про поняття «лідер» та «лідерство»; чи мають вони здатність розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості; чи існує відповідність уявлень дітей про поняття «лідер» та «лідерство» типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності.

Було обґрунтовано показники мотиваційно-ціннісного критерію, який включає у себе стійкий інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі, що є, на нашу думку, однією з основ пізнання. Система мотивів та цінностей формується під час особистісно значимої діяльності та в процесі підготовки до неї. Від мотивації залежить спрямованість діяльності та активність особистості, отже, виокремлення цього критерію зумовлене необхідністю формування ціннісних мотивів як домінантних у процесі пізнання дитиною-лідером навколишньої дійсності.

Вивчення рівнів вихованості лідерських якостей за показниками діяльнісного критерію уможливило дослідити здатність молодших школярів виявляти лідерські якості під час ігрової діяльності. З огляду на ті якості особистості у структурі психіки молодшого школяра, які були виокремлені вище, досліджувалися загальна спрямованість дій у змодельованих ігрових ситуаціях, а також вияви активності, ініціативності, відповідальності, самостійності та емоційної стійкості під час рухливої ігрової діяльності.

Враховуючи вікові особливості дітей зазначеного віку, до кожного з критеріїв було розроблено показники, які є його складовою частиною та мінімальною умовною одиницею. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь; дані, які свідчать про кількість чого-небудь [114, с. 520].

Показник як компонент критерію є типовим виявом однієї із рис особистості. За ним можна визначити наявність цієї якості в особистості та рівень її вихованості. Різні показники, що характеризують той чи інший критерій, є не рівнозначними між собою. Однак, оскільки пряме порівняння цих показників є неможливим, нам доводилось розглядати їх як приблизно рівнозначні. Питання про визначення рівня вихованості лідерських якостей вирішувалося так: якщо виявлялися всі показники конкретного критерію, то рівень вихованості за ним оцінювався як високий; якщо виявлялися два із трьох показників, то рівень – задовільний; при виявленні одного показника або ж при відсутності жодного з них рівень вихованості за цим критерієм – низький. Необхідно також відзначити, що показники взаємодоповнюють один одного і пов'язані між собою. Їх розподіл є відносним і умовним. Однак виділені показники дають можливість встановлювати рівень вихованості лідерських якостей, бачити тенденції їх розвитку. Достовірність оцінки критеріїв та показників, а також доцільність їх виокремлення були підтвержені у ході нашого дослідження.

Критерії та показники вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку, виокремлені нами у ході дослідження, подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

### **Критерії та показники вихованості лідерських якостей молодших школярів**

Критерії	Показники
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність у дітей уявлень про поняття «лідер» та «лідерство»;</li> <li>- здатність розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості;</li> <li>- відповідність уявлень дітей про поняття «лідер» та «лідерство» типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності.</li> </ul>
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі;</li> <li>- домінування ціннісних та моральних мотивів у процесі рухливої ігрової діяльності, сформованість гуманістичних</li> </ul>

	<p>цінностей;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлена потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; сформованість цілей власної лідерської діяльності; відповідність особистісних мотивів суспільним вимогам і нормам.</li> </ul>
Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди;</li> <li>- здатність активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера команди;</li> <li>- уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці.</li> </ul>

На основі наведених вище критеріїв та їх показників було визначено три рівні вихованості лідерських якостей у молодших школярів – високий, задовільний, низький. Охарактеризуємо їх більш детально.

До групи дітей з високим рівнем вихованості лідерських якостей було віднесено тих молодших школярів, у яких розуміння понять «лідер» і «лідерство» було повністю сформоване; вони були здатні чітко розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості; уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» відповідали типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності; спостерігався стійкий інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі; ціннісні та моральні мотиви часто домінували у процесі рухливої ігрової діяльності; гуманістичні цінності були достатньо сформовані; усвідомлювалася потреба у реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; цілі власної лідерської діяльності були сформовані; особистісні мотиви відповідали суспільним вимогам і нормам; домінувала загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди; характерними були активність, вияви ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків лідера команди; уміли самостійно знаходити раціональні ігрові рішення в складній емоційній обстановці.

До групи із задовільним рівнем вихованості лідерських якостей було віднесено дітей, у яких розуміння понять «лідер» і «лідерство» сформоване не

повністю; вони не завжди були здатні чітко відрізняти вияви лідерства від виявів інших якостей особистості; уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» часто не відповідали типовим виявам їхньої лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності; інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі виявлявся лише епізодично; ціннісні та моральні мотиви лише інколи домінували у процесі рухливої ігрової діяльності; гуманістичні цінності були сформовані частково; потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності усвідомлювалася ними не повністю; цілі власної лідерської діяльності були сформовані фрагментарно; особистісні мотиви не завжди відповідали суспільним вимогам і нормам; загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди була виражена нечітко; вияви активності, ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків лідера команди спостерігалися епізодично; не завжди уміли самостійно знаходити раціональні ігрові рішення в складній емоційній обстановці.

Низький рівень вихованості лідерських якостей був характерним для тих молодших школярів, які вкрай обмежено розуміли значення понять «лідер» і «лідерство»; були не здатні розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості; уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» не відповідали типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності; інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі не виявлявся або приховувався; ціннісні та моральні мотиви вкрай рідко домінували у процесі рухливої ігрової діяльності; гуманістичні цінності не були сформовані; не усвідомленою залишалася потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; цілі власної лідерської діяльності відсутні; особистісні мотиви були суто егоїстичними і не відповідали суспільним вимогам і нормам; спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди була відсутня; активність, вияви ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків лідера команди

виявлялися вкрай рідко; не було сформованим уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення в складній емоційній обстановці.

Наведені вище теоретичні положення були використані як вихідні при організації всіх етапів експериментальної частини дослідження процесу виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

## **2.2. Характеристика вихідних рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів на констатувальному етапі дослідження**

З метою з'ясування вихідного стану вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку та отримання даних, необхідних для розробки методики формувального експерименту, проводився етап констатувальний. При його проведенні було враховано закономірність, що лідерські якості в дітей молодшого шкільного віку виховуються під час цілеспрямованого організованого навчально-виховного процесу під інтегративним впливом найближчого соціального оточення: батьків, педагогів та однолітків. Тому констатувальний етап дослідження включав у себе три напрями роботи:

- 1) робота з вчителями початкової школи;
- 2) робота з батьками;
- 3) робота з дітьми.

Експериментом було охоплено 365 учнів 1–4 класів (віком від 6 до 10 років) загальноосвітніх шкіл № 2, № 3 та № 21 м. Кіровська Луганської області та загальноосвітніх шкіл № 1 та № 10 м. Умані Черкаської області, 50 вчителів початкової школи, а також 50 батьків дітей вищезазначених класів.

Об'єктивність і достовірність показників констатувального етапу дослідження забезпечувалися за допомогою використання комплексу взаємодоповнюючих методів:

- 1) педагогічного спостереження за дітьми та батьками під час ігрової діяльності;
- 2) педагогічного спостереження за роботою вчителів початкової школи;
- 3) аналізу планів виховної роботи вчителів початкової школи;

- 4) індивідуальних бесід із дітьми, педагогами та батьками;
- 5) створення під час проведення рухливих ігор реальних і уявних проблемних ситуацій;
- 6) аналізу розв'язання ігрових завдань;
- 7) анкетування;
- 8) обробки та узагальнення отриманих результатів.

При виборі методик ми керувалися критеріями, визначеними Ю. Гільбухом: 1) теоретична обґрунтованість методики, 2) висока надійність і валідність, 3) об'єктивність, 4) практична корисність, 5) можливість застосування безпосередньо у навчально-виховному процесі без будь-яких ускладнень або відхилень від його природного ходу, 6) доступність, помірна трудомісткість застосування та кількісної обробки отриманих результатів [30, с. 83].

Під час роботи з вчителями початкової школи (перший напрям) передбачалось вирішення таких завдань:

- а) визначення ставлення вчителів до чинників, які впливають на виховання та розвиток лідерських якостей;
- б) визначення уявлень учителів про існування самої необхідності виховання лідерських якостей;
- в) аналіз методів, які застосовуються вчителями початкової школи для виховання лідерських якостей молодших школярів під час різних видів діяльності;
- г) виявлення рівня кваліфікації вчителів у сфері виховання лідерських якостей;
- д) виявлення причин існуючих недоліків у роботі з дітьми-лідерами.

Було розроблено анкету для вчителів початкової школи загальноосвітніх шкіл (див. додаток А), проведено за її допомогою анкетування та проаналізовано отримані дані.

Відповіді на перше запитання анкети «Яка кількість дітей-лідерів навчається у Вашому класі?» вказують на те, що вчителі початкової школи не завжди точно оцінюють цю кількість. Так, 64% учителів визначили кількість

лідерів у своєму класі меншу на 1–2 особи, ніж ми за допомогою соціометричного методу, 10% поставили на лідерські позиції 1–2 з тих дітей, які насправді лише займають місця у найближчому оточенні реальних лідерів, тобто завищено визначили кількість лідерів, і лише 26% вчителів правильно визначили кількість лідерів у їхньому класі.

Аналіз відповідей на друге запитання анкети «Які чинники найбільш істотно, на Вашу думку, впливають на розвиток позитивної соціальної спрямованості лідера?» показав, що більшість респондентів першість віддають прикладу батьків (44%), на другому місці – гармонійні сімейні стосунки (24%), на третьому – співпраця педагогів та батьків (16%), на четвертому – наявність позитивного прикладу авторитетних для дитини старших товаришів по спільній діяльності та іграм (12%), і п'ятому – позитивний приклад героїв книжок та фільмів (4%).

Відповідаючи на третє запитання анкети «Які чинники, на Вашу думку, найбільш істотно впливають на розвиток негативної соціальної спрямованості лідера?», серед причин, які негативно впливають на становлення особистості лідера, 32% педагогів відзначили нездорові стосунки між батьками, 20% – негативний вплив засобів масової інформації (мультфільми та кінофільми зі сценами жорстокості, реклама, теленовини з місць катастроф тощо), 20% – захоплення дітей комп'ютерними іграми, насиченими насильством, 12% – виховання у неповній сім'ї, 8% – прослуховування сучасної музики агресивних стилів (гангста-реп, мафіозо-реп, хардкор та ін.), 8% – негативний вплив оточуючого середовища.

Аналізуючи відповіді на четверте запитання «Який педагогічний стиль є найкращим при вихованні дитини-лідера?» (із запропонованими варіантами: 1) ліберальний; 2) демократичний; 3) авторитарний), можна зробити висновок, що переважна більшість вчителів (76%) вважає, що демократичний стиль є найкращим педагогічним стилем при вихованні лідера. Ліберальному стилеві надали перевагу 24% педагогів, а користування авторитарним стилем не було схвалене жодним респондентом. Але, на нашу думку, відповіді на це запитання

анкети не є відображенням справжньої ситуації, що є в сучасній початковій школі. Наші спостереження за процесом спілкування між вчителями та дітьми-лідерами дають підстави твердити, що більшість педагогів постійно або епізодично застосовують у своїй роботі саме авторитарний стиль у різних його виявах. Тобто існує протиріччя між знаннями вчителів про шкоду, до якої може призвести авторитаризм, та складністю застосування самого лише демократичного стилю спілкування у повсякденній роботі.

Під час аналізу відповідей на п'яте запитання «Чи потрібно виховувати лідерські якості у кожної дитини?» з'ясовано, що 56% педагогів, відповівши «так», погоджуються з твердженням про те, що лідерські якості потенційно властиві всім дітям і питання лише в тому, як цей потенціал розвинути. Однак, 44% дали відповідь «ні», аргументуючи це тим, що у різних (за типами темпераменту, силою діяльності нервової системи, рівнем розвитку соціальних домагань, тощо) дітей схильність до лідерства виражена по-різному: від бажання будь-що зайняти лідерську позицію до категоричної відмови бути рушійною силою в стосунках з однолітками. В останньому випадку зусилля педагогів, спрямовані на розвиток лідерських якостей, будуть марними.

Відповіді на шосте запитання анкети «Який чинник є більш важливим при вихованні лідерських якостей у дитини?» (із запропонованими варіантами відповідей: а) «процес виховання»; б) «генетичний потенціал»; в) «інше») дають підстави констатувати, що 52% вчителів найважливішим чинником при вихованні лідерських якостей у дитини вважають сам процес виховання, 40% – вроджені завдатки, зумовлені спадковістю. Ті 8% педагогів, які обрали варіантом відповіді пункт в) «інше», дотримуються думки, що дія попередніх двох чинників є рівнозначною і діють вони синергічно. Відсотковий розподіл у відповідях на це запитання корелює із відсотковим розподілом на запитання №5, схожим за змістом, що свідчить про стійкість позицій учителів у питанні про потенційну можливість чи неможливість виховання лідера з кожної дитини.

Відповіді на сьоме запитання анкети «Яку діяльність Ви вважаєте найбільш ефективною при вихованні лідерських якостей у дітей молодшого



шкільного віку?» (із запропонованими варіантами: 1) «ігрову»; 2) «навчальну»; 3) «творчу»; 4) «інше») розподілилися так: 28% педагогів вважають навчальну діяльність такою, що найефективніше розвиває лідерські якості, 24% обрали відповіддю варіант «ігрова»; 24% надали перевагу варіанту «творча», 24% – «інше».

На восьме запитання анкети «Якою методичною літературою з проблеми виховання лідерських якостей Ви користуєтесь?» були отримані такі відповіді: інформаційно-методичний журнал «Школа» – 56%, газета «Освіта України» – 52%, газета «Початкова освіта» – 52%, журнал «Позакласний час» – 40%, журнал «Фізичне виховання в школі» – 28%, збірники статей наукових конференцій – 8%. На нашу думку, відсоток учителів, які використовують збірники статей наукових конференцій як основну методичну літературу при пошуку нових підходів у вихованні лідерських якостей є вкрай недостатнім.

Аналізуючи відповіді на дев'яте запитання «Які з наведених нижче лідерських якостей є, на Вашу думку, найважливішими (№1 – найбільш важлива, №5 – найменш важлива)?» із наданим переліком «Ініціативність», «Самостійність», «Відповідальність», «Активність», «Емоційна стійкість», після сумування балів за всіма анкетами, ми з'ясували, що загалом педагоги найважливішою лідерською якістю вважають самостійність (42 бали), за нею йдуть відповідальність (50 балів), активність (82 бали), емоційна стійкість (93 бали), ініціативність (108 балів).

Аналіз відповідей на десяте запитання анкети «Якою є кількість позитивних лідерів у Вашому класі?» встановив, що вчителі початкової школи схильні оцінювати переважну більшість дітей-лідерів (96%) як позитивно спрямованих.

На одинадцяте запитання анкети «Якою є кількість негативних лідерів у Вашому класі?» була отримана відповідь, що такими загалом є всього 4% дітей-лідерів, що є узагальненими даними за всіма анкетами. За результатами додаткових опитувань тих учителів, які визначили всіх лідерів у своєму класі як позитивних, дехто з педагогів не погоджується з існуванням у межах класу

самого поняття «негативний лідер», виносячи його за межі навчального закладу і вважаючи, що місце таким лідерам є лише у неформальному «вуличному» спілкуванні.

Відповіді на дванадцять запитань «Лідери якої спрямованості є, на Вашу думку, найбільш впливовими в більшості видів діяльності?» розподілилися так: 96% вчителів вважають, що більш впливовими є лідери позитивної спрямованості, а 4% – лідери негативної спрямованості.

Отже, як засвідчив аналіз анкет, вчителі початкової школи мають стійку сформовану точку зору на виховання лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку і загалом розуміють, які чинники найбільш істотно впливають на виховання у дітей цих якостей, але не повною мірою використовують можливості шкільного закладу для їх виховання під час навчальної та позаурочної діяльності.

З метою подальшого з'ясування стану розробленості в освітянській практиці проблеми виховання лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку ми вивчили та проаналізували наявну педагогічну документацію, це додатково дозволило нам виявити позитивні та негативні моменти в роботі з дітьми-лідерами у молодших класах.

Під час аналізу планів виховної роботи вчителів початкової школи, охоплених констатувальним експериментом, ми зустрілися із певними труднощами, пов'язаними з тим, що стисле та схематичне ведення цих планів часто не дозволяє з'ясувати реальні обсяги роботи вчителів із виховання лідерських якостей. Визнаючи і поважаючи право кожного вчителя на творчість, зауважимо, що форма ведення цих планів не є стандартизованою і кожен вчитель сам створює її для себе, а тому плани виховної роботи досить важко піддаються систематизації. Під час аналізу цих планів нам довелося обмежитися лише виокремленням тих форм та методів навчально-виховної роботи, які застосовуються педагогами в процесі виховання лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку. Найчастіше вживаними є: читання та

обговорення творів художньої літератури про лідерів різних країн і народів, розповіді з власного досвіду, сюжетно-рольові ігри, індивідуальна робота.

Отже, при загальній спрямованості виховної роботи на формування у дітей загальнолюдських цінностей та виховання суспільно значущих моральних чеснот вчителями все ж таки не приділяється значної уваги вихованню саме лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку, а самі плани недостатньо наповнені заходами для виховання лідерів. Зазначимо, що запланована індивідуальна робота з виховання у дітей певних моральних якостей переважно спрямована на дітей із домінуючим девіантним типом поведінки, а діти-лідери такої уваги найчастіше бувають позбавлені.

Якісний аналіз документації вчителів початкової школи загалом підтвердив ті результати, які ми отримали під час анкетування, і дає підстави констатувати, що планомірна педагогічна робота, спрямована на виховання у дітей лідерських якостей, у переважній більшості класів ведеться лише епізодично.

Бесіди, проведені з педагогами, і спостереження за їхньою педагогічною діяльністю свідчать про фрагментарність та непослідовність у роботі із виховання лідерських якостей. Під час бесід із вчителями було з'ясовано, що основну увагу у виховній роботі здебільшого приділяють вихованню таких морально-вольових якостей, як чесність, дисциплінованість, порядність, відповідальність, доброта, а вихованню таких важливих, на наш погляд, лідерських якостей, як ініціативність, самостійність, активність та емоційна стійкість, приділяється набагато менше часу. Також у процесі бесід з педагогами було виявлено, що у них існують певні труднощі при налагодженні співпраці з батьками. Ці труднощі найчастіше зумовлені тим, що вчителям (насамперед, тим, які мають невеликий педагогічний стаж) бракує теоретичних знань з психології спілкування з батьками, зайнятстю батьків на роботі і, відповідно, відсутністю в них часу на обговорення педагогічних проблем, ухилянням батьків від співпраці або прямою конфронтацією з вчителями,

викликаною батьківським егоїзмом та впевненістю в тому, що «моя дитина – найкраща».

Проаналізувавши документацію вчителів початкової школи та узагальнивши результати бесід та спостережень, можемо стверджувати, що до найбільш часто використовуваних методів і прийомів виховання лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку належать: вчасне схвалення позитивних вчинків, читання художніх творів, створення ситуації морального вибору, розповіді із власного досвіду, індивідуальна бесіда. Проте вкрай недостатня увага при вихованні лідерських якостей приділена використанню ігрового методу в цілому і рухливих ігор зокрема. Рівень кваліфікації анкетованих вчителів початкової школи є недостатнім для ведення успішної педагогічної діяльності у сфері виховання лідерських якостей.

Отже, робота, проведена з вчителями початкової школи, засвідчила недостатній рівень їх знань з проблеми виховання лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку, недосконалі уміння розвивати ці якості засобами рухливих ігор та загалом неналежне ставлення педагогів до цієї проблеми.

Одним із недоліків у роботі загальноосвітніх навчальних закладів є недостатній рівень інтеграції впливів вчителів та батьків на процес виховання лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку. Про це свідчить незначна кількість запланованих спільних форм роботи, під час яких педагоги з батьками мали б змогу обговорювати питання з досліджуваної нами тематики, домовлятися про єдність педагогічних вимог у класі та сім'ї, а також разом знаходити рішення проблем, які виникають.

Виховання в сім'ї є, на нашу думку, найважливішою ланкою загального виховного процесу. Життєва позиція та приклад батьків – це дуже важливі чинники при вихованні будь-яких якостей особистості, зокрема і лідерських. Ми підтримуємо думку О. Бутенко про те, що робота з батьками являє собою важливу, досить складну і необхідну частину дослідження [18, с. 60]. Тому одним із завдань нашої роботи стало визначення ставлення батьків до проблеми

лідерства та їх обізнаності у теоретичному та практичному аспектах цього питання.

Робота з батьками (другий напрям) передбачала вирішення таких завдань:

а) виявлення ставлення батьків до проблеми виховання лідерських якостей у молодших школярів;

б) визначення рівня готовності батьків до включення у процес виховання лідерських якостей;

в) аналіз впливу особливостей внутрішньосімейних відносин на виховання лідерських якостей.

Для виконання цих завдань було використано комплекс методів: анкетування батьків, бесіди з батьками, спостереження за їх спілкуванням із дітьми, проєктивне інтерв'ю з дітьми.

З метою виявлення ставлення батьків до проблеми лідерства та визначення рівня їх готовності до участі у процесі виховання лідерських якостей у молодших школярів, було проведено анкетування п'ятдесяти батьків за допомогою розробленої нами анкети (див. додаток Б) та отримано такі дані.

На перше запитання анкети «Що Ви розумієте під поняттям «лідерство»?» 44% батьків відповіли, що це здатність керувати іншими людьми; 28% визначили лідерство, як здатність вести за собою; 20% вважають, що це поняття споріднене із прагненням до влади, 8% не змогли дати відповіді на це запитання.

Відповіді на друге запитання анкети: «Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина є лідером серед однокласників?», на яке 32% батьків відповіли «так», 36% – «ні», і 32% – «інколи», дають підстави констатувати факт необізнаності більшості батьків про реальний стан міжособистісних стосунків у класі і про те місце, яке займає в цих стосунках їхня дитина, адже визначений нами за допомогою соціометричного методу реальний відсоток лідерів у експериментальних класах загалом становить 20%, а в групах найближчого оточення, діти з яких інколи займають лідерські позиції в окремих видах діяльності, знаходиться лише 8% учнів.

Про невідповідність між бажаннями і уявленнями батьків та існуючою ситуацією свідчать також і відповіді на третє запитання анкети «Чи бажали б Ви, щоб Ваша дитина була лідером?», на яке 64% респондентів відповіли «так», а лише 36% дали відповідь «ні».

Відповідаючи на четверте запитання анкети «Який із соціальних інститутів, на Вашу думку, найістотніше впливає на виховання лідерських якостей у дитини?» (із запропонованими варіантами а) «школа»; б) «сім'я»; в) «вулиця»), 46% батьків обрали варіантом відповіді варіант «б» – сім'я, 38% – школа, а 18% – «вулиця». Отже, переважна більшість батьків склала із себе повноваження у першості в справі виховання лідерів.

Результати відповідей на п'яте запитання «Якому стилю Ви найчастіше віддаєте перевагу у вихованні дитини?» (із запропонованими варіантами: 1) ліберальному; 2) демократичному; 3) авторитарному) дозволили нам з'ясувати, що 46% батьків найчастіше користуються методами авторитарного впливу, 32% батьків віддають перевагу демократичному стилю спілкування з власною дитиною, 24% обрали стиль невторчання – ліберальний – як найчастіше застосовуваний.

Аналіз відповідей на шосте запитання анкети «Чи може Ваша дитина керувати якимось із важливих внутрішньо сімейних процесів?» засвідчив, що у 54% сімей дитина не має змоги впливати на хід важливих подій, 22% батьків інколи дозволяють їй це зробити, і, за твердженням батьків, у 24% сімей діти беруть участь у керуванні.

Відповіді на сьоме запитання анкети «Хто, на Вашу думку, має бути лідером в сім'ї?» вказують на те, що у більшості сімей (64%) головує чоловік, а у 28% – жінка, 8% – за рівність прав. Такий розподіл ми вважаємо передбачуваним і таким, що свідчить про невирішеність гендерного питання в українських сім'ях.

Аналізуючи відповіді на восьме запитання «Чи потрібно, на Вашу думку, виховувати лідерські якості у кожної дитини?», ми дійшли висновку, що позиція батьків є схожою з тією позицією, яку займають вчителі, адже 54% батьків

ствердно відповіли на це запитання і 46% висловили свою незгоду з тим, що лідера можна виховати із кожної дитини. До того ж відповіді на це запитання корелюють із відповідями на третє запитання батьківської анкети «Чи бажали б Ви, щоб Ваша дитина була лідером?».

На дев'яте запитання анкети «Який із чинників є найбільш важливим при вихованні лідерських якостей у дитини?» (із запропонованими варіантами відповіді: а) процес виховання; б) генетичний потенціал; в) інше) відповіді розподілились так: 50% батьків визнають процес виховання таким, що займає чільне місце при вихованні лідерських якостей, 32% найважливішим чинником вважають спадковість, 6% обрали варіант «інше», 12% батьків не дали відповіді на це запитання.

У відповідях на десяте запитання «Яку діяльність Ви вважаєте найбільш ефективною при вихованні лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку?» батьки обрали варіанти «ігрову» та «навчальну» (48% та 46% відповідно), «творчу діяльність» – 6% і «інше» – 4% виборів. Обираючи варіант «ігрова», батьки також враховували й ігри поза межами загальноосвітнього навчального закладу, що підтверджено під час бесід з батьками.

Відповіді на одинадцяте запитання анкети «Яка із лідерських якостей є, на Вашу думку, найважливішою?» дозволили нам з'ясувати, що 28% батьків вважають такою якістю активність, 24% найважливішою лідерською якістю визначили самостійність, 20% обрали за таку якість відповідальність, 12% – рішучість, 8% – справедливість, 4% – ініціативність, 4% – наполегливість, 4% не дали відповіді на запитання.

На дванадцяте запитання анкети «Як часто Ваша дитина підпадає під вплив негативних лідерів?» 64% батьків відповіли, що їх дитина ніколи не піддається негативним впливам, 20% вважають, що це інколи трапляється, а 16% відзначили, що лідери негативного типу досить часто впливають на їхню дитину.

Отже, проаналізувавши відповіді батьків на запитання анкети, зробимо висновок про те, що у переважній своїй більшості батьки не мають знань про

те, як виховувати лідерські якості у дітей молодшого шкільного віку. Також можна стверджувати, що батьки часто потребують психолого-педагогічної та методичної допомоги при розв'язанні ситуацій, пов'язаних із проблемою лідерства

Задля отримання додаткових даних про можливість внутрішньосімейного виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор та готовність батьків співпрацювати з вчителями у цьому напрямі з батьками було проведено бесіди, у які, зокрема, було включено такі питання: Чи можете Ви стверджувати, що ваші внутрішньо сімейні відносини із дітьми є повністю гармонійними? Як часто Ви граєте зі своїми дітьми у рухливі ігри та чи дозволяєте дітям бути при цьому ведучими у грі? Що Ви особисто робите для виховання у Вашої дитини лідерських якостей? Наскільки успішно, на Вашу думку, ведеться виховання лідерів вчителями в школі? Чи здійснюєте Ви якісь кроки назустріч педагогам у справі виховання лідерських якостей у Вашої дитини? Які лідерські якості, окрім вже зазначених Вами в анкеті, також обов'язково мають бути властиві лідеру? Чи вважаєте Ви, що ваші знання та вміння у сфері застосування рухливих ігор є достатніми для того, щоб за їх допомогою успішно виховати дитину-лідера?

Узагальнюючи результати бесід, можемо констатувати, що лише 24% батьків вважають свої внутрішні сімейні відносини із дітьми повністю гармонійними, 56% визначили їх як такі, що потребують певної корекції, а 20% батьків оцінюють відносини з дітьми, як напружені. Під час бесід було з'ясовано, що лише 16% батьків регулярно грають зі своїми дітьми у рухливі ігри, 24% роблять це час від часу, а 60% ніколи не беруть участь у дитячих рухливих іграх. У той же час 64% з тих батьків, які беруть участь у дитячій руховій активності цього типу, відповіли, що вони часто дозволяють дітям займати ключові позиції під час ігор, але 36% батьків із різних причин воліють цього не робити.

На запитання «Що Ви особисто робите для виховання у Вашої дитини лідерських якостей?» 48% батьків не змогли дати відповідь, а 52% батьків



відповіли, що основними засобами, які вони використовують для виховання лідерських якостей, є бесіди із наведенням прикладів із власного життя або життєвого шляху відомих та успішних людей, зауваження, а також залучення до тих видів діяльності, у яких дитина має змогу розвивати самостійність, рішучість, ініціативність, відповідальність, наполегливість – ті особистісні якості, які більшість батьків вважає необхідними для лідера.

На думку 24% батьків, виховання лідерів у школі відбувається успішно, 28% висловили свої сумніви в тому, що вчителі володіють достатнім рівнем знань для виховання лідерських якостей у дітей молодших класів, 4% батьків вважають, що педагоги не докладають значних зусиль для виховання лідерів. 44% батьків ухилилися від відповіді на це запитання, посилаючись на брак достовірної інформації.

У справі виховання лідерських якостей із педагогами активно співпрацюють лише 8% батьків, 24% роблять це лише епізодично, 28% поскаржилися на відсутність у вчителів бажання співпрацювати, яке, на думку батьків, замінене бажанням давати батькам вказівки та «читати нотації», 32% визнали, що самі часто не докладають достатніх зусиль для співпраці з педагогами, посилаючись на зайнятість на роботі, брак часу та інше. Не дали відповіді на це запитання 8% респондентів.

Батьки вважають, що окрім тих лідерських якостей, які вже були визначені в анкетах, лідерові також мають бути притаманні такі риси: інтелект (28%), здатність швидко адаптуватися до нових умов (16%), уміння сприймати проблеми інших (емпатія) (16%), впевненість у собі та у своїх діях (12%), здатність вести за собою (8%), незалежність від різноманітних негативних впливів (8%), стійкість (8%), здатність до чіткого визначення цілей (4%).

Лише 12% батьків вважають, що їхні знання та вміння у сфері застосування рухливих ігор є достатніми для того, щоб за їх допомогою успішно виховати дитину-лідера, 20% висловили часткову невпевненість у своїх знаннях, а 68% зізналися у власній некомпетентності в цій сфері.

Підводячи підсумки цього етапу роботи з батьками, можемо констатувати, що через брак психолого-педагогічних знань та вмінь батьки не можуть на належному рівні брати участь у вихованні лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку. Виявлено, що загальна обізнаність батьків про сутність понять «лідер» і «лідерство» є недостатньою, а рівень знань про методики ефективного виховання лідерських якостей у переважної більшості батьків є дуже низьким і потребує корекції. За участю навчального закладу ця потреба задовольняється лише частково, бо допомога батькам надається педагогами «за вимогою» та «за необхідністю» під час батьківських зборів, а, враховуючи, як правило, загальну спрямованість цих зборів та кількість часу для індивідуального спілкування з кожним із батьків, співпраця часто є малоефективною, через що внутрішньосімейний процес виховання лідерських якостей є недостатньо ефективним. В окремих випадках батьки не лише не вміють виховувати окремі лідерські якості, а й взагалі не мають бажання займатися вихованням своїх дітей, при цьому часто вступаючи в конфронтацію з вчителями. У таких випадках кваліфікована психолого-педагогічна допомога є особливо необхідною.

У результаті спостережень ми дійшли висновку, що існують певні відмінності між батьками та матерями у ставленні до питання лідерства. Часто батько, особливо якщо його дитина – хлопчик, є більш суворим та вимогливішим, аніж мати, вимагає від своєї дитини зайняття «вищих сходинок» у внутрішньокласовій ієрархії. Також батьки чоловічої статі більш зацікавлено сприймають інформацію, яка стосується виховання лідерів, але вони часто упереджено та категорично її інтерпретують.

Отже, у процесі роботи з педагогами та батьками на констатувальному етапі експериментальної частини дослідження було виявлено причини, які знижують ефективність виховання лідерських якостей у молодших школярів як в умовах загальноосвітнього навчального закладу, так і поза його межами. Ними є відсутність раціональних та доступних для використання моделей виховання лідерських якостей у молодших школярів; недостатня ефективність та

одноманітність існуючих моделей; зосередження уваги педагогів переважно на навчальній діяльності; повне або часткове неврахування того потенціалу, який мають рухливі ігри при вихованні лідерських якостей у молодших школярів; несистематичність та недостатньо ретельне планування вчителями початкової школи навчально-виховної роботи, спрямованої на виховання лідерських якостей; епізодичне застосування педагогами особистісного підходу та часте використання авторитарного стилю в спілкуванні з дітьми; недостатній рівень взаємопроникнення виховних впливів родини та школи при вихованні у молодших школярів лідерських якостей. Можна стверджувати, що виховання батьками лідерських якостей у своїх дітей часто носить безсистемний характер.

Під час роботи з учнями початкових класів (третій напрям) передбачалося вирішення таких завдань:

а) виявлення особливостей внутрішньосімейних батьківсько-дитячих взаємин та дитячих уявлень про роль лідера;

б) визначення кількості явних та прихованих лідерів у експериментальних класах;

в) виявлення вихідних рівнів вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку за кожним із визначених критеріїв (когнітивним, мотиваційно-ціннісним, діяльнісним).

З метою виявлення особливостей внутрішньосімейних батьківсько-дитячих взаємин та отримання даних про можливі відмінності у сімейному вихованні з учнями експериментальних молодших класів було проведено проективне інтерв'ю.

Узагальнюючи отримані відповіді, можна констатувати, що на запитання «З ким ти живеш?» 42% дітей дали відповідь «з мамою і татом», 36% – «з татом і мамою», 16% відповіли «з мамою», 8% – дали інші варіанти відповідей. Найбільш значуща та найавторитетніша для дитини особа зазвичай ставиться на перше місце, а на другій та всіх наступних позиціях розставляються інші члени сім'ї у порядку зменшення авторитету. За умови повної сім'ї дитина може «забути» вказати на існування одного з батьків у тому випадку, коли відчуває,

що існує пряма або прихована конфронтація, а також тоді, коли вороже ставиться до одного з членів сім'ї.

На поставлене запитання «Якби ти грав у гру «Родинний стіл», на стільці з яким надписом («Я», «Тато», «Мама», «Дідусь», «Бабуся», «Братик», «Сестричка», «Дядько», «Тітка») ти сидів би?» відповіді розподілилися так: 48% дітей обрали стілець батька своєї статі (хлопчики – «Тато», дівчатка – «Мама»). Цей вибір може слугувати свідченням сформованої статевої рольової ідентичності і може бути показником того, кого із батьків дитина сприймає як сімейного лідера, місце якого б вона хотіла зайняти. 36% дітей обрали стілець із надписом «Я», що свідчить про певний рівень незалежності, а також про можливість існування диспозиції у відносинах з батьками та іншими членами родини. Стілець із надписом, який вказує на його приналежність батькові протилежної статі («Мама» – хлопчики, «Тато» – дівчатка), обрали 8% дітей, що вказує на конфліктні відносини із батьком своєї статі і на неадекватно сформовану статево-рольову ідентичність. 8% дітей обрали б стілець із надписом «Дідусь», «Бабуся», «Братик», «Сестричка», «Дядько», «Тітка». Ці варіанти відповідей свідчать як про відсутність у батьків повноважень сімейних лідерів, так і про незадоволеність своїм місцем у сімейній ієрархії. На додаткове запитання «Чий стілець має бути найвищим?» 40% відповіли, що таким має бути стілець із надписом «Тато»; 36% вважають, що це стілець із надписом «Мама»; 20% обрали варіант «Я», 4% обрали інші варіанти відповідей. Ці відповіді є свідченням того, хто, на думку дитини, займає або повинен би був займати місце сімейного лідера і з чим лідерством вона найохочіше б погодилась.

На запитання «Коли ти виростеш, ти хочеш бути схожим на тата (хлопчикам) або маму (дівчаткам)?» 72% дітей відповіли ствердно, що свідчить про високий авторитет батьків в уявленні дітей. 20% дали негативну відповідь, а 8% від відповіді ухилилися.

Щоб з'ясувати, який стиль виховання самі діти вважають найбільш прийнятним, було запропоноване запитання «Чи повинні батьки радитись із

дитиною при прийнятті рішень, які стосуються безпосередньо неї?». Більша частина (68%) прогнозовано відповіли «так», але досить великий відсоток дітей (32%) дав відповідь «ні», що свідчить не лише про існуючий авторитарний стиль внутрішньо сімейного виховання, а й про те, що багато дітей вважають такий стиль нормою.

Загалом аналіз результатів отриманих відповідей дає підстави констатувати, що питання про роль сімейного лідера і саму необхідність його існування є для більшості дітей недостатньо зрозумілим, а також, що взаємини батьків і дітей потребують педагогічної корекції.

З метою визначення кількості лідерів у експериментальних класах, а також виявлення того, як кількісно вони розподілені на явних та прихованих лідерів, було проведено соціометричне анкетування учнів (за методикою Ю. Гільбуха та О. Киричук [31]) із наступним опитуванням педагогів та батьків.

Проаналізувавши результати соціометрії, можемо зробити висновки, що загальна кількість дітей-лідерів в експериментальних класах становить 72 особи (19,7%). У групах найближчого оточення знаходяться 83 учня (22,7%). Великий відсоток дітей – 40,3% (147 осіб) – одержали відносно мало виборів серед однокласників (1–2 вибори – «зневажені»), або ж не отримали взагалі жодного вибору («ізольовані») – 17,3% (63 дитина). Наступне опитування педагогів та батьків показало, що у експериментальних класах існує досить велика кількість прихованих лідерів. Майже у кожному класі (у 18-и із 19-и) класні керівники і батьки із подивом, недовірою або з прямим запереченням поставились до результатів соціометрії, а саме тієї її частині, яка стосується визначення кількості лідерів. Наведемо приклади. В одному з 4-х класів ЗОШ I–III ступенів №2 м. Кіровська учениця Кристина В. була віднесена до групи лідерів, отримавши від однокласників 6 виборів. Дізнавшись про результати соціометрії, класовод висловила думку про те, що, швидше за все, це якась помилка, адже Кристина «... непогано учиться, вона тиха, спокійна дівчинка, яку загалом поважають однокласники, але «зірок із неба» вона не дістає». В Уманській ЗОШ №10 I–III ступенів учениця 4-го класу Оля Г. отримала 7

виборів і, на нашу думку, є беззаперечною «зіркою» класу. Але один із батьків іншої дитини цього ж класу, який до того ж є представником батьківського комітету, відреагував на це так: «Та яка з неї «зірка»?! Ну товаришують із нею декілька дітей, і що з того?». За нашими даними, загальна кількість прихованих лідерів склала 19 осіб, що становить 26,4% від загальної кількості лідерів у експериментальних класах.

Також педагоги часто неправильно оцінюють кількість аутсайдерів (або ж, за Ю. Гільбухом, «зірок відштовхування») у своєму класі зі схильністю до її заниження. Факт, що дитину не обрав жоден із однокласників, вони пояснюють тим, що друзів у кожної дитини більше, аніж ті троє, яких ми запропонували визначити, отже, дехто залишився не обраним ніким. При цьому зауважимо, що зустрічалися анкети, в яких було зроблено всього два або навіть один вибір, тобто інколи діти не скористалися наданими трьома можливими варіантами.

Узагальнені результати соціометрії подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Результати соціометрії на констатувальному етапі дослідження

Клас	Кількість виборів				Всього дітей
	5–6 і >	3–4	1–2	0	
2-А кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	4	10	10	3	27
2-Б кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	5	4	13	4	26
2-В кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	4	4	15	4	27
3-А кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	5	3	7	4	19
3-Б кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	3	4	9	3	19
3-В кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	3	5	6	4	18
4-А кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	4	7	8	4	23
4-Б кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	5	5	9	3	22
4-В кл. ЗОШ №2 м. Кіровська	4	3	11	3	21
2 кл. ЗОШ №3 м. Кіровська	3	5	6	4	18
3 кл. ЗОШ №3 м. Кіровська	4	4	8	3	19
4 кл. ЗОШ №3 м. Кіровська	3	4	7	4	18
2 кл. ЗОШ №21 м. Кіровська	4	3	4	3	14
3 кл. ЗОШ №21 м. Кіровська	4	1	2	2	9
4 кл. ЗОШ №21 м. Кіровська	4	2	5	3	14
3 кл. ЗОШ №1 м. Умані	3	5	9	3	20
4 кл. ЗОШ №1 м. Умані	3	4	5	3	15
1 кл. ЗОШ №10 м. Умані	5	6	8	3	22

3 кл. ЗОШ №10 м. Умані	2	4	5	3	14
<b>ВСЬОГО</b>	<b>72</b>	<b>83</b>	<b>147</b>	<b>63</b>	<b>365</b>

Нашим наступним завданням було виявлення вихідних рівнів вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку за кожним із визначених критеріїв (когнітивним, мотиваційно-ціннісним, діяльнісним), задля чого було дібрано (а за відсутності – розроблено) відповідні завдання до кожного із показників. Отримані результати дозволили визначити загальний коефіцієнт вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку.

Опишемо першими ті завдання, які пропонували для виконання учням молодших класів із метою визначення обсягу знань та уявлень про категорію «лідерство» (когнітивний критерій).

Показник: наявність у дітей уявлень про поняття «лідер» та «лідерство».

Завдання: бліц-опитувальник

Мета: визначення рівня усвідомлення молодшими школярами понять «лідер» та «лідерство».

Процедура виконання. Без будь-яких попередніх бесід, пояснень та прикладів дитині пропонувалось відповісти усно на запитання бліц-анкети: Хто такий лідер? Які у нього обов'язки і чи є вони у нього взагалі? Які основні відмінності лідерів від інших людей ти можеш назвати? Що означає слово «лідерство»? Які види діяльності пов'язані із виявами лідерства? Чи потрібні суспільству лідери? Що робить людину лідером?

Узагальнені результати відповідей молодших школярів на запитання бліц-опитувальника представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

### Наявність у дітей уявлень про поняття «лідер» та «лідерство»

Рівень	Групи	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
		к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий		56	23,6	28	21,9

Задовільний	117	49,4	64	50
Низький	64	27	36	28,1

З таблиці 2.3 видно, що лише у 23,6% дітей КГ і 21,9% дітей ЕГ мають уявлення про поняття «лідер» та «лідерство». У 49,4% дітей КГ і 50% дітей ЕГ вони сформовані на недостатньому рівні. Загалом відсутні уявлення про поняття «лідер» та «лідерство» у 27% дітей КГ і 28,1% дітей ЕГ.

Показник: здатність розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості.

Завдання: «Незакінчена історія»

Мета: виявити вміння дітей розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості

Процедура виконання. Молодшим школярам було запропоновано незакінчені історії, герої яких потрапляли у ситуації можливого вибору між взяттям на себе відповідальності за виконувану справу та покладанням на допомогу ззовні, між активним втручанням у процеси шкільного життя і простим спостереженням за розвитком подій, між можливістю легкого досягнення особистого успіху і напруженою працею заради успіху колективного тощо. В залежності від того, який було зроблено вибір, пропонувалося визначити, чи був вчинок героя історії виявом лідерства, чи ні. Одночасно визначалося, які моральні якості діти молодшого шкільного віку найбільш часто співвідносять із поняттями «лідер» та «лідерство».

Узагальнені результати обстеження дітей за допомогою методики «Незакінчена історія» представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

### **Здатність розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості**

Рівень	Групи	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
		к-ть дітей	%	к-ть дітей	%



Високий	55	23,2	26	20,3
Задовільний	117	49,4	65	50,8
Низький	65	27,4	37	28,9

Як засвідчує таблиця 2.4, досить багато дітей (49,4% дітей КГ і 50,8% ЕГ) часто не могли визначити, який спосіб діяльності був би найдоречнішим у запропонованій ситуації. Вони також досить часто плуталися у розумінні того, які мотиви мали б спонукати героїв історій до відповідних вчинків. Відзначимо, що категорія активності найбільш часто визначалася дітьми як така, що пов'язана із лідерством. Необхідно зауважити, що займана лідерська позиція не завжди є гарантією усвідомлення дитиною своєї суспільної ролі. Так, наприклад Віталій Д. (ЕГ), який, згідно з результатами соціометрії, є беззаперечним лідером («зіркою») класу, адекватно оцінив лише 2 ситуації із 4-х запропонованих. Натомість учень того ж самого класу Максим С., який має всього 2 вибори однокласників, дав адекватні відповіді на всі задані йому запитання. Лише 23,2% дітей КГ і 20,3% ЕГ дітей зуміли правильно впоратися майже із усіма запропонованими завданнями, а 27,4% дітей КГ і 28,9% ЕГ дітей дали тільки одну правильну відповідь або ж взагалі не зуміли правильно закінчити жодну із запропонованих історій.

Показник: відповідність уявлень дітей про поняття «лідер» та «лідерство» типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності.

Завдання: спостереження за дітьми під час навчальної, творчої та ігрової діяльності.

Мета: вивчити та обґрунтувати взаємозв'язок між існуючими у дітей уявленнями про поняття «лідер» та «лідерство» та типовими виявами ними лідерської поведінки в умовах навчальної та ігрової діяльності.

Процедура виконання. Спостереження за молодшими школярами проводилося під час уроків та на перервах між ними, а також під час вільної ігрової рухливої діяльності в умовах групи продовженого дня впродовж трьох місяців у загальноосвітніх навчальних закладах. Дані спостережень заносили у

протокол, в якому фіксувалися вияви лідерської поведінки дітей, відповідність цієї поведінки уявленням дітей про поняття «лідер» та «лідерство», реакції на вияви лідерства іншими однолітками, адекватність лідерської поведінки соціальним нормам і вимогам.

Результати спостережень висвітлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Відповідність уявлень дітей про поняття «лідер» та «лідерство» типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності**

Рівень	Групи	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
		к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий		53	22,4	27	21,1
Задовільний		119	50,2	65	50,8
Низький		65	27,4	36	28,1

У результаті спостережень ми дійшли висновку, що уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» відповідають типовим виявам ними лідерської поведінки найчастіше тоді, коли дитина має високий рівень знань про вищезазначені поняття. Як бачимо з таблиці 2.5, таким є 22,4% дітей КГ і 21,1% дітей ЕГ. У 50,2% дітей КГ і 50,8% дітей ЕГ спостерігалися розбіжності різного характеру між уявленнями про поняття «лідер» та «лідерство» і типовими виявами ними лідерської поведінки. Як в контрольній, так і в експериментальній групі досить великий відсоток дітей (27,4% у КГ і 28,1% у ЕГ) продемонстрували повну невідповідність між своєю поведінкою та задекларованими раніше уявленнями про поняття «лідер» та «лідерство», хоча треба зазначити, що переважно це були діти із найнижчим рівнем, визначеним за першим показником.

Отже, статистичні дані, отримані під час виконання молодшими школярами запропонованих нами завдань, дали змогу визначити рівні вихованості лідерських якостей за когнітивним критерієм. Після виконання трьох завдань для них було знайдено загальний середній коефіцієнт, який

обчислювався за допомогою поділу суми коефіцієнтів кожного із виконаних завдань на їх кількість. Це дозволило нам виокремити три рівні вихованості лідерських якостей у молодших школярів за когнітивним критерієм. Отримані результати висвітлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

**Вихованість лідерських якостей у молодших школярів за когнітивним критерієм**

Рівень	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб		
	Групи	к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий		55	23,2	27	21,1
Задовільний		118	49,8	65	50,8
Низький		64	27	36	28,1

Як засвідчує таблиця 2.6, високий рівень вихованості лідерських якостей за когнітивним критерієм продемонстрували 23,2% дітей КГ і 21,1% дітей ЕГ. До цих груп дітей було віднесено тих молодших школярів, які змогли чітко визначити сутність понять «лідер» і «лідерство», зуміли в переважній кількості випадків відрізнити вияви лідерства від виявів інших якостей особистості і чий типові вияви лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності відповідають їх власним уявленням про поняття «лідер» та «лідерство».

Задовільний рівень вихованості лідерських якостей за когнітивним критерієм був зафіксований у 49,8 % дітей КГ і 50,8% дітей ЕГ. Ці діти продемонстрували недостатньо повні уявлення про значення понять «лідер» і «лідерство», були не завжди здатні чітко розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості, а типові вияви ними лідерської поведінки часто не відповідали їх уявленням дітей про поняття «лідер» та «лідерство».

До групи з низьким рівнем вихованості лідерських якостей за когнітивним критерієм якостей було віднесено 27% дітей КГ і 28,1% дітей ЕГ, у

яких розуміння понять «лідер» і «лідерство» є обмеженим або взагалі відсутнім, які не змогли відрізнити вияви лідерства від виявів інших якостей особистості і у яких спостерігаються великі розбіжності між типовими виявами ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності та власними уявленнями про поняття «лідер» та «лідерство».

Опишемо завдання, які пропонувалися для виконання учням молодших класів з метою визначення тих мотивів і ціннісних орієнтацій, які впливають на процеси формування лідерських якостей особистості (мотиваційно-ціннісний критерій).

Показник: наявність стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі.

Завдання: Карта інтересів для молодших школярів (за методикою І. Бігус)

Мета: визначити рівень сформованості у молодших школярів інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі як чинника, що впливає на особистісну мотивацію при вихованні лідерських якостей.

Процедура виконання. Дітям роздавалися заздалегідь підготовлені бланки відповідей. Їм пропонували 35 запитань (див. додаток В), відповіді на які заносили у відповідні пронумеровані клітинки, розташовані ґраткою у 5 рядках та 7 колонках. Визначався сумарний рівень інтересів у сферах математики і техніки, гуманітарної, художньої діяльності, фізкультури і спорту, комунікативних інтересів, природи і природознавства, домашніх обов'язків та праці по самообслуговуванню. Ствердну відповідь учні позначали знаком «+», а заперечну – знаком «-». У разі наявності будь якої причини, яка ускладнює відповідь, певну клітинку можна залишити незаповненою.

Результати аналізу карти інтересів висвітлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Наявність стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі**

Рівень	Групи	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
		к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий		46	19,4	26	20,3
Задовільний		116	48,9	62	48,4
Низький		75	31,7	40	31,3

При підведенні підсумків цього анкетування з'ясувалося, що у 19,4% дітей КГ і 20,3% дітей ЕГ мають високий рівень інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі. У 48,9% дітей КГ і 48,4% дітей ЕГ цей інтерес сформований на задовільному рівні. Низький рівень інтересу був зафіксований у 31,7% дітей КГ і 31,3% дітей ЕГ.

Необхідно зауважити, що у дітей з високим рівнем сформованості цього показника інтереси у всіх сферах часто були однаково добре виражені, а у дітей з низьким рівнем інколи зустрічалися випадки, коли на фоні низького рівня інтересу за більшістю показників, інтерес до однієї зі сфер діяльності був дуже високим. Це дає змогу зробити припущення про те, що, навіть за низького загального рівня сформованості інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі, така дитина може у перспективі зайняти домінуючі позиції у обраному виді діяльності.

Показник: домінування ціннісних та моральних мотивів у процесі рухливої ігрової діяльності, сформованість гуманістичних цінностей.

Завдання: Модифікована методика вивчення ціннісних орієнтацій молодшого школяра [137] (Додаток Д).

Мета: Вивчення ціннісних орієнтацій.

Процедура виконання. Перед дитиною клали картку із зображенням постатей, під яку клали ще одну картку із визначеннями трьох якостей, яких

всього було вісім: «Активний», «Красивий», «Відповідальний», «Сміливий», «Ініціативний», «Добрий», «Рішучий», «Здоровий», «Самостійний». Ставили запитання: «Ось три дуже схожі хлопчики (дівчинки). Цей хлопчик активний, цей здоровий, а цей – добрий. В усьому іншому вони нічим не відрізняються. Яким із цих хлопчиків ти хотів би бути? ». Першу відповідь дитини заносили в таблицю із коефіцієнтом 2. Відповідь на друге запитання: «А з тих хлопчиків, хто залишився, ким би ти хотів більше бути?» заносилася у таблицю із коефіцієнтом 1. Третя якість, зазначена на цій картці, вже не оцінювалася. Ця процедура виконувалася з усіма вісьмома картками, після чого підраховувалась відносна вага кожної характеристики.

Узагальнені результати вивчення ціннісних орієнтацій молодших школярів представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

### Сформованість ціннісних орієнтацій молодших школярів

Рівень	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
	к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий	53	22,4	27	21,1
Задовільний	119	50,2	65	50,8
Низький	65	27,4	36	28,1

Згідно з даними з таблиці 2.8, у 22,4% дітей КГ і 21,1% дітей ЕГ ціннісні орієнтації сформовані на високому рівні. У 50,2% дітей КГ і 50,8% дітей ЕГ сформованість ціннісних орієнтацій є неповною, що відповідає задовільному рівню. Низький рівень сформованості ціннісних орієнтацій був зафіксований у 27,4% дітей КГ і 28,1% дітей ЕГ.

Діти з низьким рівнем сформованості ціннісних орієнтацій часто обирали дві–три якості і цим обмежували свій вибір. Отже, при визначенні рівнів сформованості ми керувалися не лише відносною вагою, визначеною для кожної з якостей після обробки індивідуальної картки, а й загальною кількістю відповідей дитини на поставлені запитання та кількістю обраних якостей.

Показник: усвідомлена потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; сформованість цілей власної лідерської діяльності; відповідність особистісних мотивів суспільним вимогам і нормам.

Завдання: графічна проєктивна методика «Намалюй свою улюблену гру».

Мета: Визначення потреби у реалізації лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності, визначення цілей лідерської діяльності, вивчення відповідності особистісних мотивів суспільним нормам.

Процедура виконання. Перед дитиною клали аркуш чистого паперу і пропонували намалювати свою улюблену командну гру і себе в ній. На оформлення роботи відводили 20 хвилин. За вибором дитини малюнок міг бути виконаний олівцями, фломастерами або ручками будь-якого кольору. Оцінювали сюжет, те, у якій частині аркуша знаходиться малюнок, скільки площі аркуша він займає, у якій гамі кольорів виконана робота, яка кількість діючих осіб зображена, відносний розмір кожного персонажа, повнота та завершеність малюнка. Після завершення роботи над малюнком кожній дитині задавалися уточнюючі запитання: «Що це за гра?», «Де ти в цій грі?», «Яка твоя роль?», «Хто твої помічники у команді?», «Хто у команді головний?», «Що потрібно зробити твоїй команді для того, щоб перемогти?» тощо. Оцінювалася розгорнутість та логіка відповідей, емоційне забарвлення висловлювань, пояснення мотивації власних дій.

Результати дослідження за допомогою методики «Намалюй свою улюблену гру» ступеня усвідомленості потреби у реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності, сформованості цілей

лідерської діяльності, відповідності особистісних мотивів суспільним вимогам і нормам представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

**Сформованість потреб, цілей і мотивів, які впливають на вияви лідерської поведінки молодших школярів під час рухливої ігрової діяльності**

Рівень	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
	к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий	48	20,3	27	21,1
Задовільний	115	48,5	62	48,4
Низький	74	31,2	39	30,5

Як засвідчує таблиця 2.9, тільки 20,3% дітей КГ і 21,1% дітей ЕГ усвідомлюють потребу в реалізації власного лідерського потенціалу, мають сформовані на високому рівні цілі власної лідерської діяльності, а їх мотивація не суперечить загальноприйнятим суспільним вимогам і нормам. 48,5% дітей КГ і 48,4% ЕГ потребу в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності усвідомлюють не повністю, сформованість цілей їхньої діяльності є фрагментарною, а мотивація дій інколи суперечливою, що відповідає задовільному рівню. Низький рівень сформованості вищенаведених показників виявлено у 31,2% дітей КГ і 30,5% дітей ЕГ. Для дітей із цим рівнем також характерними є використання темних кольорів і зображення агресивних ігрових сюжетів, зокрема епізодів комп'ютерних ігор. Як приклад, наведемо протокол бесіди з учнем 3-го класу Сергієм Б. (КГ). На його малюнку темними кольорами було зображено дві групи людей, які із-за контурно намальованих будівель стріляли із вогнепальної зброї одна в одну.

Педагог Що це за гра?

Сергій Б.: Контр Страйк.

Педагог: Де ти в цій грі?



Сергій Б.: Ось, зліва.

Педагог: Яка твоя роль?

Сергій Б.: (відповідь відсутня).

Педагог: Хто твої помічники у команді?

Сергій Б.: Боти.

Педагог: Хто у команді головний?

Сергій Б.: Ну, я...

Педагог: Що потрібно зробити твоїй команді для того, щоб перемогти?

Сергій Б.: Убити всіх терористів.

Отже, завдання, запропоновані для виконання учням молодших класів із метою визначення тих мотивів і ціннісних орієнтацій, які впливають на процеси формування лідерських якостей особистості, дозволили визначити рівні вихованості лідерських якостей за мотиваційно-ціннісним критерієм. Процедура обчислення загального середнього коефіцієнта була подібна до процедури визначення цього коефіцієнта за когнітивним критерієм. Рівнів вихованості виокремлено три. Отримані результати подано в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

### **Вихованість лідерських якостей у молодших школярів за мотиваційно-ціннісним критерієм**

Рівень	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
	Групи к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий	49	20,7	27	21,1
Задовільний	117	49,3	63	49,2
Низький	71	30	38	29,7

Як бачимо з табл. 2.10, високий рівень вихованості лідерських якостей за мотиваційно-ціннісним критерієм зафіксовано у 20,7% дітей КГ і у 21,1% дітей ЕГ. До цієї категорії було віднесено тих молодших школярів, у яких

спостерігався стійкий інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі; у процесі рухливої ігрової діяльності ціннісні та моральні мотиви були домінуючими, а гуманістичні цінності при цьому сформовані на високому рівні; усвідомлена потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; сформовані цілі власної лідерської діяльності і особистісні мотиви знаходяться у відповідності з суспільними вимогами і нормами.

Задовільний рівень вихованості лідерських якостей за мотиваційно-ціннісним критерієм мають 49,3% дітей КГ і також 49,2% дітей ЕГ. Ці діти епізодично виявляють інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі; часто домінують егоїстичні, а не ціннісні і моральні мотиви, гуманістичні цінності у них сформовано на задовільному або низькому рівні; потребу в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності усвідомлюють не повністю; слабо сформовано цілі власної лідерської діяльності; особистісні мотиви інколи не відповідають суспільним вимогам і нормам.

До групи з низьким рівнем вихованості лідерських якостей за мотиваційно-ціннісним критерієм було віднесено 30% дітей КГ і 29,7% дітей ЕГ, у яких інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі виявлявся вкрай рідко, майже завжди у них переважають егоїстичні мотиви та відповідні їм цінності, потреба в реалізації власного лідерського потенціалу задовольняється переважно за рахунок дій деструктивного характеру, цілі власної лідерської діяльності не сформовано, особистісні мотиви не відповідають суспільним вимогам і нормам.

Опишемо завдання, що пропонували для виконання учням молодших класів з метою визначення їх здатності виявляти лідерські якості під час ігрової діяльності (діяльнісний критерій).

Показник: загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди.

Завдання: Рухлива гра «З'єднай два обручі».

Мета: Виявлення здатності до конструктивної взаємодії у межах групи.

Інвентар: Гімнастичні палиці довжиною один метр, гімнастичні обручі, секундомір.

Процедура виконання. Учнів поділено на команди, у кожній із яких по чотири гравці. Одночасно змагалися між собою не більше, як дві команди. За умовами гри на відстані шість метрів одне від одного на підлогу клали гімнастичні обручі: «Старт» і «Фініш». В стартовому обручі викладали десять гімнастичних палиць. Кожна з команд повним складом стояла ще в одному обручі, який спільними зусиллями тримали на рівні поясу і за межі якого під час гри не можна було виходити. За командою «Руш!» діти повинні були зібрати всі палиці і за якомога менший час прокласти за їх допомогою «дорогу» до фінішу, викладаючи палиці одна до одної під прямим кутом, використавши при цьому всі десять палиць. Поняття «прямий кут» уточнювалося та демонструвалося за допомогою двох палиць.

Оцінювали індивідуальну швидкість прийняття рішень, швидкість і точність вербалізації цих рішень, вміння схилити партнерів до своєї думки, вміння раціонально розподіляти обов'язки, здатність враховувати думку кожного з партнерів, вміння запобігати конфліктним ситуаціям.

Отримані результати висвітлено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

**Загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди**

Рівень	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
	Групи к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий	42	17,7	22	17,2
Задовільний	119	50,2	65	50,8
Низький	76	32,1	41	32

За даними таблиці 2.11, 17,7% дітей КГ і 17,2% дітей ЕГ мають високий рівень спрямованості на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди. Як приклад можна навести ігрову ситуацію, в якій вся команда діяла злагоджено саме за рахунок бажання та вміння ефективно взаємодіяти:

Данило І.: Я триматиму обруч.

Аліна К.: Катя, ми з тобою беремо палиці.

Катя П.: Давайте спочатку викладемо три прямо, потім одну вправо, одну вверху, дві вліво, одну вверху, одну вправо і одну вгору – буде десять!

Настя С.: Давайте я буду розкладати.

Зауважимо, що прикладів такої злагодженої роботи можна навести досить обмежену кількість.

У 50,2% дітей КГ і 50,8% дітей ЕГ таку спрямованість на взаємодію спостерігали час від часу, її інколи супроводжували вияви егоїзму, що дало підстави віднести таких учнів до групи із задовільним рівнем. У цьому випадку часто спостерігалися спроби організувати «покрокове» керівництво:

Дарина К.: Я перша викладатиму!

Матвій Т.: Ти п'ять, а потім я п'ять!

Діти з низьким рівнем спрямованості на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди, яких відповідно було 32,1% у КГ і 32% у ЕГ, відрізнялися тим, що вони або повністю відсторонювалися від гри, у кращому випадку безініціативно виконуючи чийсь команди, або бажали повністю взяти на себе контроль за тим, що відбувається, діючи при цьому вкрай авторитарно (Костя Є.: «Тримай, тримай обруч! Ну куди ти йдеш?! Я, дай я викладатиму!»).

Показник: здатність активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера команди.

Завдання: Рухлива гра «Снайпер».

Мета: визначити рівень вихованості активності, ініціативності, відповідальності.

Інвентар: майданчик 9×18 метрів, волейбольний м'яч, свисток.

Процедура виконання. Діти ділилися на дві рівні за кількістю гравців команди і займали місця на ігровому майданчику за схемою, показаною на рисунку №1. Капітан (лідер команди), який спочатку одноосібно веде гру за лицьовою лінією суперників, у першій партії призначався, а у всіх наступних по чергово змінювався до тих пір, доки знаходилася бажуючі виконувати капітанські обов'язки. Гра проводилася за правилами, розробленими у МДЦ «Артек» (див. додаток Е).

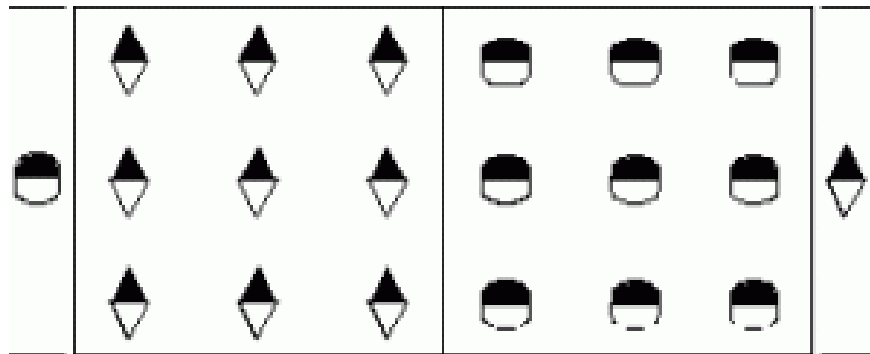


Рис. 2.1. Схема початкової розстановки гравців у грі «Снайпер»

Оцінювали загальний рівень активності, здатність виявляти особисту ініціативу, здатність відповідально ставитися до обов'язків капітана команди. Отримані результати подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12.

**Здатність активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера**

Рівень	Групи	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
		к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий		40	16,9	23	18
Задовільний		120	50,6	65	50,8
Низький		77	32,5	40	31,2

Як засвідчує таблиця 2.12, 16,9% дітей КГ і 18% дітей ЕГ займали активну лідерську позицію у грі, виявляли здатність до особистих ініціативних

дій та в цілому відповідально ставилися до виконання обов'язків командного лідера. Для цієї групи дітей характерний високий рівень внутрішньої мотивації успіху, який зовнішнє виявлявся у прагненні перемоги, інтенсивному емоційному забарвленні дій та висловлювань із одночасною демонстрацією уміння стримувати негативні емоції, об'єднаною спрямованістю на виконання завдання та на підтримання позитивного емоційного фону гри, виявом низького ступеня конфліктності.

Проаналізувавши виконання цього завдання, виявлено, що у 50,6% дітей КГ і 50,8% дітей ЕГ здатність активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до обов'язків лідера команди сформована на задовільному рівні. Ці діти з певною засторогою висловлювали бажання зайняти позицію капітана команди, не завжди були активними у своїх діях, частіше чекали виявів ініціативи товаришів по команді, аніж виявляли власну ініціативу, інколи здійснювали тактично нераціональні ігрові дії, чим зважали досягненню командного успіху.

До групи з низьким рівнем здатності активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до обов'язків лідера команди віднесено 32,5% дітей КГ і 31,2% дітей ЕГ, які або взагалі не виявили бажання зайняти лідерську позицію, або, виявивши це бажання, не змогли його ефективно реалізувати. Причиною цього найчастіше ставали егоїстичні мотиви, які переважали, коли замість обдуманих ігрових дій виконувалися спрямовані виключно на задоволення власних забаганок, високий рівень конфліктності, демонстративна поведінка, відсутність розуміння сутності командної гри тощо.

Показник: уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці.

Завдання: Рухлива гра «Дві вежі».

Мета: визначити рівень вихованості самостійності та емоційної стійкості.

Інвентар: майданчик 9×18 метрів, 6 гімнастичних палиць, 2 баскетбольні м'ячі, 2 волейбольних м'ячі, свисток, секундомір.

Процедура виконання. Дітей було поділені на дві команди по п'ять гравців (4 польових гравці + капітан). Вони займали місця на ігровому майданчику за схемою, показаною на рисунку 2.2. Як і при виконанні попереднього завдання, капітан (лідер команди), який у цій грі впродовж всієї партії одноосібно захищає «вежу», у першій партії призначався, а у всіх наступних по чергові змінювався до тих пір, доки знаходилися бажані виконувати капітанські обов'язки. Головним його завданням був захист «вежі» зі зв'язаних до купи трьох гімнастичних палиць, верхівкою якої був баскетбольний м'яч. Водночас він мав право координувати дії своєї команди, яка також намагалася звалити вежу суперників, влучаючи по ній волейбольним м'ячем. Вигравала та команда, якій вдавалося якнайшвидше тричі це зробити.

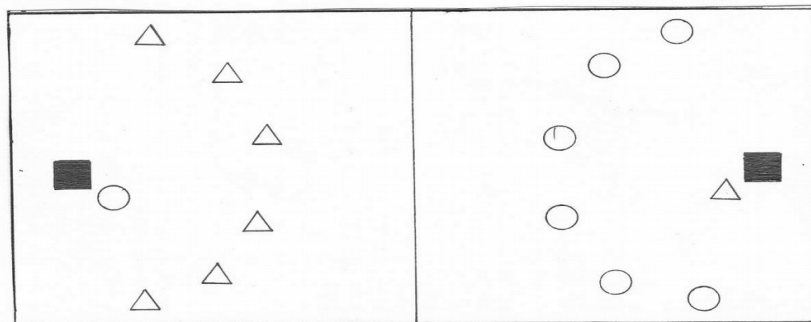


Рис. 2.2. Схема початкової розстановки гравців у грі «Дві вежі»

Результати дослідження за цією методикою подано у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13.

**Уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці**

Рівень	Групи	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
		к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий		41	15,2	20	15,6

Задовільний	118	49,8	67	52,4
Низький	78	33	41	32

Як можна бачити з таблиці 2.13, лише у 15,2% дітей КГ і 15,6% дітей ЕГ уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці сформоване на високому рівні. Учні цієї групи виділялися тим, що могли вдало поєднувати самостійні дії із захисту «вежі» з координацією дій своїх польових гравців, контролюючи при цьому власний емоційний стан. Треба зауважити, що бажаних виконувати обов'язки капітана у цій грі було менше, ніж у попередньому завданні. Можливо, це пояснюється тим, що потрібно було одноосібно вести гру протягом всієї партії.

До групи із задовільним рівнем уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці було віднесено 49,8% дітей КГ і 52,4% дітей ЕГ, які, зайнявши позицію капітана, були зосереджені переважно на захисті «вежі», поводячись при цьому не зовсім упевнено. Якщо такий капітан відволікав свою увагу для того, щоб оцінити ситуацію на половині поля суперників, то йому вже важко було миттєво перемкнутись на виконання власних обов'язків із захисту.

33% дітей КГ і 32% дітей ЕГ віднесено до групи з низьким рівнем уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення в складній емоційній обстановці. Такі діти, як і при виконанні попереднього завдання, або не виявляли бажання зайняти капітанську позицію, або, виявивши це бажання, не зуміли впоратись зі своїми обов'язками, при цьому часто вели себе неадекватно.

Отже, було виокремлено три рівні вихованості лідерських якостей за діяльнісним критерієм. Отримані результати подано в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14.

### **Вихованість лідерських якостей у молодших школярів за діяльнісним критерієм**



Рівень	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
	Групи к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
Високий	41	17,3	22	17,2
Задовільний	119	50,2	66	51,5
Низький	77	32,5	40	31,2

Як засвідчує таблиця 2.14, під час проведення констатувального експерименту високий рівень вихованості лідерських якостей за діяльнісним критерієм показали 17,3% дітей КГ і 17,2% дітей ЕГ. Під час гри ці діти були схильними до конструктивної взаємодії з усіма членами своєї команди, активно виявляли ініціативу та відповідально ставилися до виконання обов'язків лідера команди, для них характерне вміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці.

Задовільний рівень вихованості лідерських якостей за діяльнісним критерієм констатовано у 50,2% дітей КГ і 51,5% дітей ЕГ. До цієї групи віднесено тих учнів, у яких загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди була слабо виражена; лише епізодично спостерігалися вияви активності, ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків лідера команди; спостерігалися труднощі із знаходженням та прийняттям самостійних раціональних рішень у складній емоційній обстановці під час гри.

32,5% дітей КГ і 31,2% дітей ЕГ віднесено до групи з низьким рівнем вихованості лідерських якостей за діяльнісним критерієм. Ці діти не вміли ефективно взаємодіяти з усіма членами команди; активність, вияви ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків командного лідера для них нехарактерні; уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці не було сформованим.

Отже, проаналізувавши рівень вихованості лідерських якостей у молодших школярів окремо за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним критерієм, ми отримали можливість визначити загальний рівень вихованості цих якостей. Узагальнені дані наведено у таблиці 2. 15.

Таблиця 2.15.

**Вихованість лідерських якостей у молодших школярів на констатувальному етапі дослідження**

Рівень	Контрольна група (КГ) 237 осіб		Експериментальна група (ЕГ) 128 осіб	
	к-ть дітей	%	к-ть дітей	%
<b>Високий</b>	48	20,2	25	19,5
<b>Задовільний</b>	118	49,8	65	50,8
<b>Низький</b>	71	30	38	29,7

Охарактеризуємо ці рівні більш детально.

До групи дітей із високим рівнем вихованості лідерських якостей віднесено тих молодших школярів, у яких розуміння понять «лідер» і «лідерство» було повністю сформоване; вони були здатні чітко розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості; уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» відповідали типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності; спостерігався стійкий інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі; ціннісні та моральні мотиви часто домінували у процесі рухливої ігрової діяльності; гуманістичні цінності були сформовані достатньо; усвідомлювалася потреба у реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; цілі власної лідерської діяльності були сформовані; особистісні мотиви відповідали суспільним вимогам і нормам; домінувала загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди; характерними були активність, вияви ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків лідера команди; учні

уміли самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці.

До групи із задовільним рівнем вихованості лідерських якостей віднесено дітей, у яких розуміння понять «лідер» і «лідерство» сформоване не повністю; вони не завжди були здатні чітко розрізнити вияви лідерства та інших якостей особистості; уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» часто не відповідали типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах різних видів діяльності; інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі виявлявся лише епізодично; ціннісні та моральні мотиви лише інколи домінували у процесі рухливої ігрової діяльності; гуманістичні цінності було сформовано неповно; потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності усвідомлювалася ними не повністю; цілі власної лідерської діяльності були сформовані фрагментарно; особистісні мотиви не завжди відповідали суспільним вимогам і нормам; загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди була виражена нечітко; вияви активності, ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків лідера команди спостерігалися епізодично; учні не завжди уміли самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці.

Низький рівень вихованості лідерських якостей був характерним для тих молодших школярів, які вкрай обмежено розуміли значення понять «лідер» і «лідерство»; були не здатні розрізнити вияви лідерства та вияви інших якостей особистості; уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» не відповідали типовим виявам ними лідерської поведінки; інтерес до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі не виявлявся або приховувався; ціннісні та моральні мотиви вкрай рідко домінували у процесі рухливої ігрової діяльності; гуманістичні цінності не були сформовані; не усвідомленою залишалася потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; цілі власної лідерської діяльності відсутні; особистісні мотиви були суто егоїстичними і не відповідали суспільним вимогам і нормам;

спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди була відсутня; активність, вияви ініціативи та відповідального ставлення до обов'язків лідера команди виявлялися вкрай рідко; не було сформованим уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці.

Розподіл молодших школярів за рівнями вихованості лідерських якостей на констатувальному етапі дослідження показано на рис. 2.3.

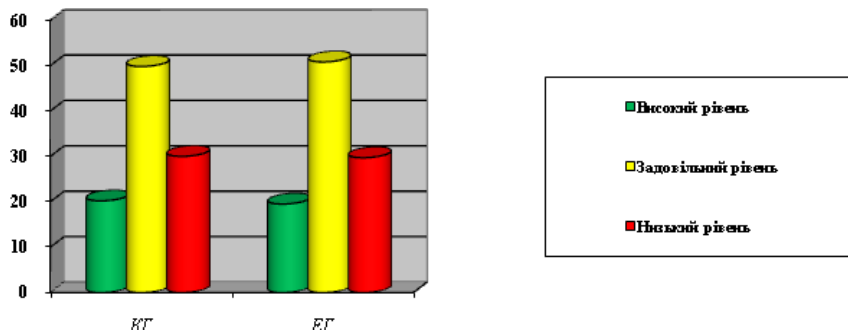


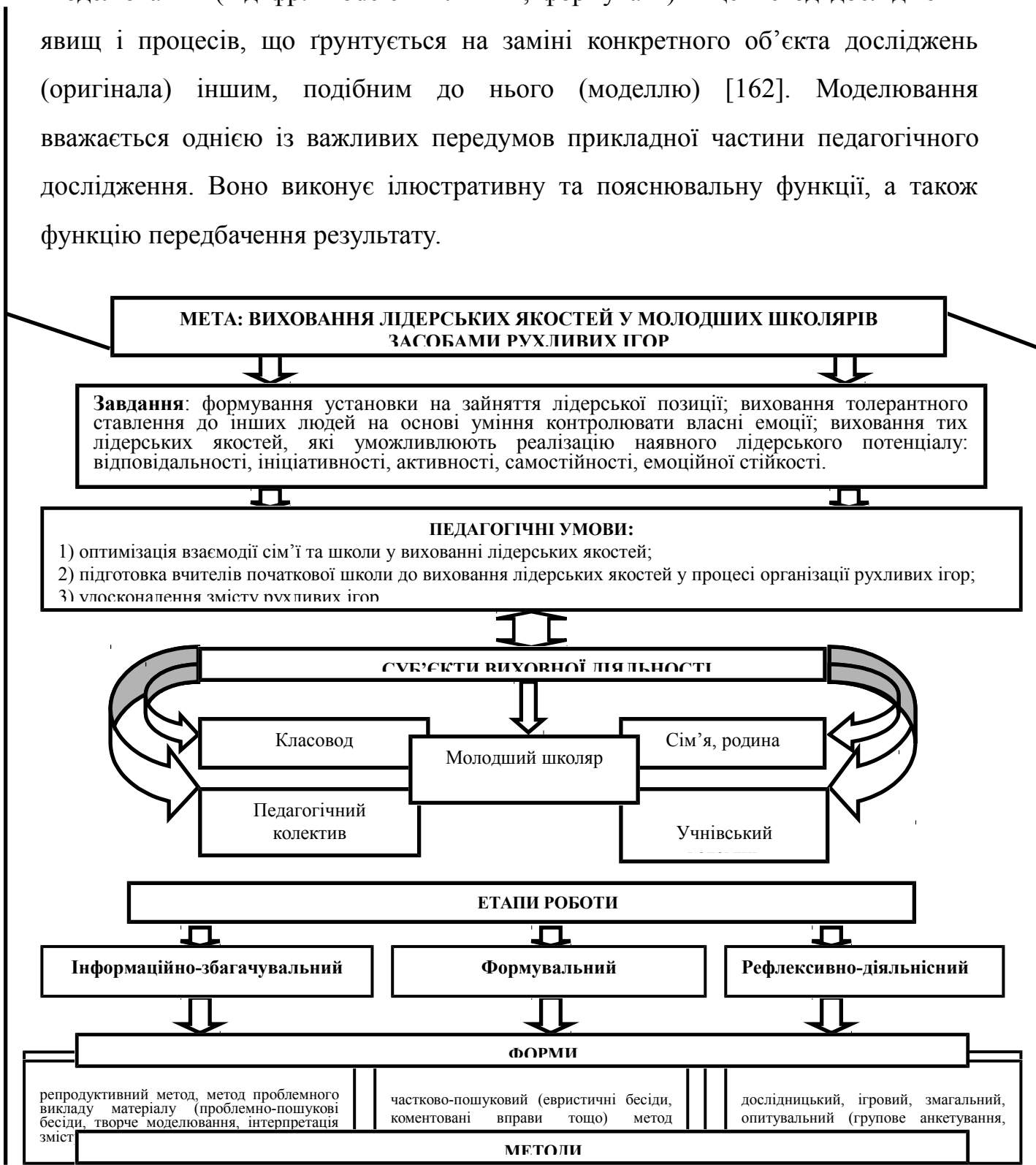
Рис. 2.3. Розподіл молодших школярів за рівнями вихованості лідерських якостей на констатувальному етапі дослідження, %

Підводячи підсумки констатувального етапу експерименту, зазначимо, що стан вихованості лідерських якостей у молодших школярів загалом можна визначити як недостатній. Процес професійної підготовки вчителів початкової школи потребує вдосконалення у частині, пов'язаній з отриманням знань і умінь у сфері виховання особистісних якостей засобами рухливих ігор. Робота з батьками учнів молодших класів також має бути скоригована та повинна проводитися на якісно вищому рівні. Існує необхідність розробки нових моделей виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

### **2.3. Обґрунтування та впровадження педагогічної моделі виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор**

Формувальний етап нашого дослідження був організований за напрямками, визначеними перед започаткуванням експериментальної частини роботи.

Відповідно до принципів поетапності, послідовності та системності була продовжена робота з педагогами, батьками і дітьми, віднесеними до експериментальної групи. Ця робота передбачала моделювання і практичну реалізацію трьох взаємодоповнюючих і взаємозумовлених етапів. Моделювання включало в себе розробку структури процесу виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор (див. рис. 2.4) і виконувалося нами для визначення внутрішніх взаємозв'язків у межах цього процесу. Моделювання (від фр. *modeler* – ліпити, формувати) – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригінала) іншим, подібним до нього (моделлю) [162]. Моделювання вважається однією із важливих передумов прикладної частини педагогічного дослідження. Воно виконує ілюстративну та пояснювальну функції, а також функцію передбачення результату.



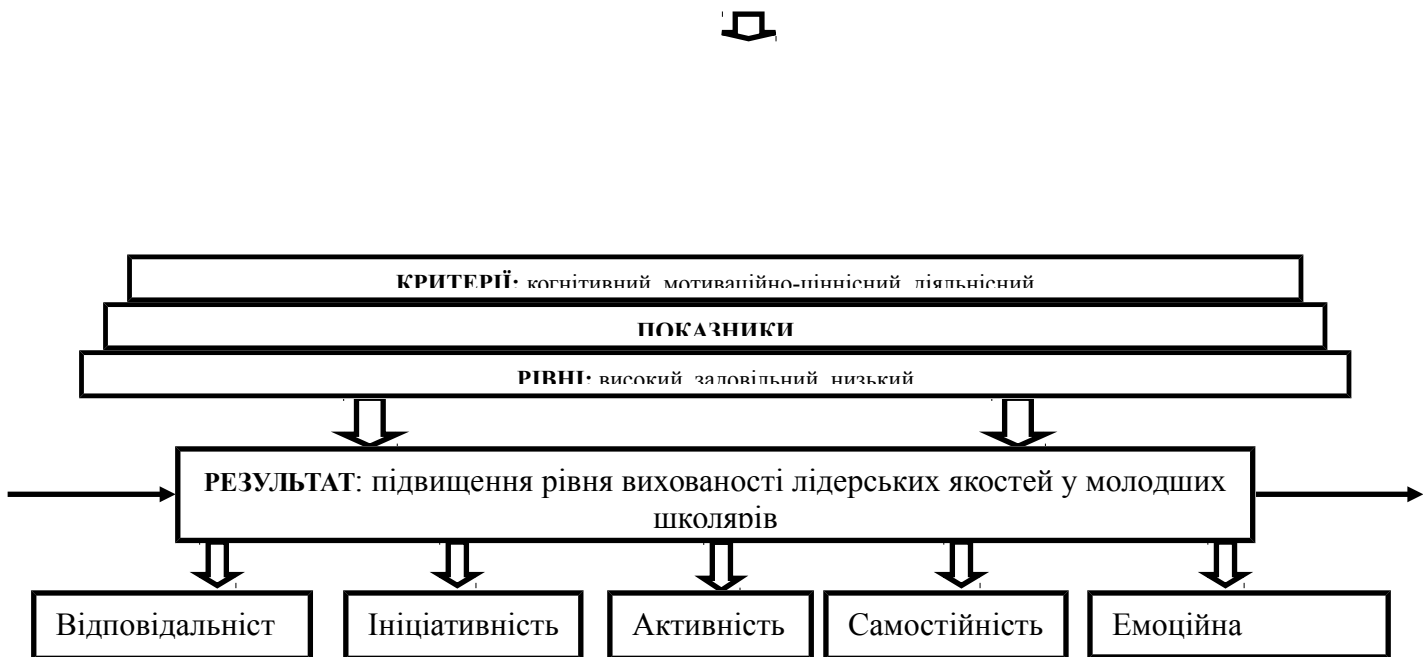


Рис 2.4. Педагогічна модель виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор

У межах нашого дослідження компонентами педагогічної моделі є: 1) цільовий компонент (визначення мети та виокремлення завдань, вирішення яких є необхідним для її досягнення); 2) змістовно-технологічний (реалізація основних методик виховання лідерських якостей у молодших школярів); 3) оціночно-результативний (передбачає оцінювання результатів виховання лідерських якостей у молодших школярів за показниками когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного критеріїв).

Під педагогічною моделлю розуміємо таку модель, яка імітує внутрішні зв'язки складових частин оригіналу (мети, завдань, змісту та очікуваного результату). Отже, моделлю став графічний конструкт, аналогічний за змістом процесу виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

Етапами формування роботи з виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор було визначено:

1) Інформаційно-збагачувальний етап. Метою цього етапу було створення інформаційного середовища, активна діяльність у межах якого

сприяла б підвищенню рівня знань педагогів, молодших школярів та їх батьків про категорію «лідерство». Ставилися завдання формування у молодших школярів уявлення про поняття «лідер», «лідерство», а також про ціннісні аспекти процесу лідерства; підготовки педагогів та батьків до роботи з виховання лідерських якостей у молодших школярів. Передбачалася інтеграція суспільного та сімейного виховання у процесі виховання лідерських якостей молодших школярів. Провідною формою роботи на цьому етапі були інтегровані ігрові завдання, читання літературних творів з їх наступним аналізом, тренінги, семінари, консультації, дискусії, обговорення результатів різних видів педагогічної діяльності тощо.

2) Формувальний етап. Мета цього етапу передбачала формування в молодших школярів навичок лідерської поведінки під час рухливої ігрової діяльності. Завданнями етапу було визначено формування стійкого інтересу до гуманістичних цінностей як до тих чинників, які повинні визначати лідерську поведінку; сприяння усвідомленню потреби в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; формування цілей лідерської діяльності; приведення особистісних мотивів у відповідність до суспільних вимог і норм. Визначаючи умови, необхідні для досягнення зазначеної мети та виконання окресленого кола завдань, ми керувалися принципом створення «поля лідерства», запропонованим О. Уманським. Учений вказує на те, що це поле є особливою інтегральною властивістю ситуації, яка створюється педагогом при вихованні лідерського потенціалу своїх вихованців, зокрема шляхом створення оптимального психологічного клімату в дитячому колективі.

Основними методами на цьому етапі були: навчально-тренувальні методи, метод створення проблемних ситуацій, метод рефлексії; найчастіше вживаними формами роботи були тренінги, практикуми, батьківські збори, відвідування сімей, комплексні ігрові заняття, семінари, вернісажі тощо.

3) Рефлексивно-діяльнісний етап. Метою цього етапу була систематизація знань, накопичених суб'єктами експерименту під час його проведення, і вироблення у молодших школярів стійких стереотипів лідерської поведінки. Удосконалення змісту рухливих ігор та суб'єкт-суб'єктна

спрямованість відносин у межах «поля лідерства» на цьому етапі були основними педагогічними умовами для виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор. Провідними методами були ігровий, змагальний та опитувальний, а головною формою були рухливі ігрові заняття.

Опишемо зміст роботи на кожному з етапів.

На інформаційно-збагачувальному етапі консультаційно-просвітницька робота з педагогами (перший напрям) була розпочата з проведення циклу психолого-педагогічних семінарів, метою якого було створення у вчителів експериментальних класів системи знань із проблеми лідерства, яка б відповідала сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки у цій галузі. Під час проведення семінарів також вирішувалися такі завдання: сформувані у педагогів уявлення про сучасні моделі лідерства і відповідні їм психолого-педагогічні засади виховання лідерських якостей у молодших школярів; ознайомити вчителів початкової школи з існуючими на сьогодні моделями виховання лідерів у початкових класах, а також у суміжних вікових групах (у дітей 4–5-ти та 11–14-ти років); допомогти вчителям усвідомити необхідність інтеграції педагогічних впливів сім'ї та школи; створити передумови для практичної реалізації педагогічної моделі виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

Успіх нашої подальшої експериментальної роботи багато в чому залежав від рівня знань та уявлень учителів із проблеми виховання лідерів, а також від усвідомлення ними важливості проблеми виховання лідерів саме за допомогою моделей, побудованих на засадах ціннісних теорій лідерства. Тому робота була розпочата із семінару за темою «Лідер в історії та сучасності» і продовжена міні-семінарами за темами «Ціннісні моделі лідерства: витоки та сьогодення» та «Сучасні моделі виховання лідерів: український та зарубіжний досвід».

Наступним етапом роботи стало проведення циклу тренінгів та практикумів, метою яких був спільний із педагогами пошук та відбір організаційних форм робіт, найбільш доцільних при вихованні у молодших



школярів лідерських якостей засобами рухливих ігор. Вирішувалося завдання реалізації зворотного зв'язку з педагогічним колективом: вчителі під час проведення цих семінарів та тренінгів мали змогу отримати відповіді на ті питання, які виникли після прослуховування лекційного курсу. Наприклад, під час опрацювання теми «Ціннісні орієнтації сучасного лідера» педагоги отримали додаткову інформацію про витoki ціннісних теорій лідерства, разом з експериментатором склали список власних життєвих цінностей, проранжували їх за значенням та порівняли з ціннісними орієнтаціями сучасних дітей та підлітків. На занятті було обговорено питання існування антицінностей і шляхи запобігання спрямуванню на них життєвої установки дітей-лідерів.

Цикл тренінгів було розпочато з організаційно-діяльнісної гри «Лідер», метою проведення якої було підвищення рівня методичних знань педагогів. Вона проводилася за такою схемою:

- 1) розподіл учасників на групи;
- 2) робота груп за обраними темами;
- 3) підготовка групової доповіді для виступу на пленарному засіданні;
- 4) пленарне засідання;
- 5) колективна рефлексія команди.

Грі передували установки її керівника (експериментатора), який формулював цілі та завдання, коментував схему гри та її правила. Потім відбувався розподіл за групами та розпочиналася їх робота. Основним завданням був аналіз педагогічної ситуації, яка відповідала темі дня. Робота в групах уможливила більш чітке розуміння вчителями власної лідерської позиції, сприяла оптимізації комунікативних процесів, створила можливості для свідомої зміни власної позиції у процесі виховання лідерів. Головними результатами цієї гри стали: перебудова способу мислення учасників; методологізація гравців, яка відбувалася безпосередньо в ході гри завдяки реалізації необхідного, за її умовами, позиційного самовизначення; руйнування стереотипних способів дій; подальший розвиток навичок колективної

мислительної діяльності; створення передумов для екстраполяції результатів гри на щоденну педагогічну діяльність.

Практичні заняття були продовжені практикумом «Гуманістичне виховання лідерів», метою якого була підготовка вчителів до самостійного пошуку та практичної реалізації найбільш раціональних методів та організаційних форм роботи з виховання лідерських якостей у молодших школярів. Вчителям початкової школи пропонувалося сформулювати та тезово висловити власне бачення проблеми гуманізації процесу виховання, а потім у дискусійній формі обговорити можливості використання принципів особистісно зорієнтованого підходу при вихованні лідерів у молодших класах. Під час проведення практикуму також вирішувалися завдання набуття педагогами нових знань у сфері використання методів особистісно зорієнтованого підходу у процесі виховання дітей-лідерів, підвищення загального рівня педагогічної компетентності вчителів, розвитку вміння спільно знаходити шляхи вирішення психолого-педагогічних проблем у процесі полілогічного обміну думками.

Ще однією формою роботи були методичні консультації за темами «Передумови розвитку відповідальності у дітей 6–10-ти років», «Готовність молодшого школяра до самостійних лідерських дій», «Виховання активності та ініціативності молодших школярів як необхідна умова реалізації лідерського потенціалу», «Емоційна стійкість як детермінанта збереження психологічного здоров'я молодшого школяра», які надавалися під час проведення формувальної частини дослідження. Під час консультацій вчителі були ознайомлені з методиками виховання вищезазначених якостей та з методиками діагностування рівнів їх вихованості, описаними у психолого-педагогічній літературі [68; 140; 117 та ін.]. Окремим списком (див. додаток Ж) була рекомендована педагогам література для самостійного опрацювання.

На заключному етапі на базі ЗОШ № 21 м. Кіровська Луганської обл. та ЗОШ № 10 м. Умані Черкаської обл. було проведено «круглий стіл» за участю вчителів, шкільних психологів, представників адміністрації шкіл та експериментатора, в ході якого було обговорено ефективність запропонованої

моделі виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор, що полягала у поетапному їх формуванні; усунення виявлених у процесі роботи недоліків; перспективи подальшого розвитку авторської експериментальної моделі.

Робота з батьками (другий напрям) передбачала привернення уваги батьків до проблеми виховання лідерських якостей у молодших школярів в умовах сім'ї. Ця мета була реалізована шляхом застосування групових та індивідуальних форм організації педагогічного процесу. Ми дотримуємося думки, що саме внутрішньосімейне виховання є однією з найважливіших ланок виховного процесу, і успіх застосування будь-якої педагогічної моделі багато в чому залежить від методологічного рівня батьків та від займаної ними життєвої позиції.

Першим завданням було усунення прогалин у знаннях переважної більшості батьків про досліджувану нами проблему. Для досягнення цієї мети використовувалася така форма психолого-педагогічної освіти, як педагогічний лекторій. Наведемо теми та плани занять з батьками.

Заняття № 1: «Сучасний лідер: хто він?».

План заняття:

1. Лідер в історії: погляд у минуле.
2. Огляд базових концепцій лідерства.
3. Специфіка виховання лідерських якостей у молодших школярів.

Заняття № 2: «Виховуємо дитину-лідера разом: батьки та школа».

План заняття:

1. Лідерські якості як чинники успішної соціалізації.
2. Особливості розвитку психічних процесів у молодших школярів.
3. Сім'я як поле лідерської взаємодії.

Заняття № 3: «Емоційний інтелект дитини-лідера: як його розвивати?».

План заняття:

1. Що таке емоційний інтелект?
2. Особливості виховання емоційного інтелекту в молодших школярів.

### 3. Взаємозв'язок рівня розвитку емоційного інтелекту з життєвим успіхом лідера.

Зазначимо, що незважаючи на те, що дата і час занять повідомлялися завчасно, відсоток батьків, які відвідали всі три, був не таким високим, як очікувалося. Варто також відзначити той факт, що в цілому батьки схильні до адекватного сприйняття нових, нестандартних думок і рішень та є досить уважними слухачами. Під час проведення педагогічного лекторію у них виникли запитання як теоретичного, так і практичного характеру, частину відповідей на які було рекомендовано знайти самостійно у наданому їм та педагогам окремому переліку психолого-педагогічної літератури (див. додаток 3).

Ще однією формою організації педагогічного процесу став цикл семінарів-практикумів, метою яких було залучення батьків до процесу самостійного пошуку знань у сфері педагогіки і психології та подальшого їх активного застосування. Завданнями цих занять були: формування критичного способу мислення та вміння приймати зважені рішення; створення умов для свідомої відмови від методів насильства на користь гуманістичного методу у вихованні власних дітей; усвідомлення необхідності кооперації педагогічного впливу сім'ї та суспільства. Ця форма роботи з батьками (як і всі інші) повністю виключала примусовість, менторство та авторитарність при викладенні матеріалу, нав'язування готових рішень у вихованні лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку. Водночас заохочувалися вияви ініціативи, толерантного ставлення до позиції опонентів та полілогічно-дискусійна форма обміну думками. Як приклад, можна навести план та коротко охарактеризувати одне з таких занять.

Тема: «Взаємодія сім'ї та загальноосвітнього навчального закладу як умова успішного виховання лідерських якостей у дитини молодшого шкільного віку».

Мета: співдія усвідомленню необхідності взаємодії родинного та шкільного виховання у процесі виховання лідерських якостей у дитини молодшого шкільного віку.

Завдання: сприяти залученню батьків до активної співпраці з педагогами з метою виховання лідерських якостей у молодших школярів; створити умови для продуктивного обміну думками про різні аспекти процесу виховання позитивних якостей особистості у дітей молодшого шкільного віку.

План семінару-практикуму:

1. Повідомлення експериментатором мети заняття.
2. Розподіл батьків за робочими групами, визначення групових завдань.
3. Робота в групах.
4. Доповіді спікерів груп та їх обговорення.
5. Підведення загальних підсумків.

Зважаючи на тему семінару, для вирішення було запропоновано змодельовані педагогічні ситуації, у яких батьки поставали перед вибором серед декількох можливих варіантів розв'язання проблеми. Одній із груп було запропоновано ситуацію, коли в цілому позитивно спрямована дитина-лідер в категоричній формі відмовлялася виконувати обов'язки президента класу, не дивлячись на те, що була обрана на цю посаду одноголосно. При обговоренні цієї умовної ситуації для її вирішення батьки пропонували різні методи педагогічного впливу, як то: індивідуальна бесіда вчителя з дитиною, наведення батьками прикладів із власного життя, роз'яснення, читання спеціально підібраних творів художньої літератури, а кінцевим і, на нашу думку, правильним рішенням стало надання дитині права самостійного вибору після отримання нею всієї необхідної для роздумів інформації.

Оскільки батьківські збори є найпоширенішою формою комунікації і спілкування між педагогами та батьками, одним із наших завдань було підвищення за їх допомогою педагогічного рівня саме тих батьків, які неохоче брали участь у всіх інших заходах. Нетрадиційна форма проведення цих зборів дозволила нам створити умови для усвідомлення важливості проблеми

виховання лідерів та донести інформацію про моделі їх виховання до тих батьків, які з різних причин (зайнятість на роботі, упевненість у власній педагогічній компетентності, лінощі, тощо) не відвідували лекційні, семінарські та інші форми занять. Тематами батьківських зборів були: «Батьки – лідери назавжди», «Сім'я – колиска майбутнього лідера», «Життєві цінності сучасного лідера. Які вони?».

Також під час батьківських зборів було проведено захід «Презентація родини», під час якого батьки мали змогу розповісти про власну родину та її традиції, продемонструвати найкращі та найпам'ятніші сімейні фотографії, відповісти на запитання про уподобання та особливості своєї дитини, розказати про плани дитини на своє майбутнє. Наприкінці кожних зборів за допомогою експрес-опитування (Яку додаткову інформацію Ви бажаєте отримати на наступних батьківських зборах? На що треба звернути увагу вчителів у роботі з Вашою дитиною? Що найбільше непокоїть Вас у поведінці Вашої дитини? Яку періодичну пресу Ви читаєте? тощо) визначався перелік запитань, відповіді на які батьки хотіли б почути при наступній зустрічі. Це дозволило підтримувати увагу батьків до роботи за цим напрямком на високому рівні.

Окрім зазначених групових форм організації педагогічного процесу з батьками, також було заплановано та проведено індивідуальну роботу, у формі неформальних бесід під час відвідування сімей. Зазначимо, що насамперед відвідувалися ті сім'ї, у яких виховувалися так звані «складні» діти-лідери. Основною перевагою цієї форми роботи було те, що батьки, знаходячись у стінах власної оселі, почували себе впевненіше, були більш розкутими та відвертими, ніж під час спілкування у навчальному закладі, мали більше часу на обговорення з педагогом проблем саме своєї дитини. У результаті цього можна було більш точно оцінити переважаючий стиль внутрішньосімейного спілкування, визначити ступінь батьківського авторитету в дитини, спільно проаналізувати традиційні для цієї родини засоби і методи виховання, спланувати подальші дії. Встановлення довірливих відносин із батьками та дітьми дозволило створити умови для спільного успішного пошуку необхідних у

кожному окремому випадку підходів до дитини, результатом чого стали зміни у методах виховання та поглядах батьків на процес виховання в цілому. Відвідування сімей також дало можливість визначити теми подальших консультаційних бесід із батьками та полегшило планування наступної роботи за цим напрямком.

Під час проведення названих заходів батьків запрошували відвідати будь-яке з експериментальних ігрових занять, спрямованих на розвиток лідерських якостей у молодших школярів. Відвідуючи ці заняття, вони мали змогу глибше проникнути у світ спілкування своєї дитини, побачити та оцінити способи її взаємодії з однолітками, перейняти ті моделі, які можна було б використати у процесі сімейного виховання.

Опитування батьків, що проводилося під час прикінцевого зрізу, підтвердило ефективність застосованої моделі виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор, а також дозволило визначити проблеми, які потребують подальшого дослідження.

Робота з виховання лідерських якостей у дітей експериментальної групи (третьої напрям) була розпочата з проведення тематичного місячника «Я – лідер!», про під час якого вирішувалося основне завдання інформаційно-збагачувального етапу: створення в молодших школярів уявлення про поняття «лідер» і «лідерство» та про ціннісні аспекти лідерства.

Завданнями тематичного місячника були: формування в учнів молодших класів уявлення про категорію «лідерство»; прищеплення основних ідей ціннісних теорій лідерства та створення передумов для їх привласнення; розвиток здатності розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості та вміння давати їм адекватну оцінку, розвиток здатності реально оцінювати власний лідерський потенціал.

Провідними формами роботи стали: читання та обговорення творів художньої літератури, у яких головними героями є лідери різних типів спрямованості; ретроспективний аналіз біографій видатних політичних, військових та громадських діячів; дидактичні та імітаційні ігри, які передбачали

перебування гравців у ситуаціях морального вибору та самостійне винайдення шляхів вирішення проблеми.

Тематичний місячник було розділено на три декади, кожна з яких мала свої назву, мету, завдання та план проведення заходів.

Перша декада із назвою «Лідер у кожному із нас» мала на меті створити таке інформаційне середовище, знаходження в якому дозволило б молодшим школярам усвідомити необхідність розвитку та реалізації власного лідерського потенціалу в тих сферах діяльності, які є для них найбільш значущими. Її завданнями були: ознайомлення дітей із творами української та зарубіжної художньої літератури, у яких зображено події з участю лідерів-героїв та лідерів-антигероїв; колективний аналіз цих творів; подальша проєкція тих подій та вчинків, про які йшлося у творах, на події реального життя.

На думку В. Сітарова [156], один із варіантів занять із формування у дітей уявлень про керівництво, лідерство та підпорядкування полягає в обговоренні, програванні, переживанні цих понять. Враховуючи цю думку, твори художньої літератури, ознайомлення з якими було передбачене планом декади, добиралися нами так, щоб у процесі їх читання та наступного обговорення була можливість викликати емоційний резонанс слухачів. Входження у цей резонанс дозволяло дітям бути більш розкутими та безпосередніми у висловлюваннях та оцінках, точніше відображати своє емоційне ставлення до героїчних або ж нищих вчинків персонажів, давати їм мотивовану моральну оцінку. Окрім виховного впливу, ця робота додатково мала ще й діагностичну функцію, яка полягала у визначенні типу відносин між лідерами у внутрішньому соціальному просторі шкільного класу: за характером висловлювань, їх аргументацією, бажанням наводити контраргументи, тощо, можна було більш точно оцінити типовий для цієї групи дітей стиль спілкування між її окремими підгрупами.

Наведемо приклад такої роботи з дітьми 6–7-ми років. Для читання та наступного аналізу була обрана українська народна казка «Цап та баран». Її головні герої – цап та баран – потрапляють у багато складних життєвих ситуацій, під час вирішення яких виявляють цілий спектр різноманітних



якостей особистості. Емоційна насиченість, гумор та дотепні вислови діючих осіб, характерні для української народної казки, не залишали дітей байдужими. Вже під час читання вони жваво реагували на події, які описувалися в казці, а під час її обговорення інколи навіть виникали суперечки, викликані тим, що діти по-різному сприймали головних героїв. Перша суперечка була викликана реакцією на самі імена діючих осіб, бо цап і баран часто є символами упертості, тупості та інших негативних якостей особистості, а в цьому творі вони виявили такі риси характеру, як сміливість, винахідливість, уміння домовлятися та швидко мислити. Однак діти вказували на те, що і тут вчинки героїв казки були неоднозначними: інколи вони намагалися перекласти відповідальність за прийняття рішень один на одного:

– Бери ти, баран, бо ти дужий!

– Е-е-е, ні! Бери ти, цапе, бо ти сміливіший!

Були боязкими: «Цап сміливіший, – ізліз аж на верх (дуба), а баран несміливий – так нижче» і таке інше. Хоча головних діючих осіб було всього двоє, у кожній ситуації можна було чітко виокремити лідера та підлеглого, розвиваючи при цьому у молодших школярів уявлення про керівництво та підпорядкування. Діти мали можливість по-новому подивитися на таких звичних для української народної казки персонажів, зняти з них «ярлики», самостійно прийти до розуміння того, що саме вчинки, а не ім'я (назва) визначають героя.

Щоб спрямувати обговорення казки у необхідне нам русло, по закінченні її читання дітям було задано ряд запитань уточнюючого та загального характеру: «Кого і в якій ситуації у цій казці ми можемо назвати головним (лідером)? Кого можемо назвати підлеглим (рядовим членом групи)? Як веде себе головний герой (лідер) у складній ситуації? Як він тримає себе, як говорить, як діє, яких дій міг би не робити і т. п.? Що означає бути головним (керувати)? А як поводить себе підлеглий? Що значить підкорятися? Хто головний у шкільному класі (у групі дітей), вдома, в лікарні, в школі, в магазині тощо? Чому?». Відповідаючи на ці запитання, діти чіткіше усвідомлювали власну

позицію та закріплювали власну точку зору, якщо відчували, що вона є правильною.

Наприкінці заняття ми пропонували дітям (за бажанням) намалювати вдома головних героїв цієї казки або якийсь її епізод. Це завдання виконали не всі, але ті діти, які принесли на наступне заняття свої малюнки, дуже емоційно та експресивно їх коментували.

Дітям 8–10-ти років ми запропонували прослухати та обговорити давньогрецьку міфічну історію про мандрі аргонавтів, ватажком яких був Ясон. Враховуючи вікові відмінності між психікою цієї вікової групи та психікою дітей 6–7-ми років, зауважимо, що емоційні реакції були дещо стриманішими, ніж реакції попередньої групи слухачів, але і тут емоційне резонування мало місце і виконувало свою позитивну роль.

В обробці К. Гловацької [32] міф про аргонавтів є цікавим для дітей цього віку та доступним для їхнього сприйняття. Його головного героя – Ясона – можна назвати як лідером серед лідерів, адже під його керівництвом у Колхиду за золотим руном відправилася плеяда міфічних героїв Давньої Греції: Геракл, Кастор і Полідевк, Тесей, Асклепій та багато інших. Отже, бути на чолі такої ватаги – це велика честь, але, окрім того, ще й велика відповідальність. Діти відзначали, що Ясон зі своєю командою зробив багато мужніх та героїчних вчинків, але саме лідер аргонавтів двічі вчинив так, як не личить робити героєві.

Аналізуючи разом з дітьми цю міфічну історію, ми разом знаходили відповіді на такі питання: «Хто в цій історії головний, а хто – підлеглий? Як веде себе головний герой? Як поведуться члени його команди? Яким в цілому є лідер у цьому міфі: хорошим чи поганим? Чи із задоволенням йому підпорядковуються інші герої, чи вимушено (через страх, побоювання і т. п.)? Яких лідерів, окрім Ясона, можна виокремити додатково?». Після розгляду цих питань, ми переходили до обговорення питань більш загального характеру: «Чому у дорослих у будь-якій справі має бути головний (лідер)? Навіщо він потрібен? Що він робить? Чи можна взагалі обійтися без лідера (без керівництва і організації)? А чи буває головний у дитячій грі? Згадайте, у які

рухливі ігри ви нещодавно грали? Ким був кожен з вас у грі: лідером чи рядовим членом команди? Ким би ви хотіли завжди бути у рухливих іграх: лідером чи веденим? Поясніть чому. Чи можуть у грі всі бути головними?» Незалежно від фактичного групового статусу, на початку загального обговорення переважна більшість дітей вважали, що позиція лідера («головного») є для них найбажанішою, але нам вдалося поступово підвести молодших школярів до висновку, що кожен повинен вміти бути і головним, і підлеглим тому, що, не навчившись виконувати накази інших людей, важко самому навчитися керувати.

Загальний обсяг домашніх завдань у 2–4-му класах є досить значним, тому ми не вимагали від дітей самостійного опрацювання якогось із творів, але батькам дітей експериментальної групи ми все ж таки радили, якщо дитина виявить свою згоду, продовжити ознайомлення з міфічними історіями кожного окремого аргонавта, адже міфи Давньої Греції є надбанням не лише грецької, а і всієї світової культури.

Другу декаду тематичного місяця із назвою «Якщо не я – то хто?» було розпочато з історико-біографічного аналізу життєвого шляху Богдана Хмельницького. Природно, що, навіть вивчаючи курс «Людина і світ», далеко на всі молодші школярі на початку заняття могли відповісти на питання, який слід залишила по собі ця людина в історії України. Ми не намагалися сформувати у дітей повну систему знань про події за участю Богдана Хмельницького, оскільки вивчення цього матеріалу в програмі загальноосвітньої школи заплановано у 8-му класі. Увагу ж дітей було зосереджено на двох моментах: на тому, які риси особистості, за свідченнями істориків, були властиві характеру Богдана Хмельницького та на неоднозначному ставленні до нього як до лідера українських козаків протягом всього часу з моменту подій першої половини XVII-го ст. і аж до сьогодення.

За Г. Вернадським, основними рисами характеру Богдана Хмельницького були сміливість, активність, воля, далекоглядність, вміння широко мислити та швидко орієнтуватися у подіях, але і схильність до підозр та неврівноваженість.

Для того, щоб створити у дітей уявлення про ставлення до особистості Богдана Хмельницького певних частин українського суспільства, спочатку ми навели інформацію про кількість міст, вулиць та кінофільмів, названих на честь гетьмана, а потім як контраргумент зачитали їм уривок вірша Тараса Шевченка, з якого чітко видно, яким було ставлення Кобзаря до Богдана:

За що ми любимо Богдана?

За те, що москалі його забули,

У дурні німчики обули

Великомудрого гетьмана.

Усвідомлюючи, що, не маючи всієї інформації про події того часу, діти не зможуть дати повністю адекватну відповідь, було висловлене прохання оцінити ці факти лише з емоційної точки зору. Отримані відповіді, якщо вони були розгорнутими, носили полярний характер: від підтримки позиції Тараса Шевченка до повного її заперечення.

На відміну від попереднього тижня, під час рефлексії ми вже разом з молодшими школярами склали список питань та традиційно разом знаходили на них відповіді. І тут, і в подальшій роботі із дітьми рефлексії відводилося багато уваги, адже ми вважаємо, що емпіричне пізнання приходить саме тоді, коли суб'єкт навчальної діяльності повертається до опрацьованого матеріалу, аналізує його та, як результат, усвідомлює, що він у майбутньому змінить у своїй поведінці. Отже, серед питань були такі, як: «Якою людиною був Богдан Хмельницький? Які риси характеру зробили його лідером українських козаків? Лідером якого типу був Богдан Хмельницький? Кому він служив у першу чергу: собі чи Україні? Чи зробило його лідерство щасливою людиною? Чи зміг би я бути на його місці?»

У межах цього тижня також були проведені заняття із ознайомлення дітей з біографіями великих та харизматичних, але одночасно жорстоких та владолюбних військових лідерів минулого: Чингіз-хана, Олександра Македонського, Івана Грозного, Гітлера. Ці імена та прізвища були знайомі більшості дітей, але ставлення до них було різним. Наприклад, коли ми

пропонували молодшим школярам одним словом охарактеризувати Гітлера, то, за сумою відповідей, ним стало слово «нелюд». Із іменами Чингіз-хана та Івана Грозного найчастіше асоціювалося слово «жорстокість», а ось ім'я Олександра Македонського викликало більш позитивні емоції та відгуки і пов'язувалося зі словом «великий». На запитання «Чому саме давньогрецький воєначальник заслуговує на пошану?» діти відповідали, що під його керівництвом Греція стала міцною державою. Але запитання «Хто і чим за це розплатився?» змусило замислитися, а після усвідомлення того факту, що це сталося за рахунок поневолених у результаті війни народів, молодші школярі часто змінювали свою точку зору. За допомогою цих занять у дітей було сформовано уявлення про негативну сторону лідерства та про ту шкоду, яку воно може завдати окремим націям та навіть цілому світові. Також виконувалося завдання із прищеплення певного набору лідерських цінностей, а саме, пріоритетної цінності людства – цінності кожного окремого людського життя.

Третя декада тематичного місяця мала назву «До лідерства – разом!» і під час її проведення найчастіше застосовуваними засобами виховання лідерських якостей були ігри, які, створюючи базу знань про лідерство, також дозволяли розкрити творчий потенціал кожної окремої дитини. Під час проведення цих ігор відчуття керівництва і підпорядкування формувалося, зокрема, за допомогою художніх засобів. Опишемо фрагменти роботи, яка була проведена на цьому тижні.

Ігрове заняття «Ноти лідера».

Мета: Навчити молодших школярів характеризувати власні відчуття про керівництво та підпорядкування за допомогою художніх засобів.

Матеріал: олівці, чисті аркуші паперу, гуаш, ксилофон.

Хід заняття. Під час «розминки» ведучий (експериментатор) задавав дітям ряд запитань, як-от:

З якою порою року та з якою погодою у Вас пов'язуються слова «лідер», «керівник», «головний»?

Які образи виникають у Вас в думках, коли говорять слова «лідер», «керувати», «бути головним»?

Яка музика звучить при цьому?

Якого кольору ці слова?

Як вони пахнуть?

Які ці слова на смак?

Які на дотик?

Відповіді, які ми отримали, були широкого спектру інформації про:

- 1) переважно весняну та літню пори року;
- 2) образи гір, океанів, великих дерев, тощо;
- 3) гучну, енергійну та веселу музику;
- 4) яскраві кольори, сильні запахи та смаки, важкі та жорсткі на дотик предмети.

Наступним завданням було зобразити за допомогою голосу, міміки, жестів та рухів тіла «царів» дерев, мавп, слонів, кішок, квітів і т.п., а після цього за допомогою тих же засобів показати стиль поведінки якогось із «підлеглих» цих «царів».

Дітям було запропоновано намалювати на вибір когось із «царів» звірів: лісового «царя», «царя» пустелі, «царя» джунглів, «царя» океану тощо. На цих малюнках разом із прогнозованими ведмедями, левами, тиграми та китами також були присутні екзотичні або ж взагалі не існуючі звірі. Ще молодшим школярам пропонувалося під час опису свого малюнка створити та виконати на ксилофоні невеличкий супроводжуючий музичний твір-експромт. Ті діти, які погодились виконати це додаткове завдання, найчастіше супроводжували свою розповідь сильними та ритмічними ударами паличок по інструменту.

На завершальному етапі цього заняття була проведена рухлива гра «Цар звірів». За допомогою лічилки обирався ведучий гри – «цар звірів», а всі інші діти ставали в коло з радіусом 3–4 метри та хором проголошували слова приказки:

– Раз, два, три! Ловити зараз будеш ти!

По виголошенню останнього слова діти розбігалися, а завданням «царя» було як можна швидше впіймати когось із них, після чого впійманий ставав одним із членів «зграї» і починав допомагати «цареві» ловити інших гравців, слухаючись при цьому його вказівок. Наступні впіймані також поповнювали лави ловців, а гра закінчувалась тоді, коли було зловлено останнього вільного польового гравця. Після цього обирався новий «цар» і гра починалася знову. Треба відзначити, що діти із добре розвиненим тактичним мисленням, усвідомлюючи вигоду від співпраці у сильній команді, найперше намагалися упіймати найбільш швидких та спритних гравців.

Ігрове заняття «Знайди лідера».

Мета: Навчити молодших школярів виокремлювати лідера в ситуаціях, які можна інтерпретувати з позиції «керівництво – підпорядкування».

Матеріал: репродукції картин І. Рєпіна «Сходка» та В. Сєрова «Петро І».

Хід заняття. На початку заняття ми продемонстрували дітям репродукції картин відомих художників, на яких яскраво зображені стосунки людей, які можна оцінити з позиції «домінування – підпорядкування» як позитивні, так і негативні. Важливим моментом було підведення дітей до самостійного усвідомлення ідеї необхідності виявлення особистої ініціативи як однієї із ознак домінування, головування та керівництва, а також існування різних її форм (наказ, прохання, вимога тощо).

Першою аналізувалася картина І. Рєпіна «Сходка» (див. додаток І). Не вдаючись у політичний підтекст полотна, ми висловили прохання виокремити на цій картині лідера, а також визначити ставлення до цієї особи кожного із зображених на ній людей. Із першою частиною завдання швидко впоралися майже всі молодші школярі, але повні та розгорнуті відповіді на другу його частину змогли дати лише деякі з них. Однак навіть ті діти, які не змогли повністю проаналізувати картину, інколи давали дуже влучні коментарі щодо зображених на ній персонажів:

Денис К. 4 кл. ЗОШ № 21 м. Кіровськ: «А ось цей, з цигаркою, не згоден з тим, що говорить бородатий!».

Оля Д. 2 кл. ЗОШ № 10 м. Умань: «Той, що сидить зліва спиною до нас, зараз буде сперечатися!».

Саша Н. 3 кл. ЗОШ № 21 м. Кіровськ: «Хлопчик, який посередині, вірить всьому, що там говорять. Він аж рота відкрив...».

Під час обговорення картини діти знаходили відповіді на такі запитання: «Хто із цих персонажів зараз виявляє ініціативу? Як ставляться до цього люди, зображені на цій картині? Хто з них, на Вашу думку, підтримує оратора, а хто – ні?»

Наступною на розгляд молодших школярів виставлялася репродукція картини В. Серова «Петро I» (див. додаток К). Ця картина була дуже несхожою на попередню за кількістю та складом зображеної на ній групи людей і ставлення дітей до неї також було іншим. На відміну від попереднього полотна, на якому за столом зібралися люди приблизно рівні за соціальним статусом, на цій картині зображено царя Петра I та його підданих, які хоча й були його соратниками, але мали дуже обмежені можливості впливу на самодержця та, відповідно, на хід подій. Саме це й відзначали діти найперше:

Петя С. 3 кл. ЗОШ № 21 м. Кіровськ: «Цар іде вперед, а слуги зігнулися під вітром та відстали».

Катя М. 3 кл. ЗОШ № 10 м. Умань: «Петро I куди дивиться туди і йде, а його слуги – за ним».

Таня М. 3 кл. ЗОШ № 10 м. Умань: «У нього (Петра I-го) такі страшні очі! З ним ніхто там не буде сперечатися!».

На запитання «Хто із цих персонажів, на Вашу думку, найініціативніший?» діти одностайно відповідали, що це Петро I, часто додаючи, що тільки таким цар і має бути.

В основній частині заняття проводилася рухлива гра естафетного характеру «Знайди лідера». Діти ділилися на дві–три команди рівні за кількістю гравців. Завданням кожної команди було за одну хвилину принести з «поля» в



«дім» як можна більшу кількість картинок, на яких зображені життєві ситуації, які можна визначити як відносини «домінування – підпорядкування» (наприклад, дівчинка організовує інших дітей на гру «Гуси-лебеді»). За умовами гри необхідно було пробігти відстань від «дому» до «поля», виявити таку картинку серед інших (з іншими сюжетами) та принести її в «дім». За кожну принесену картку команді нараховувався один бал. Також нараховувався додатковий бал, якщо дитина, яка принесла цю картку, могла охарактеризувати двома–трьома реченнями позу лідера, зображеного на картинці, його жести та вираз обличчя. Виграла та команда, якій вдалося набрати найбільшу кількість балів. У заключній частині заняття діти ділилися враженнями від гри та побачених картин.

Ігрове заняття «Театр масок та фігур».

Мета: Сформувати у молодших школярів уявлення про невербальні засоби спілкування між лідером і групою.

Матеріал: схематичні малюнки із зображенням людських облич (масок), схематичні малюнки фігурок людей, маскарадні маски-окуляри, олівці, чисті аркуші паперу.

Хід заняття. На дошці розвішено схематичні малюнки із зображеннями різних виразів людських облич, а дітям запропоновано подивитися на них та визначити, який емоційний стан зображено на кожному з малюнків. Після цього було поставлено запитання: «Яка маска тобі подобається найбільше? Через яку маску на тебе найчастіше дивляться однокласники? Яка з цих масок є маскою лідера? Чому? Чи всі люди вдень носять маски? Яку маску ти носиш зараз? Чи можеш ти її намалювати?». На оформлення малюнка було відведено три хвилини, після чого діти разом з експериментатором виконували експрес-аналіз кожного з них. Опитування та схематичне зображення своєї «маски» також несли додаткову діагностичну функцію, дозволяючи визначити самовідчуття дитини через займану позицію і самосприйняття нею ставлення інших людей до своєї особистості.

Для виконання наступного завдання цієї гри під назвою «Маски», клас ділився на групи по 3–4 особи. Кожній ігровій групі потрібно було, домовившись між собою так, щоб цього не чули судді та сусідні групи, за допомогою одних лише застиглих виразів облич зобразити на свій вибір якусь із веселих, сумних, напружених або будь-яких ще яскравих емоційних ситуацій. Після 5-хвилинної репетиції учнів судді починали свою роботу. Вони підходили до кожного ігрового стола і намагалися відгадати, яка емоція зображена на обличчях гравців. Якщо вони досягали успіху, гравці вітали їх аплодисментами. Після того, як всі маски було розгадано, гравці і судді мінялися ролями і проводився другий тур гри.

Наступне ігрове завдання називалося «Фігури» і було схожим за змістом на попереднє з двома лише відмінностями: 1) певну емоцію пропонувалося зобразити за допомогою постановки невеличкої мізансцени зі статичними позами, які б виражали різні відтінки домінування та підпорядкування; 2) у цій мізансцені обов'язково мав бути яскраво «прописаний» лідер. Суддям же ставилося завдання не лише розпізнати емоцію, а ще й визначити, хто у цій групі є лідером, а хто – рядовим членом групи. Зазначимо, що це завдання виявилось дещо складнішим за попереднє і для його успішного виконання інколи була потрібна допомога педагога.

Фінальний епізод «Театр» проводився із використанням маскарадних масок-окулярів. Дітям пропонувалося після 5-ти хвилинного обговорення та репетиції поставити маленьку імпровізовану театральну виставу в масках тривалістю у 5–10 секунд. Як і у попередньому завданні, пропонувалося зобразити сцену, в якій би одна особа домінувала над іншими. Під час репетиції роль режисера зазвичай брала на себе найбільш ініціативна дитина із достатньо сильно розвиненим лідерським потенціалом, що також дозволяло додатково підтвердити результати проведеної раніше соціометрії. Складнощі при постановці цієї міні-вистави виникали тоді, коли в одній підгрупі виявлялося відразу два лідера, або ж коли їх там взагалі не було і ніхто з дітей не мав бажання взяти на себе керівництво і відповідальність.

Як підсумок тижня і етапу в цілому було проведено вернісаж всіх дитячих графічних робіт, які були виконані молодшими школярами під час занять упродовж місяця, а також проведено узагальнюючу бесіду на тему «Лідер є в кожному». Під час бесіди обговорювалися такі питання: «Хто такий лідер? Хто з вас зможе ним стати? Що таке лідерство? Що таке цінність? З якими загальнолюдськими цінностями лідерство обов'язково має бути нерозривно пов'язане?».

На формувальному етапі закріплювалися знання, набуті під час проведення етапу інформаційно-збагачувального, а також було продовжено процес формування лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор. Відповідно до плану проведення експериментальної частини дослідження, першими для проведення було обрано ігри, які найефективніше сприяли вихованню активності. Треба зазначити, що ми, керуючись запропонованим О. Уманським принципом створення та наступного використання «поля лідерства» (все впливає на все), використовували у своїй роботі такі рухливі ігри, які разом із впливом на пріоритетну у цей момент якість також сприяли б вихованню якомога більшої кількості із визначених нами якостей особистості молодшого школяра (активність, відповідальність, самостійність, ініціативність, емоційна стійкість). Опишемо роботу на цьому етапі.

Рухлива гра «Фотографія спортивної сім'ї».

Мета: Сприяти вихованню активності як лідерської якості учнів молодших класів.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала, гімнастичні лави, свисток або прапорець.

Хід заняття. Для запобігання впливу на хід гри вже існуючих внутрішньо класних міжособистісних та міжгрупових симпатій або антипатій, перед початком гри клас ділився її ведучим (експериментатором) на дві рівні за кількістю гравців команди. Після цього пояснювалися правила гри. Пропонувалося, щоб кожна команда уявила, що вона є однією великою

спортивною сім'єю, яка зараз бере участь у змаганнях за приз «Найкраще фото». Правила змагань говорять, що всі гравці шикуються за лінією старту і почергово стартують, але лише тільки після команди «фотографа», якого потрібно обрати до старту. Дистанцією від лінії старту до «фотографії» найчастіше обиралася половина довжини волейбольного майданчика. У завдання фотографа входило картинно розташувати членів своєї команди у три яруси: 1-й – на гімнастичній лаві, 2-й – під першим і 3-й – на підлозі. При цьому команду «На старт!» наступний член «сім'ї» отримував лише після того, як попередній гравець займав своє місце у постановці. Після розстановки всіх «членів сім'ї» «фотограф» рахував до трьох і на рахунок «Три!» всі голосно і злагоджено вигукували слово «сир!» і робили одночасний сплеск долонями. Більше ніяких вказівок дітям на давалося, вони самі мали вирішувати, де кому стояти і ким кому бути, а завдання педагога – спостереження та підтримка порядку на майданчику.

Окрім активності, ця гра, на нашу думку, також сприяє вихованню ініціативності та самостійності, адже часу на прийняття раціонального рішення відведено обмаль.

Рухлива гра «Бабусин клубок».

Мета: Сприяти вихованню відповідальності як лідерської якості учнів молодших класів.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала, капронові або нейлонові мотузки діаметром не менше 5 мм.

Хід заняття. Клас ділився на дві–три команди рівні за кількістю гравців. Мотузки зв'язувалися в кільця. Капітани команд виходили зі спортивної зали або відверталися. Решта, тримаючись двома руками за мотузку, заплутувалися, утворюючи живий «бабусин клубок». Капітан повинен був розплутати його так, щоб знову утворилося коло. Гравці, які, на відміну від капітана, бачили всі попередні дії суперників, мали право йому підказувати, але не мали права не підкорятися діям та вказівкам капітана суперників, який розплутував їх «клубок». Виграла та команда, капітан якої швидше зміг упоратись із

розплутуванням клубка суперників, після чого обиралися нові капітани та розпочиналося наступне коло гри. Зазначимо, що багато в чому успішність дій капітана визначали саме підказки членів його команди, які спочатку намагалися одночасно давати йому свої вказівки. Лише зрозумівши шкоду від багатоголосого лементу і відповідально поставившись до вибору одного або максимум двох радників (витративши, відповідно, на це певний час), починали злагоджено співпрацювати з капітаном. Відзначимо, що з першої спроби із цим завданням упоралися не всі команди. Капітан команди, обираючи між можливістю прийняти самостійне рішення та можливістю скористатися підказками товаришів, також мав виявити відповідальність.

Рухлива гра «Кішки-мишки».

Мета: Сприяти вихованню самостійності як лідерської якості учнів молодших класів.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала, свисток.

Хід заняття. У першому та у всіх наступних турах цієї гри «кішка» та «мишка» обиралися шляхом жеребкування або лічильки. Всі інші гравці брали один одного за руки та ставали у коло. На початку кожного туру «кішка» знаходилася за колом, а «мишка» – в його середині. Після сигналу про початок гри «кішка» намагалася якомога швидше упіймати «мишку», яка, користуючись допомогою гравців, намагалася цього уникнути. Допомога полягала у такому: гравці-сусіди, чії зчеплені руки утворювали «вікно», у яке намагалася проскочити «кішка», мали право швидко присісти, перешкоджаючи їй у цьому, але вони не мали права притискати її руками вниз. Ігровим діям «мишки» вони, природно, не заважали: якщо «кішці» вдавалося прослизнути у коло, діти відразу ж відкривали перед «мишкою» ворота – і вона вибігала з кола, а «кішку» гравці знов намагалися затримати. Виховуючи самостійність в умовах протидії формату «всі проти одного», ця гра також сприяла вихованню емоційної стійкості, адже молодшим школярам, які виконували роль «кішки», доводилося долати певний психологічний бар'єр, виконуючи ігрові дії у складній емоційній обстановці. Діти виявляли толерантність та людяність: коли

завідомо фізично слабшій «кішці» тривалий час не вдавалося наздогнати сильнішу «мишку», самі діти вводили у гру додаткові правила, які надавали переваги слабшому гравцеві (наприклад, «мишку» просили пересуватися лише стрибками на одній нозі). Тобто, відбувалося запрограмоване нами приведення особистісних мотивів у відповідність до суспільних вимог і норм.

Рухлива гра «Машиніст паровоза».

Мета: Сприяти вихованню ініціативності як лідерської якості учнів молодших класів.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала або спортивний майданчик, фішки.

Хід заняття. Клас ділився на дві–три команди, в кожній з яких одна дитина виконувала роль «машиніста», а всі інші були вагончиками. Ведучий доводив до відома учасників правила гри:

1. Повна заборона розмов.
2. У всіх, окрім «машиніста», очі мають бути закриті.
3. Машиніст поїзда – останній в колоні.
4. Торкання до правого (лівого) плеча – поворот вправо (вліво).
5. Торкання до обох плечей – вперед.
6. Подвійне торкання до обох плечей – назад.
7. Торкання до обох плечей «барабанним боєм» – стоп.

Завданням «машиніста» було якнайшвидше провести свій «паровозик» між фішок кілька поворотів змієюю, при цьому не збивши фішки. Досить великий об'єм команд часто призводив до помилок у першій спробі провести «паровозик», і тому багато хто із молодших школярів, які вже виконували роль «машиніста», заздалегідь займали чергу, щоб упоратись із завданням ще раз. Такі вияви власної ініціативи ставали головними чинниками того, що наступного разу дитина почувала себе впевненіше та ефективніше виконувала роль «машиніста». У цій грі, як і в багатьох попередніх, більш активні діти найшвидше досягали успіху, отже, досягаючи головної мети, ми додатково виховували активність.

Рухлива гра «Хвіст ящірки».

Мета: Сприяти вихованню емоційної стійкості як лідерської якості учнів молодших класів.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала, свисток.

Хід заняття. Місцем заняття обиралася спортивна зала або спортивний майданчик із земляним покриттям. Заздалегідь повідомлялося, що метою заняття є розвиток стійкості до стресу, але для того, щоб разом уникнути небажаних негативних емоцій, нашим спільним завданням є створення веселої та доброзичливої атмосфери. За умовами гри у ній мають одночасно брати участь не менше, як десять гравців, тому великі класи ділилися на дві команди, а малокомплектні були однією. «Ящірка» складалася із «голови» (перший гравець), «хвоста» (останній гравець) і «тулуба» (решта). Завданням «голови» було упіймати свій «хвіст», чому активно намагалися протидіяти як «хвіст», так і «тулуб». Щоби повніше реалізувати потенціал цієї гри, ми ввели додаткове правило, у якому говорилося, що «тулуб» має право підбадьорювати «хвіст» схвальними вигуками, тобто, як і у грі «Кішки-мишки», було ігрове протистояння однієї дитини і всіх інших, що додатково стимулювало «голову» до більш активних дій.

Наприкінці формувального етапу було проведено підсумкове теоретичне заняття на тему «Лідерство – це зробити крок першим», на якому обговорювалися на перший погляд такі «недитячі» питання, як «Що таке гуманізм? Що таке гуманістичні цінності? Як вони визначають лідерську поведінку? Чи у кожної людини справді є потреба у реалізації власного лідерського потенціалу? Якими ж дійсно є цілі нашої лідерської діяльності?»

Метою наступного (рефлексивно-діяльнісного) етапу була систематизація знань, накопичених молодшими школярами під час проведення експерименту, а також вироблення у них стійких стереотипів лідерської поведінки. Для виконання цієї мети було використано засоби, описаної нижче.

Рухлива гра «Мисливці та качки».

Мета: Закріпити в учнів молодших класів здатність до вияву активності як лідерської якості особистості.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала або спортивний майданчик, два волейбольні м'ячі, свисток.

Хід заняття. Для того, щоб за допомогою цієї гри досягти поставленої мети, ми дещо видозмінили її класичні правила, а саме: 1) Гра проводилася не в колі, а на квадратному майданчику розмірами 9\*9 метрів. 2) «Мисливці» розташовувалися не по периметру, а тільки на лицьових лініях. 3) Були введені ролі «координатор вогню» та «вожак стаї», які у кожній новій партії виконувала нова дитина. 4) М'ячів було два.

Клас ділився на дві команди, які поперемінно виконували ролі «мисливців» та «качок». Та команда, яка першою тягнула жереб бути «мисливцями», ділилася на рівні за кількістю гравців групи і займала позиції на лицьових лініях. «Качки» разом зі своїм «вожаком стаї» заходили усередину квадрата та вільно розподілялися по всій його площі за своїм бажанням або за вказівками «вожака». «Координатор вогню» займав місце за боковою лінією. Його завданням було керувати пасами та ударами м'ячів так, щоб за найменшу кількість часу вибити всіх «качок». Натомість завданням «вожака стаї» було керувати діями «качок» так, щоб уникнути вибивання, а також тільки він один із «качок» мав право ловити м'яч, а не лише ухилятися від нього. Якщо йому вдавалося зловити м'яч та після цього утримати в руках, хтось із вже вибитих «качок» знову міг зайти у гру. Використання двох м'ячів було ускладнюючим чинником, а тому від того, як активно та зосереджено вели гру «координатор» та «вожак», залежав успіх дій всієї команди. Враховуючи складність гри та те емоційне напруження, яке відчували капітани команд, одночасно з активністю ця гра також сприяла вихованню емоційної стійкості та відповідальності.

Рухлива гра «Гонка м'ячів».

Мета: Закріпити в учнів молодших класів здатність до вияву відповідальності як лідерської якості особистості.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала або спортивний майданчик, волейбольні або баскетбольні м'ячі по 2 шт. на кожну команду, свисток, крейда.



Хід заняття. На майданчику проводили загальну для всіх команд лінію старту та лінію фінішу. Клас ділився на дві–три команди, які вишиковувалися в колони перед лінією старту. Перший та другий номери кожної колони тримали в руках по м'ячу. Після сигналу про початок гри гравці починали у будь-який спосіб передавати м'ячі назад один одному до тих пір, поки перший із м'ячів не опинявся в руках останнього гравця в колоні. Отримавши м'яч, цей гравець забігав у голову колони та знов починав передавати м'яч назад. Теж саме робив гравець, який на цей момент був останнім у колоні і який отримував другий м'яч. Кожному із гравців доводилося дуже відповідально ставитися як до прийому, так і до передачі м'яча, адже у разі його втрати витрачався час та ставилася під сумнів можливість перемоги. Виграла та команда, якій першій вдавалося перетнути лінію фінішу. Після однієї-двох партій для дітей 3-х та 4-х класів вводилися правила, які ускладнювали гру. Наприклад, м'яч можна було передавати тільки над головою або тільки з лівого боку, тощо. Це сприяло додатковій мобілізації уваги та волі, а, отже, вихованню емоційної стійкості і активності. Загалом зауважимо, що, на нашу думку, всі рухливі ігри командного типу (як із м'ячем, так без нього) насамперед сприяють вихованню таких якостей особистості, як активність, ініціативність, відповідальність та емоційна стійкість.

Рухлива гра «Карасі і щука».

Мета: Закріпити в учнів молодших класів здатність до вияву самостійності як лідерської якості особистості.

Місце проведення: волейбольний або баскетбольний майданчик.

Хід заняття. За допомогою жеребкування або лічилочки обиралася «щука», а всі інші гравці ставали «карасями». На початку гри «щука» займала місце на середині центральної лінії, а «карасі» – всі разом на одній з лицьових ліній. По сигналу ведучого «карасі» гуртом починали перебігати на іншу лицьову лінію, при цьому не маючи права залишати межі ігрового майданчика, а «щука» намагалася когось із них упіймати. Коли кількість упійманих «карасів» ставала більше трьох, вони бралися за руки та, розтягнувшись

поперек майданчика, створювали «сітку». З цього моменту невпіймані «карасі» повинні були перебігати на інший бік майданчика вже через «сітку» (під руками). Щука стояла за сіткою та чатувала на них. Коли впійманих «карасів» ставало більше десяти, вони вже створювали «корзину» (коло), через яку тепер потрібно було пробігти невпійманим гравцям. З моменту появи «корзини» в неї могла потрапити і «щука»: якщо впійманим гравцям вдавалося перекинути свої зчеплені руки їй через голову, то вона також вважалася впійманою, всі впіймані «карасі» відпускалися, а гра розпочиналася знову вже з новою «щучою». Отже, «щучі» тепер вже доводилося не тільки самотійно ловити «карасів», а і, не сподіваючись ні на чії підказки, самотійно контролювати дії гравців «корзини». Переможцем – «золотим карасиком» – ставав той гравець, якого було впіймано останнім. Він і ставав наступною «щучою». Через обсяг фізичних навантажень, який виконували діти у цій грі, ми не застосовували її у комплексі з іншими рухливими іграми, а самих циклів гри «Карасі і щука» було не більше, як 4–5 на день.

Рухлива гра «Тіньовий лідер».

Мета: Закріпити у учнів молодших класів здатність до вияву ініціативності як лідерської якості особистості.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала, звуковідтворюючий пристрій.

Хід заняття. Гравці ставали в коло з дистанцією на витягнуті руки. Обраний за допомогою жеребу «фант» виходив за двері або відвертався від решти гравців на 20–25 секунд. За цей час діти мали обрати «тіньового лідера» та разом вирішити, який танцювальний рух вони будуть виконувати першим. Запрошували «фанта», він ставав у центр кола, утвореного гравцями, і ведучий включав музику. Діти стояли лицем до центра кола і виконували однакові рухи, тому з перших секунд було неможливо визначити, хто є «тіньовим лідером». Але за правилами гри один рух можна було виконувати не довше, ніж 5–6 секунд поспіль, тому через цей проміжок часу «тіньовому лідерові» потрібно було виявити ініціативу та показати новий рух, який всі гравці одразу починали

повторювати. Від того, наскільки вчасно, експресивно та впевнено «тіньовий лідер» уводив новий рух, залежало, впізнають його, чи ні. Також треба зауважити, що у цій грі ініціативність та креативність були взаємопов'язаними чинниками успіху лідера. «Фанту» надавалося п'ять спроб для того, щоб вгадати, хто є лідером, і якщо йому це вдавалося, його вітали аплодисментами. Після цього обирався новий «фант» і гра починалася знову.

Рухлива гра «Два вужі».

Мета: Закріпити в учнів молодших класів здатність до вияву емоційної стійкості як лідерської якості особистості.

Місце проведення та інвентар: спортивна зала або спортивний майданчик, звуковідтворюючий пристрій, свисток.

Хід заняття. Клас ділився на дві рівні за кількістю гравців команди, кожна з яких ставала «вужем», частини «тіла» якого (як і у грі «Хвіст ящірки») мали назву «голова», «тулуб» та «хвіст». Діти вже мали досвід схожої гри, а тому швидко зорієнтувалися у правилах, в яких була лише одна відмінність від правил гри «Хвіст ящірки»: потрібно було впіймати не свій, а чужий «хвіст». Після того, як команди вишикувалися «головами» одна до одної, лунав сигнал до початку гри і ведучий відразу включав швидку ритмічну музику. На цьому моменті зацентруємо увагу. До початку гри ми повідомляли дітям про те, що під час гри буде лунає музика, але не пояснювали навіщо вона у цій грі. Пам'ятаючи про ціль гри, музику ми використовували як відволікаючий, а, отже, помірно дестабілізуючий психіку чинник. Після гри ми повідомили дітям про те, для чого використовувалася музика і у їх відповідях отримали часткове підтвердження свого припущення про дестабілізуючий вплив «шумового забруднення».

Хоча ця гра є командною і успіх залежав від злагоджених дій «голови», «тулуба» і «хвоста», основні надії на перемогу гравці кожної із команд пов'язували із діями тієї дитини, яка у цій партії виконувала роль «голови». Саме на цих гравців припадало основне психологічне навантаження і саме у них у процесі гри емоційна стійкість виховувалася найефективніше. Між

партіями ми проводили бліц-аналізи ігрових дій кожної з команд та, враховуючи вік гравців, використовували вправи дихальної гімнастики для психологічного розвантаження. У кожній наступній партії роль «голови» виконувала вже інша дитина.

Підсумовуючи результати роботи, яка була проведена із дітьми експериментальної групи зазначимо, що в цілому під час формувальної частини нашого дослідження молодшим школярам не менше 10 разів пропонувалися рухливі ігри, спрямовані на розвиток однієї із п'яти якостей особистості, визначених нами як лідерські. Враховуючи, що організм дитини цього віку не готовий до впливу тривалих навантажень, при відборі рухливих ігор головним критерієм була їх відповідність психофізіологічним особливостям молодших школярів. У такій роботі треба враховувати особливості сприйняття інформації дітьми молодшого шкільного віку, щоб це не призводило до зниження моторної щільності заняття.

#### **2.4. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи**

З метою з'ясування ефективності розробленої нами моделі виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор був проведений прикінцевий порівняльний зріз за методиками, аналогічними використуваним під час констатувальної частини експериментальної роботи.

Для кожного показника вихованості лідерських якостей молодших школярів було враховано середнє значення, дисперсію, довірчий інтервал, а також середнє відхилення. Статистичний аналіз виконувався за методикою, викладеною Л. Румшинським у праці «Математическая обработка результатов эксперимента» [145]. Для більшої вірогідності при цьому був використаний табличний процесор Excel з його вбудованими статистичними функціями. Рівень надійності довірчого інтервалу був визначений у 95%. Для визначення достовірності відмінностей результатів до і після формувальної частини

експериментальної роботи, а також того, чи не є ці відмінності випадковими, за допомогою формули (1) були підраховані відношення:

$$t = \frac{|\bar{x}_{до} - \bar{x}_{після}|}{\sqrt{\frac{D_{до}}{n_{до}} + \frac{D_{після}}{n_{після}}}} \quad (1),$$

в яких  $\bar{x}_{до}, \bar{x}_{після}$  – середні показники рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів до початку експерименту і після нього;  $D_{до}$  і  $D_{після}$  – дисперсії, відповідні їм;  $n_{до}, n_{після}$  – кількість молодших школярів у різних групах до і після експерименту. З таблиці, у якій критичне значення  $t_{кр}$  пов'язане з інтегралом ймовірності, знаходимо це критичне значення, яке дорівнює 2,576 ( $t_{кр}=2,576$ ), що відповідає заданій ймовірності значущості висновків у 99%.

Зробимо порівняльний аналіз результатів виконання молодшими школярами завдань за кожним із показників визначених нами критеріїв вихованості лідерських якостей.

Когнітивний критерій.

Показник: наявність у дітей уявлень про поняття «лідер» та «лідерство».

Порівняльні дані наявності у дітей уявлень про поняття «лідер» та «лідерство» до і після формувального етапу експерименту подано у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

**Порівняльні дані наявності у дітей уявлень про поняття «лідер» та «лідерство» до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	56	23,6	28	21,9	59	24,9	51	39,8
Задовільний	117	49,4	64	50	121	51,1	68	53,1
Низький	64	27	36	28,1	57	24	9	7,1
середній рівень	0,966		0,938		1,008		1,328	
дисперсія	0,505		0,496		0,489		0,361	

середнє квадратичне відхилення	0,711	0,704	0,700	0,601
довірчий інтервал	0,090	0,122	0,089	0,104
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	0,65		4,77	

Як можна бачити з таблиці 2.16, кількісні показники контрольної і експериментальної групи суттєво відрізняються. В експериментальній групі суттєво збільшилась кількість дітей, у яких наявні уявлення про поняття «лідер» та «лідерство» (з 21,9% до 39,8%). Вони переважно могли дати чіткі визначення цих понять, розповісти про обов'язки лідера та його місце у суспільстві. Також збільшилась кількість молодших школярів, у яких уявлення про поняття «лідер» та «лідерство» були хоча і недостатньо, але все ж таки сформованими (з 50% до 53,1%), а частка дітей у яких ці уявлення так і залишилися відсутніми відчутно зменшилася (з 28,1% до 7,1%). Показники контрольної групи змінилися несуттєво: уявлення сформовані – з 23,6% до 24,9%, уявлення сформовані не достатньо – з 49,4% до 51,1%, уявлення відсутні – з 27% до 24%.

Показник: здатність розрізнити вияви лідерства та вияви інших якостей особистості.

Порівняльні дані обстеження дітей за методикою «Незакінчена історія» наведено в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

**Порівняльні дані вихованості здатності розрізнити вияви лідерства та  
вияви інших якостей особистості до і після формувального етапу  
експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	55	23,2	26	20,3	61	25,8	50	39
Задовільний	117	49,4	65	50,8	120	50,6	68	53,2
Низький	65	27,4	37	28,9	56	23,	10	7,8

				6	
середній рівень	0,958	0,914	1,021	1,313	
дисперсія	0,505	0,485	0,493	0,371	
середнє квадратичне відхилення	0,710	0,696	0,702	0,609	
довірчий інтервал	0,090	0,121	0,089	0,106	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	0,9				4,87

Як демонструє таблиця 2.17, в експериментальній групі після формування частини дослідження значно збільшився відсоток молодших школярів, у яких здатність розрізняти вияви лідерства від виявів інших якостей особистості була сформована на високому рівні (з 20,3% до 39%). Також збільшилась кількість дітей, у яких було зафіксовано задовільний рівень цієї здатності (з 50,8% до 53,2%). Суттєво зменшився відсоток із низьким рівнем здатності розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості (з 50,8% до 53,2%). Незначна позитивна динаміка у змінах рівня цієї здатності також простежилася і у дітей контрольної групи: високий рівень здатності зріс з 23,2 до 25, 8%, задовільний рівень – з 49,4% до 50, 6%, низький рівень здатності розрізняти вияви лідерства та вияви інших якостей особистості – з 27,4% до 32,6%.

Показник: відповідність уявлень дітей про поняття «лідер» та «лідерство» типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності.

Порівняльні дані спостереження подано в таблиці 2.18.

Таблиця 2.18.

**Порівняльні дані відповідності уявлень дітей про поняття «лідер» та «лідерство» типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	53	22,4	2 7	21,1	60	25, 3	50	39,1
Задовільний	11	50,2	6	50,8	122	51,	68	53,1

	9		5		5		
Низький	65	27,4	3 6	28,1	55	23, 2	10 7,8
середній рівень	0,949		0,930		1,021		1,313
дисперсія	0,495		0,487		0,485		0,371
середнє квадратичне відхилення	0,704		0,698		0,696		0,609
довірчий інтервал	0,090		0,121		0,089		0,106
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,12		4,67				

Як засвідчує таблиця 2.18, результати змін за цим показником когнітивного критерію у експериментальній та контрольній групах є також нерівнозначними. В експериментальній групі відсоток дітей, уявлення яких про поняття «лідер» та «лідерство» відповідали типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності збільшився з 21,1% до 39,1%, а в контрольній групі – лише з 22,4% до 25,3. Неповна відповідність між уявленнями та поведінкою в експериментальній групі на початку та наприкінці експерименту становила 50,8% та 53,1%, а в контрольній групі – відповідно 50,2% та 51,5%. Також було зафіксовано суттєві відмінності у відсотках про кількість дітей, чиї уявлення про поняття «лідер» та «лідерство» повністю не відповідали типовим виявам ними лідерської поведінки: з 28,1% до 7,8% у експериментальній групі і тільки з 27,4% до 23,2% у контрольній.

Отже, дані, отримані під час виконання молодшими школярами запропонованих нами завдань, дали змогу визначити відмінності у рівнях вихованості лідерських якостей за когнітивним критерієм у контрольній та експериментальній групах. Можна аргументовано стверджувати, що використання запропонованої моделі дало змогу розширити коло знань молодших школярів експериментальної групи про сутність понять «лідер» та «лідерство», систематизувати їх знання та уявлення про зазначені категорії і створити позитивне ставлення до них, значно привести у відповідність уявлення дітей про поняття «лідер» та «лідерство» типовим виявам ними лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності.



Порівняльні дані рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів у цілому за когнітивним критерієм до і після формувального етапу експерименту представлено в таблиці 2.19.

Таблиця 2.19.

**Порівняльні дані рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів за когнітивним критерієм до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	55	23,2	27	21,1	60	25,3	50	39,1
Задовільний	118	49,8	65	50,8	121	51,1	68	53,1
Низький	64	27	36	28,1	56	23,6	10	7,8
середній рівень	0,962		0,930		1,017		1,313	
дисперсія	0,501		0,487		0,489		0,371	
середнє квадратичне відхилення	0,708		0,698		0,699		0,609	
довірчий інтервал	0,090		0,121		0,089		0,106	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	0,85		4,67					

Як демонструє таблиця 2.19, у експериментальній групі після завершення формувальної частини експерименту зросла кількість молодших школярів із високим рівнем вихованості лідерських якостей за когнітивним критерієм (із 21,1% до 39,1% (+18%)). Також зросла кількість дітей із задовільним рівнем вихованості (із 50,8% до 53,1% (+2,4%)) і зменшилася кількість дітей із низьким рівнем (із 28,1% до 7,8% (-20,3%)). У контрольній групі також були зафіксовані позитивні зрушення, але, порівняно із експериментальною групою, вони були незначними. Так, високого рівня вихованості лідерських якостей за когнітивним критерієм досягли 25,3% молодших школярів (23,2% до експерименту, (+2,1%)), задовільного – 51,1% дітей (49,8% до експерименту, (+1,3%)), низький рівень був констатований у 23,6% дітей (27% до експерименту, (- 3,4%)).

Мотиваційно-ціннісний критерій.

Показник: наявність стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі.

Порівняльні дані аналізу заповнення карти інтересів молодших школярів до і після формульовального етапу експерименту представлено в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20.

**Порівняльні дані наявності стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі до і після формульовального етапу експерименту**

Рівень	До формульовального експерименту				Після формульовального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	46	19,4	26	20,3	53	22,4	46	35,9
Задовільний	116	48,9	62	48,4	120	50,6	70	54,7
Низький	75	31,7	40	31,3	64	27	12	9,4
середній рівень	0,878		0,891		0,954		1,266	
дисперсія	0,496		0,504		0,492		0,383	
середнє квадратичне відхилення	0,704		0,710		0,701		0,619	
довірчий інтервал	0,090		0,123		0,089		0,107	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,18			4,51				

З таблиці 2.20 можемо бачити, що в експериментальній групі показник наявності високого рівня інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі після формульовального етапу експерименту зріс до 35,9% (20,3% до експерименту), у той же час у контрольній групі ці зміни були малопомітними (19,4% до та 22,4% після). Змінився також відсоток дітей експериментальної групи, у яких було виявлено задовільний рівень інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі (48,4% до формульовального експерименту та 54,7% після нього). У контрольній групі зміни були менш суттєвими: 48,9% до формульовального експерименту та 50,6% – після його проведення. Лише незначна частина молодших школярів експериментальної групи продемонструвала низький рівень інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі після формульовальної частини дослідження – 9,4% (31,3% до експерименту). Таких

суттєвих змін у контрольній групі зафіксувати нам не вдалося (31,7% на початку експерименту та 27% після нього).

Показник: домінування ціннісних та моральних мотивів у процесі рухливої ігрової діяльності, сформованість гуманістичних цінностей.

Порівняльні дані вивчення ціннісних орієнтацій молодшого школяра за модифікованою методикою до і після формувального етапу експерименту відображено у таблиці 2.21.

Таблиця 2.21.

**Порівняльні дані сформованості ціннісних орієнтацій молодших школярів до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	53	22,4	27	21,1	56	23,6	51	39,8
Задовільний	119	50,2	65	50,8	123	51,9	69	53,9
Низький	65	27,4	36	28,1	58	24,5	8	6,3
середній рівень	0,949		0,930		0,992		1,336	
дисперсія	0,495		0,487		0,481		0,348	
середнє квадратичне відхилення	0,704		0,698		0,693		0,590	
довірчий інтервал	0,090		0,121		0,088		0,102	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	0,66			5,03				

Як видно з таблиці 2.21, після формувальної частини дослідження високого рівня сформованості ціннісних орієнтацій досягли 39,8% дітей віднесених до експериментальної групи (21,1% до експерименту). У цій же групі задовільний рівень сформованості було зафіксовано у 53,9% молодших школярів (50,8% до експерименту). Враховуючи те, що одними із базових теорій для нашого дослідження були ціннісні теорії лідерства, відсоток дітей із низьким рівнем сформованості ціннісних орієнтацій ми можемо оцінити як такий, що свідчить про успішність застосування експериментальної педагогічної моделі – 6,3% (28,1 до експерименту). Позитивні зрушення, які були зафіксовані у контрольній групі, виявилися незначними. Так, високого

рівня сформованості ціннісних орієнтацій досягли лише 23,6% дітей (22,4% до експерименту), задовільного – 51,9% (50,2% до експерименту), на низькому рівні залишилися 24,5% молодших школярів (27,4% до експерименту).

Показник: усвідомлена потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; сформованість цілей власної лідерської діяльності; відповідність особистісних мотивів суспільним вимогам і нормам.

Порівняльні дані дослідження ступеня усвідомленості потреби у реалізації власного лідерського потенціалу, сформованості цілей лідерської діяльності, відповідності особистісних мотивів суспільним вимогам і нормам до і після формувального етапу експерименту представлено в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22.

**Порівняльні дані вивчення рівнів сформованості потреб, цілей і мотивів, що впливають на вияви лідерської поведінки молодших школярів до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	48	20,3	27	21,1	53	22,4	51	39,8
Задовільний	115	48,5	62	48,4	126	53,2	65	50,8
Низький	74	31,2	39	30,5	58	24,4	12	9,4
середній рівень	0,890		0,906		0,979		1,305	
дисперсія	0,503		0,507		0,468		0,399	
середнє квадратичне відхилення	0,709		0,712		0,684		0,632	
довірчий інтервал	0,090		0,123		0,087		0,109	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,38				4,74			

Як засвідчує таблиця 2.22, молодші школярі, які займалися за експериментальною методикою, наприкінці формувального експерименту мали значні позитивні зрушення у рівнях сформованості потреб, цілей і мотивів, які впливають на вияви лідерської їх поведінки. Так, високого рівня досягли 39,8% дітей (21,1% до експерименту), задовільного – 50,8% (48,4% до експерименту),

на низькому рівні залишилося тільки 9,4% (30,5% до експерименту). Як і за попередніми показниками, зрушення у контрольній групі були значно менш суттєвими: високий рівень – 21,1% до та 22,4% після експерименту, задовільний рівень – 48,5% до та 53,2% після формувального етапу, на низькому рівні залишилися 24,4% із 31,2%.

Порівняльні дані вихованості лідерських якостей у молодших школярів у цілому за мотиваційно-ціннісним критерієм до і після формувального етапу експерименту подано в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23.

**Порівняльні дані вихованості лідерських якостей у молодших школярів за мотиваційно-ціннісним критерієм до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	49	20,7	27	21,1	54	22,8	49	38,3
Задовільний	117	49,3	63	49,2	123	51,9	68	53,1
Низький	71	30	38	29,7	60	25,3	11	8,6
середній рівень	0,907		0,914		0,975		1,297	
дисперсія	0,498		0,500		0,480		0,381	
середнє квадратичне відхилення	0,705		0,707		0,693		0,617	
довірчий інтервал	0,090		0,123		0,088		0,107	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,05				4,61			

Як видно з таблиці 2.23, робота за експериментальною педагогічною моделлю уможливила формування стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі; у більшості дітей експериментальної групи ціннісні та моральні мотиви стали домінуючими у процесі рухливої ігрової діяльності, а

гуманістичні цінності сформувалися у них на високому рівні; ці діти переважно усвідомили потребу в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності, а цілі їх власної лідерської діяльності і особистісні мотиви були високою мірою приведені у відповідність до суспільних вимог і норм. Контрольний зріз дозволив констатувати зростання із 21,1% до 38,3% (+17,2%) кількості молодших школярів із високим рівнем вихованості лідерських якостей за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальній групі, яке відбулося після завершення формувальної частини дослідження. Кількість дітей із задовільним рівнем вихованості збільшилася на 3,9% (із 49,2% до 53,1%), а натомість на 21,1% зменшилася кількість молодших школярів із низьким рівнем (із 29,7% до 8,6%). Зміни рівня вихованості лідерських якостей за мотиваційно-ціннісним критерієм у контрольній групі були значно менш суттєвими: кількість молодших школярів з високим рівнем зросла на 2,1% (з 20,7% на початку дослідження до 22,8% після нього); кількість учнів із задовільним рівнем вихованості збільшилася на 2,6% (із 49,3% до формувального експерименту до 51,9% після нього); на низькому рівні залишилися 25,3% дітей (із 30% на початку дослідження), що склало різницю лише у -4,7%.

Діяльнісний критерій.

Показник: загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди.

Порівняльні дані загальної спрямованості на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди до і після формувального етапу експерименту висвітлено в таблиці 2.24.

Таблиця 2.24.

**Порівняльні дані загальної спрямованості на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	42	17,7	22	17,2	49	20,7	49	38,3
Задовільний	119	50,2	65	50,8	126	53,2	71	55,5
Низький	76	32,1	41	32	62	26,1	8	6,2
середній рівень	0,857		0,852		0,945		1,320	
дисперсія	0,477		0,470		0,465		0,343	
середнє квадратичне відхилення	0,691		0,686		0,682		0,585	
довірчий інтервал	0,088		0,119		0,087		0,101	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,40		5,88					

Як бачимо з таблиці 2.24, зміни показника загальної спрямованості на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди в дітей експериментальної групи також є більш суттєвими, ніж у дітей контрольної групи. Наприкінці формувального експерименту високого рівня за цим показником досягли 38,3% молодших школярів, віднесених до експериментальної групи (17,2% до експерименту), задовільного – 55,5% (50,8% до експерименту), на низькому рівні залишилися 6,2% дітей (32% до експерименту).

У дітей контрольної групи динаміка змін цього показника була такою: високого рівня загальної спрямованості на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди досягли 20,7% молодших школярів (17,7% при першому контрольному зрізі), задовільного рівня – 53,2% (50,2% до експерименту). Низький рівень цієї спрямованості було зафіксовано у 26,1% дітей (32,1% до експерименту).

Показник: здатність активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера команди.

Порівняльні дані здатності активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера команди до і після формувального етапу експерименту відображено в таблиці 2.25.

Таблиця 2.25.

**Порівняльні дані здатності активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера команди до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	40	16,9	23	18	46	19,4	47	36,7
Задовільний	120	50,6	65	50,8	125	52,7	70	54,7
Низький	77	32,5	40	31,2	66	27,9	11	8,6
середній рівень	0,844		0,867		0,916		1,281	
дисперсія	0,469		0,475		0,465		0,374	
середнє квадратичне відхилення	0,685		0,689		0,682		0,612	
довірчий інтервал	0,087		0,119		0,087		0,106	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,14		5,09					

Як демонструє таблиця 2.25, високий інтегративний рівень активності, ініціативності та відповідальності після формувальної частини нашого дослідження був характерним для 36,7% молодших школярів експериментальної групи (18% до експерименту). В ігрових діях цих дітей чітко простежувалося бажання взяти гру на себе у її критичні моменти, уміння знаходити нестандартні рішення у складних ігрових ситуаціях, здатність заряджати оточуючих своєю енергією. У цій же групі задовільного рівня вихованості за цим показником наприкінці експерименту досягли 54,7% дітей (50,8% до нього). На низькому рівні залишилися 8,6% (31,2% до експерименту). У контрольній групі також відбулася позитивна динаміка, але і на цей раз вона була незначною. Високого рівня здатності активно виявляти ініціативу та відповідально ставитися до виконання обов'язків лідера команди досягли 19,4% молодших школярів (18% до експерименту), задовільного – 52,7% (50,6% до експерименту), а 27,9% (32,5% до експерименту) так і не навчилися виявляти цю здатність і залишилися на низькому рівні.



Показник: уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці.

Порівняльні дані вихованості уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці до і після формувального етапу експерименту подано в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26.

**Порівняльні дані вихованості уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	41	15,2	20	15,6	45	19	44	34,4
Задовільний	118	49,8	67	52,4	124	52,3	75	58,6
Низький	78	33	41	32	68	28,7	9	7
середній рівень	0,844		0,836		0,903		1,273	
дисперсія	0,478		0,450		0,467		0,339	
середнє квадратичне відхилення	0,691		0,671		0,684		0,582	
довірчий інтервал	0,088		0,116		0,087		0,101	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	0,94		5,57					

Як засвідчує таблиця 2.26, 34,4% дітей експериментальної групи після формувального експерименту виявили високий рівень вихованості уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці (до експерименту 15,6%). Ці учні у кожному конкретному ігровому моменті разом із умінням самостійно виконувати доцільні тактичні дії виявляли здатність до контролю власних емоцій та були у цьому питанні еталоном для своєї команди. Задовільного рівня досягли 58,6% учнів, які хоча і не завжди правильно оцінювали ігрові моменти, але в цілому поводитися на майданчику досить самостійно та упевнено. На низькому рівні залишилися 7% дітей експериментальної групи.

У контрольній групі, відсоток дітей із високим рівнем сформованості уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці змінився із 15,2% до експерименту на 19% після нього, а задовільний рівень став характерним для 52,3% (49,8% до експерименту). Велика кількість дітей (28,7%) так і не навчилися самостійно контролювати свої дії та адекватно реагувати у складних емоційних ігрових ситуаціях.

Порівняльні дані вихованості лідерських якостей у молодших школярів у цілому за діяльнісним критерієм до і після формульовального етапу експерименту подано в таблиці 2.27.

Таблиця 2.27.

**Порівняльні дані вихованості лідерських якостей у молодших школярів за діяльнісним критерієм до і після формульовального етапу експерименту**

Рівень	До формульовального експерименту				Після формульовального експерименту			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Високий	41	17,3	22	17,2	47	19,8	47	36,7
Задовільний	119	50,2	66	51,5	125	52,7	72	56,3
Низький	77	32,5	40	31,2	65	27,5	9	7
середній рівень	0,848		0,859		0,924		1,297	
дисперсія	0,475		0,465		0,467		0,349	
середнє квадратичне відхилення	0,689		0,682		0,683		0,591	
довірчий інтервал	0,088		0,118		0,087		0,102	
Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,20				5,49			

Як видно з таблиці 2.27, після формульовального етапу дослідження в експериментальній групі суттєво збільшилася кількість дітей, які були схильними до конструктивної ігрової взаємодії з усіма членами своєї команди, уміли активно виявляти ініціативу та відповідально ставилися до виконання обов'язків хоча і тимчасового та ситуативного, але все ж таки реального командного лідера, також їм було притаманне уміння самостійно знаходити

раціональні ігрові рішення в складній емоційній обстановці. В експериментальній групі зміни у рівнях вихованості лідерських якостей молодших школярів за діяльнісним критерієм до і після формувального етапу експерименту у відсотках були такими: високий рівень – 17,2% до експерименту та 36,7% після (+19,5%), задовільний рівень – 51,5% до експерименту та 56,3% після (+4,8%), низький рівень – 31,2% до експерименту та 7% після (–24,2%).

У контрольній групі за умов використання традиційних методик виховання позитивні зміни були несуттєвими: високий рівень вихованості лідерських якостей – 17,3% до експерименту та 19,8% після нього (+2,5%), задовільний рівень – 50,2% до експерименту та 52,7% після (+2,5%), низький рівень – 32,5% до експерименту та 27,5% після (–5%).

Порівняльні дані вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку до і після формувального етапу експерименту подано в таблиці 2.28.

Таблиця 2.28.

**Порівняльні дані вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку до і після формувального етапу експерименту**

Рівень	До формувального експерименту				Після формувального експерименту				Динаміка рівнів	
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	ЕГ
	n	%	n	%	n	%	n	%	%	%
<b>ВИСОКИЙ</b>	48	20,2	25	19,5	54	22,8	48	37,5	+2,6	+18
<b>ЗАДОВІЛЬНИЙ</b>	118	49,8	65	50,8	123	51,9	70	54,7	+2,1	+3,9
<b>НИЗЬКИЙ</b>	71	30	38	29,7	60	25,3	10	7,8	-4,7	-21,9
середній рівень	0,9030		0,8984		0,9747		1,2969			
дисперсія	0,4927		0,4819		0,4804		0,3650			
середнє квадратичне відхилення	0,7019		0,6942		0,6931		0,6041			
довірчий інтервал	0,0894		0,1203		0,0882		0,1047			

Перевірка значущості відмінностей рівнів до і після експерименту (t)	1,12	4,90
--	------	------

З таблиць 2.16–2.28 видно, що для контрольної групи значення  $t$  для всіх показників виявляється менше критичного (2,576), тобто відмінність середніх значень цих показників до і після експерименту є випадковою. Аналогічні значення для експериментальної групи є майже вдвічі більшими за критичне, що свідчить про закономірність зміни (зростання) середніх значень показників як наслідку впровадження експериментальної педагогічної моделі формування лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

Динаміку рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів представлено на рис. 2.5.

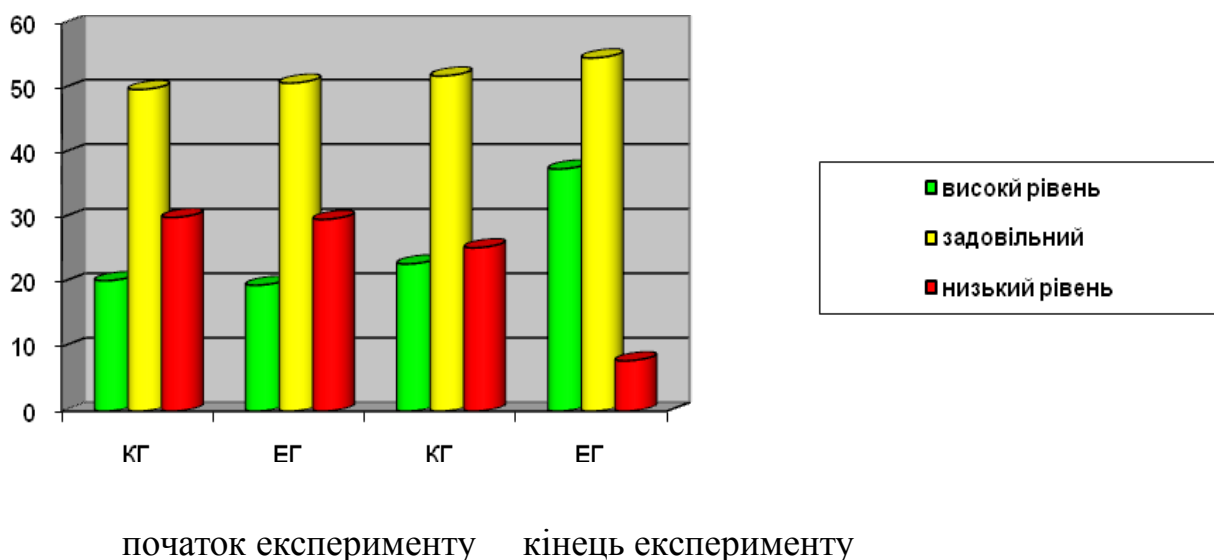


Рис. 2.5. Динаміка рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів

Отже, прикінцевий діагностичний зріз засвідчив високу вірогідність висунутої в дослідженні гіпотези. Це дає можливість стверджувати, що запропонована модель виховання лідерських якостей засобами рухливих ігор є ефективною і може бути рекомендована для впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Підтвердженням цього є зібрані нами статистичні дані, а також зафіксована динаміка змін рівнів вихованості лідерських якостей у молодших школярів до формувальної частини

експерименту та після її проведення. Позитивні відгуки педагогів і батьків також свідчать про ефективність застосованої нами моделі.

### **Висновки до другого розділу**

Методологічною основою експериментальної частини дослідження стали закони і категорії наукового пізнання; діалектична теорія про взаємозв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ у природі, взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників формування особистості як суб'єкта пізнання, спілкування і праці; принципи діяльнісного і особистісно-зорієнтованого підходів.

У структурі лідерських якостей молодших школярів було виокремлено такі критерії: 1) когнітивний (формування системи знань та уявлень про категорію «лідерство»); 2) мотиваційно-ціннісний (мотивація привласнення основних ідей та постулатів ціннісного лідерства); 3) діяльнісний (здатність виявляти лідерські якості під час ігрової діяльності). На основі цих критеріїв було визначено відповідні їм показники, що дало змогу виявити рівні вихованості лідерських якостей у молодших школярів (високий, задовільний, низький).

Проаналізувавши на констатувальному етапі дослідницької роботи документацію вчителів початкової школи та узагальнивши результати бесід та спостережень, зазначимо, що при вихованні лідерських якостей у молодших школярів ігровий метод в цілому, і рухливі ігри зокрема, педагогами використовуються епізодично та недостатньо ефективно. Рівень кваліфікації вчителів експериментальних початкових класів у сфері виховання лідерських якостей є недостатнім для ведення успішної педагогічної діяльності у цій сфері, і, відповідно, потенційні можливості шкільного закладу використовуються не повною мірою. Результати анкетування, опитувань та бесід із батьками на цьому етапі дозволили констатувати факт їхньої часткової обізнаності про сутність понять «лідер» та «лідерство», недосконалі уміння батьків при використанні засобів рухливих ігор, а також те, що виховання батьками лідерських якостей у своїх дітей часто носить безсистемний характер.

Розподіл молодших школярів за рівнями вихованості лідерських якостей на констатувальному етапі дослідження засвідчив, що більшість молодших школярів мають задовільний (49,8% дітей КГ і 50,8% дітей ЕГ) та низький (30% дітей КГ і 29,7% дітей ЕГ) рівень вихованості лідерських якостей. На високому рівні ці якості виявилися вихованими лише у 20,2% дітей КГ і 19,5% дітей ЕГ. Отже, можна констатувати недостатній загальний рівень вихованості лідерських якостей у молодших школярів за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним критеріями.

Педагогічна модель виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор, розроблена для перевірки гіпотези дослідження, містила у собі три етапи: інформаційно-збагачувальний, формувальний, рефлексивно-діяльнісний. На інформаційно-збагачувальному етапі ми ставили за мету створення у молодших школярів, їх батьків та педагогів адекватних уявлень про поняття «лідер» і «лідерство» та про ціннісні аспекти лідерства; підготовку вчителів та батьків до роботи з виховання лідерських якостей у молодших школярів. На формувальному етапі головними завданнями були формування стійкого інтересу до гуманістичних цінностей як до тих чинників, які визначають лідерську поведінку; сприяння усвідомленню потреби в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; формування цілей власної лідерської діяльності; приведення особистісних мотивів у відповідність до суспільних вимог і норм. На рефлексивно-діяльнісному етапі ми мали на меті зорієнтувати молодших школярів на зайняття лідерської позиції під час участі в ігровій діяльності, сприяти досягненню стійких позитивних внутрішніх змін та виробленню у молодших школярів стійких стереотипів лідерської поведінки.

Основні результати другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено у таких публікаціях автора: [79; 151; 153].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано новий підхід до розв'язання актуального завдання, що полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментально-практичній перевірці педагогічної моделі виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор.

1. З'ясування сучасного стану виховання лідерів у початковій школі дало підстави для констатації недостатнього використання можливостей рухливих ігор з метою виховання лідерських якостей у молодших школярів. Причиною цього є низка негативних тенденцій, серед яких недостатня теоретична розробленість різних аспектів цієї проблеми у контексті виховання молодших школярів, відсутність моделей, які допомагали б виконанню такого завдання, а також непідготовленість педагогів та батьків до участі у вирішенні означеної проблеми. Аналіз теорії та педагогічної практики засвідчив актуальність дослідження процесу виховання лідерських якостей у молодших школярів як невід'ємного чинника їхнього гармонійного особистісного розвитку та самореалізації.

На основі аналізу психолого-педагогічної, соціологічної, медико-біологічної та філософської літератури було визначено основні напрями розв'язання завдання виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор з урахуванням вікових можливостей дітей цього віку. З'ясування стану розробленості проблеми також дало змогу виявити наявність чотирьох груп теорій лідерства (особистісні, ситуативні, особистісно-ситуативні, теорії ціннісного лідерства).

У результаті вивчення наукової літератури уточнено сутність понять “лідер” (лідером є член групи з найвищим статусом, за яким визнається право приймати рішення у важливих ситуаціях) та “лідерство” (лідерство – це система соціально-психологічних явищ, яка пов'язана з виходом особистості в лідери і її відносинами із членами групи; відносини домінування і підпорядкування, впливу і слідування в системі міжособистісних відносин у групі). На основі цих дефініцій визначено змістове наповнення поняття “виховання лідерських якостей у молодших школярів засобами рухливих ігор”, під яким розуміємо

цілеспрямований виховний вплив на розвиток позитивної лідерської спрямованості особистості дитини 6–10 років під час рухливої ігрової діяльності.

2. На основі аналізу наукової літератури визначено основні лідерські якості у структурі особистості дитини молодшого шкільного віку: *активність* (риса особистості, яка детермінується усвідомленими та неусвідомленими потребами дитини і полягає у здатності змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів і цілей); *відповідальність* (здатність до самостійного та добровільного здійснення необхідного у межах і формах, визначених самим суб'єктом, основними функціями чого є самореалізація через відповідальний вчинок та функція забезпечення моральної саморегуляції); *самостійність* (здатність успішно вирішувати проблеми та виконувати певні дії без сторонньої допомоги, яка виявляється у прагненні визначати напрям своєї діяльності і діяльності своєї групи і характеризується самостійним прийняттям рішень та готовністю нести відповідальність за свої вчинки); *ініціативність* (стійка інтегративна якість особистості, яка виявляється як особливе вміння самостійно ставити перед собою завдання та докладати зусилля для їх реалізації і характеризується тим, що дитина бере на себе більшу міру відповідальності, ніж того потребує просте дотримання загальноприйнятих норм); *емоційну стійкість* (здатність психіки долати стан надмірного емоційного тиску, що виникає при виконанні складної діяльності, не піддаючись деструктивним емоційним навантаженням і маючи при цьому стабільну позитивну спрямованість емоційних переживань).

3. Виокремлено критерії та показники вихованості лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку: *когнітивний критерій* (наявність у дітей уявлень про поняття “лідер” та “лідерство”, здатність розрізняти вияви лідерства та інших якостей особистості, відповідність уявлень дітей про поняття “лідер” та “лідерство” типовим виявам їхньої лідерської поведінки в умовах рухливої ігрової діяльності); *мотиваційно-ціннісний критерій* (наявність стійкого інтересу до нових явищ та об'єктів у ігровому середовищі; домінування ціннісних та моральних мотивів у процесі рухливої ігрової діяльності, сформованість гуманістичних цінностей; усвідомлена потреба в реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності;



сформованість цілей власної лідерської діяльності; відповідність особистісних мотивів суспільним вимогам і нормам); *діяльнісний критерій* (загальна спрямованість на конструктивну ігрову взаємодію з усіма членами команди; здатність активно виявляти ініціативу та відповідально ставитись до виконання обов'язків лідера команди; уміння самостійно знаходити раціональні ігрові рішення у складній емоційній обстановці).

На основі виокремлених критеріїв та показників схарактеризовано три рівні вихованості лідерських якостей у молодших школярів – високий, задовільний, низький.

4. Теоретично обґрунтовано, побудовано та експериментально перевірено педагогічну модель виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор. Структурними компонентами цієї моделі є: 1) цільовий (визначення мети та виокремлення тих завдань, вирішення яких є необхідним для її досягнення); 2) змістовно-технологічний (виокремлення педагогічних умов, реалізація основних етапів процесу виховання в молодших школярів активності, відповідальності, самостійності, ініціативності та емоційної стійкості); 3) оцінно-результативний (оцінювання результатів виховання лідерських якостей у молодших школярів за показниками когнітивного, мотиваційно-ціннісного та діяльнісного критеріїв). Змодельовано, теоретично обґрунтовано та реалізовано на практиці етапи роботи з виховання лідерських якостей молодших школярів за допомогою засобів рухливих ігор: *інформаційно-збагачувальний* (створення у молодших школярів уявлень про поняття “лідер”, “лідерство” та про ціннісні аспекти лідерства); *формувальний* (формування стійкого інтересу до гуманістичних цінностей як до чинників, які визначають лідерську поведінку; сприяння усвідомленню потреби у реалізації власного лідерського потенціалу під час рухливої ігрової діяльності; формування цілей лідерської діяльності; приведення особистісних мотивів у відповідність до суспільних вимог і норм); *рефлексивно-діяльнісний* (орієнтація на зайняття лідерської позиції під час участі в ігровій діяльності; досягнення стійких позитивних внутрішніх змін; вироблення у молодших школярів стійких стереотипів лідерської поведінки).

Педагогічний експеримент засвідчив, що завдяки впровадженню педагогічної моделі виховання лідерських якостей засобами рухливих ігор

вдається не тільки зберегти природний віковий характер змін якостей особистості молодшого школяра, визначених нами як лідерські, а й значною мірою пришвидшити цей процес. Зростання рівня вихованості лідерських якостей було зафіксоване як в експериментальній, так і в контрольній групах, але порівняння кількісних показників вказує на переконливі переваги експериментальної моделі виховання лідерських якостей над традиційними моделями їх виховання. Порівняльний аналіз результатів, здобутих до і після формувального етапу експериментальної частини дослідження, дав можливість визначити динаміку змін за рівнями вихованості лідерських якостей у молодших школярів, які відбулися у контрольній і експериментальній групах. Істотні зміни було зафіксовано лише в експериментальній групі: після формувальної частини експерименту високий рівень вихованості лідерських якостей виявили 37,5 % дітей (19,5 % на початку експерименту, показник зріс на 18 %); задовільного рівня досягли 54,7 % молодших школярів (50,8 % на початку експерименту, показник зріс на 3,9 %); низький рівень був зафіксований у 7,8 % дітей (29,7 % на початку експерименту, показник зменшився на 21,9 %). У контрольній групі також відбулися зміни, хоча вони були менш суттєвими: високого рівня вихованості лідерських якостей досягли 22,8 % дітей (19,5 % на початку експерименту, показник зріс на 2,6 %); задовільний рівень було виявлено в 51,9 % (49,8 % на початку експерименту, показник зріс на 2,1 %), на низькому рівні залишилися 25,3 % (30 % на початку експерименту, показник зменшився на 4,7 %).

Результати дослідження дають змогу стверджувати, що мети досягнуто, гіпотеза підтверджена, а всі задачі успішно вирішені.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми виховання лідерських якостей особистості молодшого школяра і не претендує на повне розв'язання всіх порушених у ньому питань. Подальшого дослідження потребують питання наступності виховання лідерів у початковій, основній та старшій школі засобами спортивних ігор, а також питання взаємозв'язку виховання лідерських якостей та одночасного розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Соотношение психологических и физиологических коррелятов эмоциональной устойчивости спортсменов / Л. М. Аболин // Вопросы психологии. – 1974. – № 1. – С. 104–115.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с. – Режим доступа : [http://www.studmed.ru/view/abulhanova-slavskaya-ka-strategiya-zhizni\\_9584dd05e41.html](http://www.studmed.ru/view/abulhanova-slavskaya-ka-strategiya-zhizni_9584dd05e41.html)
3. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – Т. 6. – №5. – 1985. – С. 3–18. – Режим доступа : <http://library.sociology.kharkov.ua/books/albuhana1/index.html>
4. Алиева Г. М. Игровая деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Алиева Гюльнара Магомедовна. – Махачкала, 2008. – 157 с.
5. Аллаярлова Ж. Концептуализация природы лидерства как феномена [Электронный ресурс] / Ж. Аллаярлова // Известия Томского политехнического университета. – 2010. – № 6 – С. 203–207. – Режим доступа : [http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/Bulletin\\_TPU/2010/v316/i6/44.pdf](http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/Bulletin_TPU/2010/v316/i6/44.pdf)
6. Алфімов Д. В. Теорія і методика виховання лідерських якостей особистості у сучасній загальноосвітній школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.07 / Алфімов Дмитро Валентинович. – Луганськ, 2012. – 495 с.
7. Американская социология: перспективы, проблемы, методы / под ред. Г.В. Осипова. – М. : Изд-во: Прогресс, 1972. – 390 с.
8. Артюшенко А. О. Формування в учнів загальноосвітньої школи особистісної мобільності у процесі фізичного виховання : монографія / А. О. Артюшенко. – Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2011. – 394 с.
9. Багрецов С. А. Малая группа: структура, отношения, лидерство / С. А. Багрецов [и др.]. – Тверь : Триада, 2008. – 235 с.

10. Балясная Л. К. Воспитание социальной активности учащихся / Л. К. Балясная // Советская педагогика. – 1983. – № 3. – С. 28–35.
11. Бальсевич В. К. Проблема совершенствования процесса физического воспитания младших школьников / В. К. Бальсевич // Советская педагогика. – 1993. – № 8. – С. 18–21.
12. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и для каждого / В. К. Бальсевич. – М. : ФиС, 1988. – 208 с.
13. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Собр. соч. в 7 т. – Т. 1: «Философская эстетика 1920-х годов». – М. : «Русские словари; Языки славянской культуры», 2003. – С. 7–68.
14. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування / І. Д. Бех // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 1999. – № 3. – С. 42–43.
15. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 2. – С. 12–20.
16. Большунова Н. Я. Развитие индивидуальности младшего школьника / Н. Я. Большунова // Начальная школа. – 1992. – № 11. – С. 7–12.
17. Борисова Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи [Электронный ресурс] / Т. С. Борисова // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 5(83). – С. 35–39. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-i-initsiativnost-kak-osnova-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-uchascheysya-molodezhi>
18. Бутенко О. Г. Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Бутенко Ольга Григорівна. – Одеса, 2011. – 198 с.
19. Варданян Б. Х. Механизм регуляции эмоциональной устойчивости: категории, принципы и методы психологи / Б. Х. Варданян // Психические процессы : тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М. : Наука, 1983. – С. 542–543.

20. Вебер М. Три чисті типи легітимного панування [Електронний ресурс] / М. Вебер // Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / пер. з нім. О. Погорілий. – К. : Основи, 1998. – С. 156–172. – Режим доступу : <http://litopys.org.ua/weber/wbs07.htm>
21. Вебер М. Харизматическое господство / М. Вебер // Социологические исследования. – 1988. – № 5. – С. 139–147.
22. Вежевич Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Вежевич Татьяна Ефимовна. – Улан-Удэ, 2001. – 198 с.
23. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
24. Викулина М. А. Педагогические условия формирования лидерских качеств личности ребенка: старший дошкольный возраст : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Викулина Мария Анатольевна. – Нижний Новгород, 1997. – 206 с.
25. Волков И. П. Оценочная биполяризация как метод социально-психологической диагностики / И. П. Волков // Методы социальной психологии / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – С. 120–131.
26. Воспитание общественной активности учащихся / под ред. Н. Г. Огурцова, В. П. Александровской. – Минск : Народная Асвета, 1972. – 216 с.
27. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
28. Высоцкий А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения / А. И. Высоцкий. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1979. – 69 с.
29. Гатанов Ю. Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации / Ю. Б. Гатанов // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 93–94.
30. Гильбух Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации [Электронный ресурс] / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологи. – 1989. –

- № 3. – С. 80–88. – Режим доступа : [http://lab.psytest.ru/ru/Poleznaja\\_informacija/Stati\\_po\\_psihodiagnostike/Gilbuh\\_Ju.Z.\\_Psihodiagnosticheskaja\\_funkcija\\_uchitelja](http://lab.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Stati_po_psihodiagnostike/Gilbuh_Ju.Z._Psihodiagnosticheskaja_funkcija_uchitelja)
31. Гільбух Ю. З. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук. – К. : Міжвідомчий науково-практичний центр «Психодіагностика й диференційоване навчання», 1994. – 208 с.
  32. Гловацька К. Міфи Давньої Греції / Гловацька К. – К. : Веселка, 1991. – 264 с., іл.
  33. Говоров М. С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Говоров Михаил Сергеевич – М., 1962. – 19 с.
  34. Гойдош Н. Сутність поняття «ініціативність» у психолого-педагогічній літературі [Електронний ресурс] / Н. Гойдош // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – № 24. – С. 78–84. – Режим доступу : [http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/gvprkhdpi/2012\\_24/78\\_83.pdf](http://www.nbuuv.gov.ua/portal/soc_gum/gvprkhdpi/2012_24/78_83.pdf)
  35. Головаха Е. И. Структура групповой деятельности: социально-психологический анализ / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1979. – 139 с.
  36. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
  37. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
  38. Гордійчук О. Є. Моральне виховання молодших школярів засобами етнопедагогіки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Гордійчук Оксана Євгенівна. – Чернівці, 2008. – 280 с.
  39. Гринин Л. Е. Личность в истории: эволюция взглядов [Электронный

- ресурс] / Л. Е. Гринин // История и современность. – 2010. – № 2(12). – С. 3–44. – Режим доступа : <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129557/>
40. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Давыдов В. В. – М., 1999. – С. 171. – Режим доступа : [http://knigonosha.com.ua/lib/Psihologiya/Davydov\\_V.V/Rossiyskaya\\_pedagogicheskaya\\_enciklopediya/?page=171](http://knigonosha.com.ua/lib/Psihologiya/Davydov_V.V/Rossiyskaya_pedagogicheskaya_enciklopediya/?page=171)
  41. Дахно Н. Г. Формирование опыта самостоятельной деятельности подростков в развивающей среде загородного детского оздоровительного центра : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Н. Г. Дахно. – Кострома, 2005. – 27 с.
  42. Де Врис М. К. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Манфред Кетс де Врис. – М. : Альпина, 2004. – 311 с.
  43. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – [Чинний від 01-09-12]. – К. : Кабінет Міністрів України, 2011. – 22 с. – Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/derj\\_standart\\_pochatk\\_new.doc](http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc)
  44. Дикань Н. В. Менеджмент : навчальний посібник / Н. В. Дикань, І. І. Борисенко. – К. : Знання, 2008. – 389 с.
  45. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности / А. И. Донцов. – М. : МГУ, 1979. – 126 с.
  46. Дьяченко М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости [Электронный ресурс] / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–112. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901106.htm>
  47. Емельянова М. Н. Развитие лидерского потенциала детей дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Емельянова Марина Николаевна. – Екатеринбург, 2001. – 181 с.
  48. Зайцев Г. К. Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья

- человека в системе образования : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Г. К. Зайцев. – СПб., 1998. – 48 с.
49. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1999. – № 28. – Ст. 230.
  50. Закон України «Про освіту». – К. : Освіта, 1996. – 23 с.
  51. Залевская А. Г. Педагогические условия развития лидерской устремленности как самоценной формы активности ребенка-дошкольника : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Залевская Анжелика Гургеновна. – Ставрополь, 1999. – 153 с.
  52. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
  53. Захарова А. В. Как формировать самооценку школьников / А. В. Захарова, М. Э. Боцманова // Начальная школа. – 1992. – № 3. – С. 58–65.
  54. Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / общ. науч. ред. и вступ. ст. Е. Г. Осовского. – Саранск : Красный Октябрь, 2003. – 808 с.
  55. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора / под ред. Е. А. Милеряна. – М. : Наука, 1974. – С. 138–172.
  56. Зимняя М. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / М. А. Зимняя. – М. : Логос, 2006. – 384 с.
  57. Зобков В. А. К вопросу о перестройке системы физического воспитания в учебных заведениях / В. А. Зобков // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 7. – С. 15–17.
  58. Ивлиева И. А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Ивлиева Ирина Анатольевна. – СПб., 1998. – 471 с.
  59. Изард К. Психология эмоций / К. Изард ; [пер. с англ. А. Татлыбаева]. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 464 с.: ил.
  60. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер,



2000. – 512 с.
61. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во: Питер, 2003. – 384 с.
  62. Ильясов Ф. Политический маркетинг / Ф. Ильясов // Психология лидерства / сост. К. В. Сельчонок. – Мн. : Харвест, 2004. – С. 313–327.
  63. Йонас Г. Принцип ответственности: опыт этики для технологической цивилизации / Г. Йонас ; пер. с нем. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 480 с.
  64. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
  65. Карлейль Т. Герои, почитание героев и героическое в истории [Электронный ресурс] / Т. Карлейль. – СПб., 1908. – Режим доступа : [http://az.lib.ru/k/karlejlx\\_t/text\\_0020.shtml](http://az.lib.ru/k/karlejlx_t/text_0020.shtml)
  66. Карпов А. В. Психология менеджмента : учебное пособие / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 1999. – 584 с.
  67. Каширских Т. В. Психологические особенности лидерства в дошкольных детских объединениях : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Каширских Татьяна Владимировна. – М., 1999. – 151 с.
  68. Киршева Н. В. Психология личности: тесты, опросники, методики / Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. – М. : Геликон, 1995. – 236 с.
  69. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1965. – 289 с.
  70. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2003. – 176 с.
  71. Козаченко А. В. Ситуационные модели руководства [Электронный ресурс] / А. В. Козаченко // Менеджмент и менеджер. – 2011. – № 2. – С. 12–17. – Режим доступа : [http://www.elitarium.ru/2010/12/07/situacionnyye\\_modeli\\_rukovodstva.html](http://www.elitarium.ru/2010/12/07/situacionnyye_modeli_rukovodstva.html)
  72. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учебное пособие / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 448 с.

73. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
74. Кон И. С. Психология самостоятельности / И. С. Кон // Педагогика здоровья. – 1992. – № 3. – С. 268–274.
75. Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник МО України. – 1996. – № 13.
76. Копець Л. Класичні експерименти в психології : навчальний посібник / Л. Копець. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 288 с.
77. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
78. Кочубей Т. Д. Наукові підходи до вивчення емоційної стійкості як особистісної лідерської якості / Т. Д. Кочубей, А. А. Семенов // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – Ч. 1. – С. 117–124.
79. Кочубей Т. Д. Психолого-педагогічні засади виховання активності як особистісної лідерської якості молодшого школяра / Т. Д. Кочубей, А. А. Семенов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – № 44. – С. 220–225.
80. Кочубей Т. Д. Сучасні теорії лідерства: теоретичний аспект / Т. Д. Кочубей, А. А. Семенов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – № 40. – С. 176–184.
81. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
82. Кричевский Р. Л. Мотивация групповой принадлежности и механизмы

- выдвижения в позицию лидера / Р. Л. Кричевский // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 1(20). – С. 95–101.
- 83.** Кричевский Р. Л. Психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 280 с.
- 84.** Крупнов А. И. Психологическая структура образований и свойств личности / А. И. Крупнов // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности : материалы международной научно-практической конференции. – М. : Уникум-Центр, 2004. – Ч. 2. – С. 3–5.
- 85.** Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навчальний посібник / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К. : Олімп. л-ра, 2010. – 248 с.
- 86.** Крысько В. Г. Психология и педагогика в таблицах и схемах : учеб.-метод. пособие / В. Г. Крысько. – Мн. : Харвест, 1999. – 384 с.
- 87.** Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Кудикіна Надія Василівна. – К., 2004. – 404 с.
- 88.** Кудряшова Е. В. Лидерство как предмет социально-философского анализа : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Кудряшова Елена Владимировна. – М., 1996. – 359 с.
- 89.** Кулюткин Ю. Н. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : Тускарора, 1996. – 175 с.
- 90.** Кушнір В. М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кушнір Валентина Миколаївна. – К., 2004. – 190 с.
- 91.** Левитов Н. Д. Вопросы психологии характера / Левитов Н. Д. – М. : СГУ, 2009. – 296 с.
- 92.** Левитов Н. Д. Воспитание инициативности / Левитов Н. Д. // Начальная школа. – 1943. – № 2–3. – С. 30–33.

93. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.
94. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
95. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
96. Леонтьев Д. С. Феномен ответственности: между недержанием и гиперконтролем / Д. Леонтьев // Экзистенциальное измерение в консультировании и психотерапии. – Бирштонас – Вильнюс : ВЕАЭТ, 2005. – Т. 2. – С. 7–22.
97. Локк Дж. Соч. в трёх томах / Локк Дж. – М. : Мысль, 1988. – Т. 1. – 567 с.
98. Лоутон А. Организация и управление в государственных учреждениях / А. Лоутон, Э. Роуз. – М. : РАИ, 1993. – 218 с.
99. Лукьянчиков Э. Е. Становление лидерских качеств личности в системе высшего военно-профессионального образования : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Лукьянчиков Эдуард Евгеньевич. – Орел, 2003. – 216 с.
100. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
101. Лямцев П. П. Формирование человека как личности: социально-философский аспект / П. П. Лямцев. – Л. : ЛГУ, 1984. – 119 с.
102. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 334 с.
103. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1988. – 512 с.
104. Мамедалина Т. А. Валеологизация учебно-воспитательного процесса в школе гуманитарного развития «Свет» учреждения дополнительного образования отдела городского центра творчества юношества «Экополис» / Т. А. Мамедалина // Валеологизация образовательного процесса / под ред. А. А. Топоркова. – Магнитогорск : МГПИ, 1999. – С. 20–26.
105. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально

- значимых качеств : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Марищук Владимир Лаврентьевич. – Ленинград, 1982. – 351 с.
- 106.** Марьяшина О. С. Формирование культуры межличностного общения младших школьников в игровой деятельности в общеобразовательных учреждениях : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Марьяшина Оксана Сергеевна. – М., 2011. – 173 с.
- 107.** Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 480 с.
- 108.** Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
- 109.** Милерян Е. А. Психологический отбор летчиков / Е. А. Милерян. – Киев : АПН УССР, 1966. – 235 с.
- 110.** Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (Проект). – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
- 111.** Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – № 94(590). – С. 6–10.
- 112.** Ницше Ф. Генеалогия морали / Ф. Ницше ; пер. с нем. В. Вейншток. – СПб. : Азбука-Аттикус, 2010. – 224 с.
- 113.** Новейший энциклопедический словарь / [под общ. ред. редакционной коллегии Вестник Знания]. – Л. : Изд. «П. П. Сойки», 1926. – 631 с.
- 114.** Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконт, 1999. – Т. 3. – 927 с.
- 115.** Нужнова Н. М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Нужнова Наталья Михайловна. – Улан-Удэ, 2000. – 150 с.
- 116.** Осницкий А. К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики / А. К. Осницкий. – Москва-Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 124 с.
- 117.** Основы психологии : практикум / Л. Д. Столяренко (ред.-сост.). – 6-е изд-е, дополн. и перераб. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 704 с.

118. Пак Л. Г. Социализация младших школьников в игровой деятельности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Пак Любовь Геннадьевна. – Оренбург, 2004. – 179 с.
119. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения [Электронный ресурс] / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 494–526. – Режим доступа : <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/par2.html>
120. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
121. Пащенко Д. І. Понятійний апарат з проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти і виховання / Д. І. Пащенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – К. : Наук. світ, 2002. – № 2. – С. 179–187.
122. Педагогика сотрудничества [Электронный ресурс] // Учительская газета. – 2006. – № 42. – С. 1–2. – Режим доступа : <http://www.ug.ru/archive/15485>
123. Педагогическая энциклопедия : в трех томах / под ред. А. И. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 832 с.
124. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
125. Пескова И. В. Организационно-педагогические условия формирования позитивных лидерских качеств у детей: младший школьный возраст : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Пескова Ирина Владимировна. – Нижний Новгород, 2003. – 184 с.
126. Петровский А. В. Психология и педагогика / А. В. Петровский. – М. : Центр, 1996. – 332 с.
127. Петровский А. В. Теория деятельностного опосредования и проблема лидерства / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 29–41.

128. Питерс Т. В поисках совершенства. Уроки самых успешных компаний Америки / Т. Питерс, Р. Уотерман. – М. : Альпина, 2010. – 528 с.
129. Платон. Государство / Платон // Собрание сочинений : в 4-х т. – М. : 1994. – Т. 3. – С. 93–105.
130. Плахтиенко В. А. Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : ФиС, 1983. – 176 с.
131. Пліска О. І. Фізіологія вищої нервової діяльності та сенсорних систем : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / О. І. Пліска ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 285 с.
132. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Поддьяков Александр Николаевич. – Москва, 2001. – 350 с.
133. Пожидаева Т. Ф. Игра как технология личностного развития младшего школьника : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Пожидаева Татьяна Федоровна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 239 с.
134. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
135. Пономарева З. Ф. Воспитание у старших подростков потребности в самостоятельной постановке перспективы деятельности / З. Ф. Пономарева // Формирование духовных потребностей школьников. – Новосибирск : НГПУ, 1996. – С. 412–425.
136. Проколиенко Л. Н. Воспитание гуманных чувств у детей / Л. Н. Проколиенко, В. К. Кoryтло. – К. : Радянська школа, 1897. – 174 с.
137. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей : учебное пособие / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2003. – 224 с.
138. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
139. Психолого-педагогический словарь / сост. В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
140. Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Методики и тесты :

- учебное пособие / Д. Райгородский. – Самара : БАХРАМ-М, 2002. – 672 с.
- 141.** Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; [пер. с польск.]. – М. : Прогресс, 1979. – 325 с.
- 142.** Решетнева Г. А. Формирование философии здоровья средствами физической культуры / Г. А. Решетнева // Региональные проблемы физической культуры и спорта / под ред. Г. И. Мызана. – Хабаровск : ХГПУ, 2000. – С. 72–74.
- 143.** Романова Т. Д. Концепция познавательной активности / Т. Д. Романова. – Кокчетав : КГПИ, 1989. – 6 с.
- 144.** Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – Режим доступа : [http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu\\_obzhey\\_psc.pdf](http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf)
- 145.** Румшинский Л. З. Математическая обработка результатов эксперимента : справочное руководство / Л. З. Румшинский. – М. : Наука, 1971. – 192 с.
- 146.** Савченко А. П. Виховання самостійності молодших підлітків у процесі ігрової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. П. Савченко. – К., 2007. – 20 с.
- 147.** Сбитнева В. Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Сбитнева Вероника Борисовна. – Пермь, 2006. – 268 с.
- 148.** Селевко Г. К. Саморазвивающее обучение / Г. К. Селевко. – Ярославль : ИПК, 1996. – 228 с.
- 149.** Селиванов В. И. Вопросы воли в советской педагогике / В. И. Селиванов // Вопросы психологии и педагогики воли / под ред. В. И. Селиванова. – Краснодар, 1969. – С. 3–16.
- 150.** Семенов А. А. Виховання самостійності у учнів-лідерів молодших класів як психолого-педагогічна проблема / А. А. Семенов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми та перспективи розвитку фізичного виховання, здоров'я і



- професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту». – К. : НПУ, 2013. – № 5(30)13. – С. 294–298.
- 151.** Семенов А. А. Инициативность как лидерское качество личности младшего школьника: к теории вопроса / А. А. Семенов // Вестник академии знаний. – 2013. – № 3(6). – С. 147–150.
- 152.** Семенов А. А. Категоріально-понятійний апарат проблеми виховання лідерських якостей молодших школярів засобами рухливих ігор / А. А. Семенов // Вісник ЛГУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ЛНУ, 2011. – № 20(231). – С. 250–259.
- 153.** Семенов А. А. Состояние разработанности проблемы воспитания лидерских качеств у детей младшего школьного возраста в образовательной практике / А. А. Семенов // Аспирантский вестник АГПА. – Армавир : РИО АГПА, 2013. – Вып. III. – С. 119–123.
- 154.** Семенов А. А. Феномен лідерства як психолого-педагогічна проблема / А. А. Семенов // Вісник ЛГУ імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ЛНУ, 2012. – № 22(257). – С. 287–294.
- 155.** Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
- 156.** Ситаров. В. А. Ненасильственное взаимодействие педагога с учащимися (теоретические и практические аспекты) : монография / В. А. Ситаров. – М. : МПГУ, 1998. – 244 с.
- 157.** Скібіцька Л. І. Лідерство та стиль роботи менеджера : навч. посіб. [Електронний ресурс] / Л. І. Скібіцька. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 192 с. – Режим доступу : [http://pidruchniki.ws/13660810/menedzhment/metodika\\_viznachennya\\_harakterного\\_stilyu\\_upravlinnya\\_bleyka-moutona](http://pidruchniki.ws/13660810/menedzhment/metodika_viznachennya_harakterного_stilyu_upravlinnya_bleyka-moutona)
- 158.** Скрыпников О. И. Психолого-педагогические условия формирования качеств лидера у курсантов военных институтов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Скрыпников Олег Иванович. – Саратов, 1999. – 186 с.
- 159.** Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.

160. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень : [довідкове видання] / уклад. : Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
161. Словник української мови : у 11 т. / [І. Р. Вихованець, В. П. Градова, Г. Н. Демчик та ін] ; за ред. І. С. Назарова, О. П. Петровська, Л. Г. Скрипник та ін. – Київ : Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 916 с.
162. Словник української мови : в 11 т. / [В. О. Винник, В. П. Градова, І. О. Кільчевський та ін.] ; за ред. А. А. Бурячка, П. П. Доценка. – К. : Наукова думка. – Т. 4. – 1973. – 840 с.
163. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 512 с.
164. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 230 с.
165. Современный словарь по педагогике / [сост. Рапацевич Е. С.]. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.
166. Станкин М. И. Психология общения : курс лекций : учебное пособие / М. И. Станкин. – М. : МПСИ, 2003. – 336 с.
167. Степанов С. С. Психологический словарь для родителей / С. С. Степанов. – М. : Академия, 1996. – 160 с.
168. Сучасний тлумачний словник української мови / [за заг. ред. В. В. Дубчинського]. – Х. : Школа, 2006. – 832 с.
169. Теорія і методика фізичного виховання : [у 2 т.]. Т. 2: Методика фізичного виховання різних груп населення / за ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – 367 с.
170. Тертична Н. А. Психологічні особливості становлення ініціативи молодшого школяра в учбовій діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Тертична Надія Анатоліївна. – К., 1997. – 18 с.
171. Тлумачний словник української мови : понад 12500 ст. (близько 40000 сл.) :

- [довідк. вид.] / за ред. В. С. Калашника ; уклад.: Л. Г. Боярова, В. К. Войнов, О. О. Дудка [та ін.]. – Х. : Прапор, 2002. – 992 с.
- 172.** Троценко В. В. Педагогічні умови формування емоційної стійкості у дітей 6- і 7-річного віку в процесі занять фізичною культурою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. В. Троценко. – Київ, 2001. – 16 с.
- 173.** Трошкін О. В. Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Трошкін. – Луганськ, 2004. – 30 с.
- 174.** Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3-х т. / [редкол.: А. В. Кудрицький та ін.]. – 2-ге вид. – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. – Т. 1. – 756 с.
- 175.** Уманский А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Уманский Александр Львович. – Кострома, 2004. – 318 с.
- 176.** Усачева А. Н. Формирование ответственности как качества личности младших школьников средствами игровой деятельности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Усачева Анна Николаевна. – Волгоград, 2011. – 21 с.
- 177.** Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН СССР, 1974. – Т. 2. – 584 с.
- 178.** Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : гол. ред. Української Радянської енциклопедії, 1986. – 796 с.
- 179.** Філософський словник соціальних термінів / [під заг. ред. В. П. Андрущенко. – 3-тє видання, доп. – Х. : РИ.Ф., 2005. – 672 с.
- 180.** Фромм А. Популярная педагогика / А. Фромм, Т. Гордон. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1997. – 608 с.
- 181.** Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 272 с.
- 182.** Чебыкин А. Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов /

- А. Я. Чебыкин, Л. М. Аболин // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 83–89.
- 183.** Черникова О. А. Исследование эмоциональной устойчивости в условиях напряженной деятельности / О. А. Черникова // Проблемы общей психологии : тезисы сообщений на XVIII Международном психологическом конгрессе / ред. О. С. Виноградова. – М. : Просвещение, 1966. – Т. 2. – С. 442–444.
- 184.** Черникова О. А. Исследование эмоциональной устойчивости как важнейшего показателя психологической подготовленности спортсмена к соревнованиям / О. А. Черникова // Психологические вопросы спортивной тренировки. – М. : Физкультура и спорт, 1967. – С. 3–13.
- 185.** Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник : близько 2500 термінів / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
- 186.** Шапран В. Ю. Види ініціативності та їх класифікація / В. Ю. Шапран // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – № 21. – С. 408–413.
- 187.** Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / С. Т. Шацкий. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
- 188.** Щербаков А. И. Волевые процессы и свойства личности / А. И. Щербаков. – Л. : изд-во ЛГУ, 1963. – 96 с.
- 189.** Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.
- 190.** Ягоднікова В. В. Я можу, вмію, дію : програма школи лідерів / В. В. Ягоднікова // Виховна робота в школі. – 2010. – № 5. – С. 2–7.
- 191.** Якунин В. Я. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. Я. Якунин. – СПб. : Бизнес-пресса, 1998. – 639 с.
- 192.** Blake R. The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence / R. Blake, J. Mouton. – Houston : Gulf Publishing Co, 1964. – 378 p.
- 193.** Blumberg H. Small groups and social interaction / H. Blumberg, A. Hare,

- V. Kent (eds.). – L. : John Wiley & Sons Inc., 1983. – 478 p.
- 194.** Bogartta E. Some Findings Relevant to a Great Man Theory of Leadership / E. Bogartta // American Sociological Review. – 1954. – № 19. – P. 755–759.
- 195.** Burns J. Leadership / J. Burns. – N.Y. : Harper & Row, 1978. – 544 p.
- 196.** Cattell R. Four Formulae for Selecting Leaders on the Basis of Personality / R. Cattell, G. Stice // Human Relations. – 1954. – № 7. – P. 493–507.
- 197.** Davis T. Leadership Reexamined: A Behavioral Approach / T. Davis, F. Luthans // Academy of Management Review. – 1979. – № 4. – P. 237–248.
- 198.** Fairholm G. W. Values Leadership: Toward a New Philosophy of Leadership / G. W. Fairholm. – N.Y. : Praeger, 1991. – 264 p.
- 199.** Fiedler F. E. Contingency model of leadership effectiveness / F. E. Fiedler // Advance sin experimental social psychology. – 1964. – Vol. 1. – P. 149–190.
- 200.** Gibb C. An Interactional View Of The Emergence Of Leadership [Electronic resource] / C. Gibb // Australian Journal of Psychology. – 1958. – Vol. 10. – P. 101–110. – URL : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/00049535808255958/abstract>
- 201.** Graen G. Role-making Processes With in Complex Organizations / G Graen // Handbook of Industrial and Organizational Psychology. – Chicago, 1975. – P. 1201–1245.
- 202.** Greenleaf R. Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness / R. Greenleaf. – Mahwah : Paulist Press. – 1977. – 384 p.
- 203.** Gunther M. Charisma / Gunther M. // Journal of Communication. – 1979. – Vol. 29(2). – P. 2–54.
- 204.** Hodgkinson C. Philosophy of Leadership / C. Hodgkinson. – Oxford : B. Blackwell, 1983. – 247 p.
- 205.** Hollander E. Conformity, Status and Idiosyncrasy Credit / E. Hollander // Psychological Review. – 1958. – № 65. – P. 117–127.
- 206.** Homans G. C. The Human Group / G. C. Homans. – New Brunswick : Transaction Publishers, 1993. – 484 p.
- 207.** House R. J. A path goal theory of leader effectiveness / R. J. House // Administrative Science Quarterly. – 1971. – № 16. – P. 321–328.

- 208.** House R. J. Path-goal theory of leadership / R. J. House, T. R. Mitchell // *Journal of Contemporary Business*. – 1974. – № 3. – P. 81–97.
- 209.** Klubeck C. Differential Effects of Training on Persons of Different Leadership Status / C. Klubeck, B. Bass // *Human Relations*. – 1954. – № 7. – P. 59–72.
- 210.** Kuczarski T. D. Values-Based Leadership: Rebuilding Employee Commitment, Performance and Productivity / T. D. Kuczarski, S. S. Kuczarski. – New Jersey : Prentice Hall, 1995. – 304 p.
- 211.** Likert R. *New Patterns of Management* / R. Likert. – N.Y. : McGraw-Hill, 1961. – 279 p.
- 212.** May R. *Freedom and destiny* / R. May. – N.Y. : Norton, 1981. – 288 p.
- 213.** Moscovici S. Social influence, conformity bias and active minority / S. Moscovici, C. Faucheux // *Advances in Experimental Social Psychology*. – N.Y. : Academic Press, 1972. – V. 6. – P. 149–202.
- 214.** Parsons T. The Superego and the Theory of Social Systems / T. Parsons // *Working Papers in the Theory of Action*. – N.Y. : Free Press of Glencoe, 1953. – P. 17–29.
- 215.** Stogdill R. M. *Individual Behavior and Group Achievement* / R. M. Stogdill. – N.Y. : Oxford University Press, 1959. – 368 p.
- 216.** Stogdill R. Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of Literature / R. Stogdill // *Journal of Psychology*. – 1948. – Vol. 25. – P. 35–71.
- 217.** Tannenbaum R. How to Choose a leadership Pattern / R. Tannenbaum, W. Schmidt // *Harvard Business Review*. – 1973. – № 73311. – P. 162–176.
- 218.** Temerlin M. K. On Choice and Responsibility in a Humanistic Psychotherapy / M. K. Temerlin ; Severin F. T. (ed.) // *Humanistic Viewpoints in Psychology*. – N.Y. : McGraw-Hill, 1965. – P. 68–89.
- 219.** Vroom V. *Leadership and decision-making* / V. Vroom, P. Yetton. – Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 1973. – 233 p.
- 220.** Wiggam A. E. *The Biology of Leadership* / A. E. Wiggam // *Business leadership* / edited by H. Metcalf. – New York : Pitman, 1931. – P. 107–116.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета для вчителів початкової школи

1. Яка кількість дітей-лідерів навчається у Вашому класі?

---

2. Які чинники найбільш істотно, на Вашу думку, впливають на розвиток позитивної соціальної спрямованості лідера?

---

3. Які чинники, на Вашу думку, найбільш істотно впливають на розвиток негативної соціальної спрямованості лідера?

---

4. Який педагогічний стиль є найкращим при вихованні дитини-лідера?

Ліберальний

Демократичний

Авторитарний

5. Чи потрібно виховувати лідерські якості у кожної дитини?

ТАК

НІ

---

6. Який чинник є більш важливим при розвитку лідерських якостей у дитини?

Процес виховання

Генетичний потенціал

Інше

7. Яку діяльність Ви вважаєте найбільш ефективною при вихованні лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку?

Ігрову

Навчальну

Творчу

Інше

**8. Якою методичною літературою з проблеми виховання лідерських якостей Ви користуєтесь?**

**9. Які з наведених нижче лідерських якостей є, на Вашу думку, найважливішими (№1 – найбільш важлива, №5 – найменш важлива)?**

Рішучість № \_\_

Самостійність № \_\_

Відповідальність № \_\_

Активність № \_\_

Емоційна стійкість № \_\_

**10. Якою є кількість позитивних лідерів у Вашому класі?**

---

**11. Якою є кількість негативних лідерів у Вашому класі?**

---

**12. Лідери якої спрямованості є, на Вашу думку, найбільш впливовими у більшості видів діяльності?**

Лідери негативної спрямованості    Лідери позитивної спрямованості

Дякуємо за співпрацю!



**Додаток Б**  
**Анкета для батьків**

**1. Що Ви розумієте під поняттям «лідерство»?**

---



---

**2. Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина є лідером серед однокласників?**

ТАК

НІ

ІНКОЛИ

**3. Чи бажали б Ви, щоб Ваша дитина була лідером?**

ТАК

НІ

**4. Який із соціальних інститутів, на Вашу думку, найістотніше впливає на виховання лідерських якостей у дитини ?**

ШКОЛА

СІМ'Я

«ВУЛИЦЯ»

**5. Якому стилю Ви віддасте перевагу у вихованні дитини?**

Ліберальному

Демократичному

Авторитарному

**6. Чи може Ваша дитина керувати якимось із важливих внутрішньо сімейних процесів?**

ТАК

НІ

ІНКОЛИ

**7. Хто, на Вашу думку, має бути лідером в сім'ї?**

Чоловік

Дружина

**8. Чи потрібно, на Вашу думку, виховувати лідерські якості у кожної дитини?**

ТАК

НІ

**9. Який із чинників є найбільш важливим при розвитку лідерських якостей у дитини?**

Процес виховання

Генетичний потенціал

Інше

**10. Яку діяльність Ви вважаєте найбільш ефективною при вихованні лідерських якостей у дітей молодшого шкільного віку?**  
Ігрову                      Навчальну                      Творчу                      Інше

**11. Яка із лідерських якостей є, на Вашу думку, найважливішою?**

---

---

**12. Як часто Ваша дитина підпадає під вплив негативних лідерів?**

Часто

Інколи

Ніколи

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток В

### Карта інтересів для молодших школярів (за методикою І. Бігус)

#### Інструкція для дітей

У правому верхньому кутку аркуша відповідей запишіть свої ім'я і прізвище. Відповіді на питання розміщуйте в клітинках. Відповідь на перше питання розміщуйте в клітинці під номером 1, відповідь на друге питання в клітинці під номером 2 і так далі. Всього 35 питань. Якщо те, про що йдеться у запитанні, вам не подобається, ставте знак «-», якщо подобається – знак «+»,

#### Аркуш питань

1. Чи подобається тобі вирішувати логічні завдання і завдання на кмітливість?
2. Чи подобається тобі слухати або читати самостійно казки, розповіді, повісті?
3. Чи подобається тобі співати, грати на музичних інструментах?
4. Чи подобається тобі займатися фізкультурою?
5. Чи подобається тобі разом з іншими дітьми грати в різні колективні ігри?
6. Чи подобається тобі слухати або читати розповіді про природу?
7. Чи подобається тобі робити що-небудь на кухні (мити посуд, допомагати готувати їжу)?
8. Чи подобається тобі грати з технічним конструктором?
9. Чи подобається тобі вивчати іноземну мову, цікавитися і користуватися новими незнайомими словами?
10. Чи подобається тобі самостійно малювати?
11. Чи подобається тобі грати в спортивні, рухливі ігри?
12. Чи подобається тобі керувати іграми?
13. Чи подобається ходити в ліс, на поле, спостерігати за рослинами, тваринами?
14. Чи подобається тобі ходити в магазин за продуктами?

15. Чи подобається тобі слухати або читати книги про техніку (машини, космічні кораблі тощо) ?
16. Чи подобається тобі грати в ігри з відгадуванням слів (назв міст, тварин)?
17. Чи подобається тобі самостійно вигадувати історії, казки, розповіді?
18. Чи подобається тобі дотримуватися режиму дня, робити зарядку вранці?
19. Чи подобається тобі розмовляти з новими незнайомими людьми?
20. Чи подобається тобі доглядати акваріум, рослини, домашніх тварин (кішку, собаку та ін.), птиць, допомагати їм, лікувати їх?
21. Чи подобається тобі прибирати за собою книги, зошити, іграшки?
22. Чи подобається тобі конструювати, малювати проекти літаків, кораблів?
23. Чи подобається тобі знайомитися з історією (відвідувати історичні музеї)?
24. Чи подобається тобі самостійно без спонуки дорослих займатися різними видами художньої творчості?
25. Чи подобається тобі читати або слухати книги про спорт, дивитися спортивні телепередачі?
26. Чи подобається тобі пояснювати щось іншим дітям або дорослим людям (переконувати, сперечатися, доводити свою думку)?
27. Чи подобається тобі доглядати домашні рослини?
28. Чи подобається тобі допомагати дорослим робити прибирання в квартирі (втирати пил, підмітати підлогу і т.д.)?
29. Чи подобається тобі рахувати самостійно, займатися математикою в школі?
30. Чи подобається тобі знайомитися з суспільними явищами і міжнародними подіями?
31. Чи подобається тобі брати участь в постановці спектаклів?
32. Чи подобається тобі займатися спортом в секціях і гуртках?
33. Чи подобається тобі допомагати іншим людям?
34. Чи подобається тобі працювати в саду, на городі, вирощувати рослини?
35. Чи подобається тобі допомагати і самостійно шити, вишивати, прати?

### Аркуш відповідей

Дата \_\_\_\_\_ . Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>
<b>8.</b>	<b>9.</b>	<b>10.</b>	<b>11.</b>	<b>12.</b>	<b>13.</b>	<b>14.</b>
<b>15.</b>	<b>16.</b>	<b>17.</b>	<b>18.</b>	<b>19.</b>	<b>20.</b>	<b>21.</b>
<b>22.</b>	<b>23.</b>	<b>24.</b>	<b>25.</b>	<b>26.</b>	<b>27.</b>	<b>28.</b>
<b>29.</b>	<b>30.</b>	<b>31.</b>	<b>32.</b>	<b>33.</b>	<b>34.</b>	<b>35.</b>

### Обробка результатів

Питання складені відповідно до умовного ділення схильностей дитини на сім сфер:

1. математика і техніка (1-й стовпчик в аркуші відповідей);
2. гуманітарна сфера (2-й стовпчик);
3. художня діяльність (3-й стовпчик);
4. фізкультура і спорт (4-й стовпчик);
5. комунікативні інтереси (5-й стовпчик);
6. природа і природознавство (6-й стовпчик);
7. домашні обов'язки, праця по самообслуговуванню (7-й стовпчик).

Порахуйте кількість плюсів і мінусів по вертикалі (плюс і мінус взаємно скорочуються). Домінування там, де більше плюсів. При підведенні підсумків і особливо при формулюванні висновків слід зробити поправку на об'єктивність випробовуваних. Необхідно враховувати також, що в обдарованої дитини інтереси у всіх сферах можуть бути однаково добре виражені, при цьому в ряду дітей може спостерігатися відсутність схильностей до яких-небудь сфер. У такому випадку слід вести мову про який-небудь певний тип спрямованості інтересів дитини.

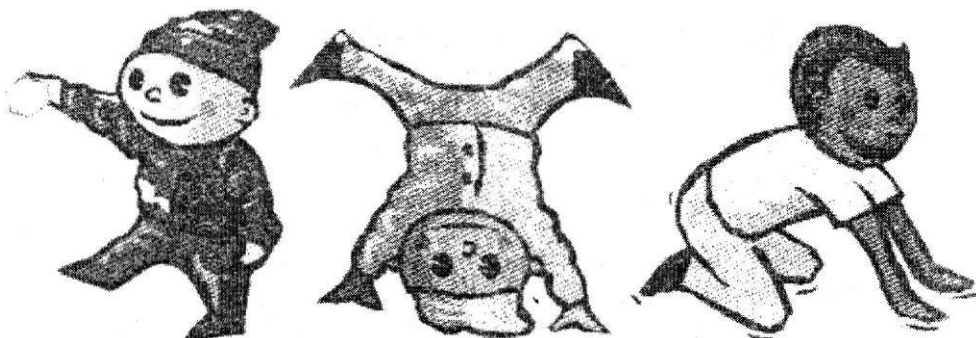
## Додаток Д

### Модифікована методика вивчення ціннісних орієнтацій молодшого школяра

**Мета:** Вивчити ціннісні орієнтації молодшого школяра.

**Обладнання.** Картка зі схематичним зображенням трьох постатей дітей (див. малюнок) і сім карток із надрукованими на них ціннісними характеристиками.

**Інструкція.** Перед дитиною кладуть картку із зображенням постатей, а під нею – першу картку з визначеннями: «Ось три дуже схожі хлопчики (дівчинки). Цей хлопчик розумний, цей – сильний, цей – здоровий. В усьому іншому вони нічим не відрізняються. Яким із цих хлопчиків ти хотів би бути?». Відповідь дитини кодується в таблиці: навпроти вибраної якості під оцінкою «2 бали» ставиться хрестик. Наступне запитання: «А з тих хлопчиків, хто залишився, ким би ти хотів більше бути?» Відповідь фіксується у таблиці; навпроти названої якості під оцінкою «1 бал» ставиться хрестик. Та якість, що залишилася, не оцінюється. Описана процедура повторюється з усіма сімома картками. Потім підраховується відносна вага кожної характеристики. У разі збігу значення двох або більше характеристик проводиться додаткове їх зіставлення між собою за тією ж схемою, щоб можна було їх ранжувати за переважанням.



## Картки до методики комплексного вивчення самооцінки та ціннісних орієнтацій

Розумний	Сильний	Здоровий
Сильний	Веселий	Добре вчиться
Акуратний	Здоровий	Веселий
Добре вчиться	Розумний	Акуратний
Красивий	Акуратний	Сильний
Здоровий	Добре вчиться	Красивий
Веселий	Красивий	Розумний

## Шкала до методики комплексного вивчення самооцінки та ціннісних орієнтацій

Ціннісна характеристика	Ціннісні орієнтації			
	2 бал	1 бал	C ума	Місце
Акуратний				
Веселий				
Здоровий				
Красивий				
Сильний				
Розумний				
Добре вчиться				

## Аналіз результатів

Оцінювання диференційованості системи цінностей.

Чим вищий ступінь диференціації (різниця між «вагою» найбільш та найменш значущих цінностей), тим краща адаптованість та соціалізованість дитини:

5 і більше балів – високий ступінь;

4 бали – задовільний;

3 і менше балів – низький.



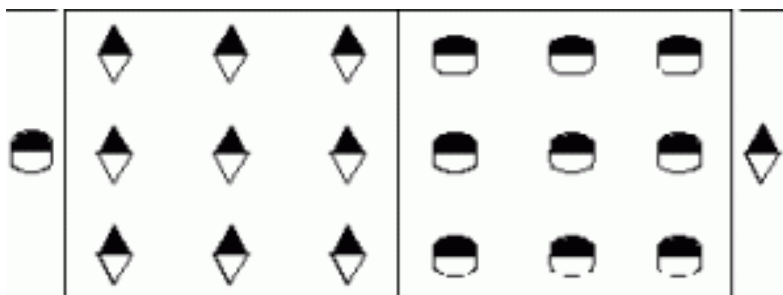
## Додаток Е

### Рухлива гра «Снайпер»

(на основі методичних рекомендацій, розроблених в МДЦ «Артек»)

#### ПРАВИЛА ГРИ

Для гри «Снайпер» потрібен волейбольний м'яч, свисток і рівний майданчик розміром  $18 \times 9$  метрів, який поділяється середньою лінією (лінія атаки) на два майданчики для двох команд (рис.1).



(Рис.1).

Основне завдання гравців команди полягає в тому, щоб при кожній атаці поцілити м'ячем у гравця протилежної команди або виконати точну передачу (пас) м'яча своїм гравцям, що знаходяться на майданчику або на лінії капітана. Перемагає команда, яка швидше «вибиває» всіх гравців на майданчику протилежної команди. Кількість партій у товариських зустрічах обговорюється між командами заздалегідь, а на офіційних змаганнях визначається положенням. Перерви між партіями 3-5 хвилин. Гра може проводитись на визначений час (5-15 хв.). У цьому випадку перемагає команда, яка у встановлений час «виб'є» більшу кількість гравців протилежної команди.

#### ПОЧАТОК ГРИ:

- зустріч починається з шиккування і вітання команд;
- суддя розіграє м'яч і майданчик між капітанами команд;
- гра починається після свистка судді з лінії капітана перекидкою м'яча капітаном команди, яка ним володіє (якщо команда з якихось причин втрачає м'яч після першої перекидки, він знову передається цій же команді);

- на початку гри, а також у ході гри дозволяється виконувати без удару не більше, ніж три перекидки.

### ДІЇ КАПІТАНА

- тільки капітан команди має право починає гру;
- після першого вибитого гравця своєї команди, капітан не має право продовжувати гру на лінії, а зобов'язаний зайти на площадку (при порушенні м'яч передається іншій команді);
- у ході гри, якщо на лінії капітана не залишається гравців, капітан команди знову займає своє місце, незалежно від того, «вбитий» він чи ні (до 1-го вибитого гравця своєї команди);
- капітан команди також має право «вибивати» гравців як з лінії капітана, так і з площадки (крім першої перекидки, коли команда починає гру в партії);
- капітан команди зобов'язаний знати правила і керуватися ними у ході гри;
- тільки капітан команди може вести розмови з суддею;
- капітан команди має відмітний знак від початку і до кінця змагань;
- заміна капітана може бути тільки в разі його травми або видалення.

### ДІЇ ГРАВЦІВ:

- перед початком гри гравці, кількість яких має бути однаковим в обох командах (але не більше 10), вільно розташовуються на своїй стороні майданчика (рис.1) в три лінії: 1-я - лінія атаки, 2-я - лінія захисту, 3-я - лінія перехоплення. Ці лінії можуть бути змінені в ході гри;
- під час гри в межах свого майданчика гравці можуть ловити м'яч від гравців, від площадки, що дає право продовжувати гру, а також затримувати м'яч, який котиться, передавати його своїм гравцям для атаки (після 3-ї передачі слідує атака);
- гравець (гравці) вважається «вбитим», якщо м'яч, торкнувшись його (їх), впав на площадку або за її межами (у цьому випадку, після свистка і жесту судді, гравець зі сторони судді через бокову лінію залишає майданчик і продовжує гру на лінії свого капітана );

- гравець, який «вибив» з капітанською лінії гравця (гравців) протилежної команди, після жесту судді відразу ж повертається на майданчик зі сторони судді через бокову лінію;
- гравець (гравці) вважається не «вибитим», якщо м'яч торкнувся майданчика, а потім гравця (у цьому випадку гравець залишається на майданчику і продовжує гру);
- якщо на майданчику залишається один гравець, через кожні дві хвилини гри він має право на хвилинну перерву для відпочинку (час фіксується суддею в кожній партії);
- гравці зобов'язані знати правила гри і виконувати їх (у разі їх невиконання, м'яч передається іншій команді).

#### ПОРУШЕННЯМ ПРАВИЛ Є:

- невиконання першим перекидки капітаном команди на початку кожної партії;
- перехоплення першої перекидки гравцями протилежної команди на початку кожної партії;
- виконання четвертої перекидки гравцями команд;
- якщо гравець (гравці) під час гри наступають (заступають) на обмежувальні лінії майданчика;
- якщо гравець не зайшов на майданчик після того як вибив гравця;
- якщо під час атаки гравець вибиває суперника і за інерцією перетинає лінію атаки;
- перебуваючи на майданчику, гравець (гравці) ловить м'яч за межами ігрової зони;
- під час гри брати м'яч, який ще не перетнув середню або капітанську лінію, тим більше виривати з рук суперника знаходиться біля цих ліній;
- гравець, що знаходиться на лінії капітана, виконав атаку або передачу з «кута» (положення ніг знаходилися за межами бокових обмежувальних ліній);
- якщо гравець, захищаючись, піймав м'яч, але заступив (наступив) лінію майданчика;
- якщо гравець ловить м'яч, який вже торкнувся гравців після атаки протилежної команди, але сам при цьому заступає лінію майданчика;
- під час гри навмисне затримує м'яч.

При всіх вищевказаних порушеннях – м'яч передається на лінію капітана іншої команди.

#### ПОРУШЕННЯ ПРАВИЛ, ПРИ ЯКИХ ГРАВЕЦЬ ЗАЛИШАЄ МАЙДАНЧИК:

- під час гри без дозволу судді залишає майданчик;
- якщо гравець (гравці), ухиляючись від м'яча, заступив (наступив) лінію майданчика, він (вони) вважається «вибитим»;
- якщо гравець, опинившись за межами майданчика після атаки іншої команди, ловить м'яч від гравців своєї команди, то він і всі гравці вважаються «вибитими».
- недисципліновану поведінку гравців:
  - оспорювання рішення суддів;
  - вираження невдоволення словами чи жестом по відношенню до гравців іншої команди або суддів;
  - створює ускладнення своїми для роботи суддів;
  - систематичне порушення правил гри.

За ці порушення гравець отримує попередження, при якому команда карається втратою м'яча. Якщо ж після попередження гравець продовжує поводитися недисципліновано, то суддя видаляє його без права заміни до кінця партії чи зустрічі. При цьому команда не карається втратою м'яча.

Якщо на майданчику залишається один гравець і він віддаляється суддею за грубе порушення, то команді зараховується поразка.

Порушенням правил також є «небезпечна гра» (попадання в голову з близької відстані), за що гравець несе покарання на розсуд судді.

М'яч вважається у грі:

- коли між гравцями здійснюються будь-які ігрові дії м'ячем (перекидки, кидки, ловля, передача) в межах ігрової зони;
- якщо м'яч виходить за межі майданчика (в цьому випадку м'яч можуть брати тільки гравці, що знаходяться на лінії капітана тієї команди, до якої, по відношенню до середньої лінії майданчика, ближче знаходиться м'яч).

М'яч поза грою:

- вважається в тому випадку, коли гра зупинена суддею (при порушеннях правил гри, хвилину перерву, заміна гравців, спірні моменти, травма гравців, технічна хвилинна перерва);
- коли м'яч потрапляє на майданчик рикошетом від сторонніх предметів;
- коли на майданчику знаходяться два або декілька м'ячів.

## Додаток Ж

### Список рекомендованої вчителям літератури:

1. Абульханова – Славская К. Деятельность и психология личности / К. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Безрукова В. Педагогика. Проективная педагогика / В. Безрукова: [учебн. пособие]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 254 с.
3. Боровский М. Б. Тесты и методика деловых игр для менеджера / М. Б. Боровский, И. А. Грабская. – К. : МАУП, 1994. – 221 с.
4. Бушуев С. Динамическое лидерство в управлении проектами. Украинская ассоциация управления проектами / С. Бушуев, В. Морозов. – К., 1999. – 311 с.
5. Варава В. Виховні технології / В. Варава, В. Зоц. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2004. – 118 с.
6. Введенская Л. Культура и искусство речи / Л. Введенская. – Ростов-на-Дону, 1995. – 176 с.
7. Голуб И. Секреты хорошей речи / И. Голуб, Д. Розенталь. – М. : Междунар. отношения, 1993. – 213 с.
8. Єрмаков І. На шляху до школи життєвої компетентності: проектний підхід / І. Єрмаков // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003. – С. 34–67.
9. Ивин А. Риторика: искусство убеждать / А. Ивин – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 234 с.
10. Купченко М. Ні конфліктам / М. Купченко // Директор школи. – 2007. – № 29-30. – С. 47–57.
11. Лукашевич М. Теорія і практика самоменеджменту / М. Лукашевич. – К. : МАУП, 1999. – 360с.
12. Льюис Дж. Управление командой: как заставить других делать то, что вам нужно / Дж. Льюис; [пер. с англ.] / [под общ. ред. О. А. Страховой]. – СПб : Питер, 2004. – 160 с.

13. Мейер П. Дж. Пять столпов лидерства. Как преодолеть кризис руководства / Дж. П. Мейер – М. : РИПОЛ классик, 2006. – 176 с.
14. Нікуліна А. С. Ділова активність / А. С. Нікуліна, Д. В. Паньков, Н. В. Тірейкіна та ін. – Донецьк, 2003. – 155 с.
15. Обозов Н. Психология работы с людьми / Н. Обозов, Г. Щёкин. – 4-е изд., перераб. – К. : МАУП, 1998. – 223 с.
16. Познай себя (30 популярных тестов) / [сост. М. И. Белый]. – М. : Экономика, 1992. – 323 с.
17. Пометун О. Молодь обирає дію: соціальне проектування – новий підхід до виховання молоді / О. Пометун // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003. – 148 с.
18. Пометун О. Основи критичного мислення / О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, В. Дюков // Рідна школа. – 2010. – № 10. – С. 24–35.
19. Проектна діяльність у школі / [упоряд. М. Голубенко]. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
20. Самсонов П. Семь привычек высокоэффективных людей / П. Самсонов; [пер. с англ.]. – Минск : Поппури, 2002. – 365 с.
21. Слесик К. М. Виховання лідерів / К. М. Слесик. – Харків : Основа, 2009. – 128 с.
22. Сохань Л. Психология жизненного успеха: Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Л. Сохань, Е. Головаха, Р. Ануфриева. – К., 1995. – 148 с.
23. Сторонський С. Учитися, щоб бути успішним / С. Сторонський // Шкільний світ. – 2008. – № 10. – С. 8–9.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 321 с.
25. Шубинский В. Педагогика творчества учащихся / В. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – 79 с.
26. Ягоднікова В. Можу, вмію, дію. Програма школи лідерів / В. Ягоднікова // Виховна робота в школі. – 2010. – № 5. – С. 2–23.

### Додаток 3

#### Список рекомендованої батькам літератури:

1. Биркендиль В. Как добиться успехов в жизни / В. Биркендиль. – М. : Интерэкспорт, 1992. – 143 с.
2. Ван Дейк Т. Язык, понимание, коммуникация / Т. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 432 с.
3. Голуб И. Секреты хорошей речи / И. Голуб, Д. Розенталь. – М. : Междунар. отношения, 1993. – 213 с.
4. Кочетов А. Как заниматься самовоспитанием / А. Кочетов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Вышэйш. шк., 1991. – 255 с.
5. Мейер П. Дж. Пять столпов лидерства. Как преодолеть кризис руководства / П. Дж. Мейер [пер. с англ. Ю. С. Евтушенкова]. – М. : РИПОЛ классик, 2006. – 176 с.
6. Обозов Н. Психология работы с людьми / Н. Обозов, Г. Щёкин. – 4-е изд., перераб. – К. : МАУП, 1998. – 223 с.
7. Познай себя (30 популярных тестов) / [сост. М. И. Белый]. – М. : Экономика, 1992. – 323 с.
8. Щёкин Г. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению / Г. Щёкин. – К. : МАУП, 1995. – 228 с.
9. Щокін Г. Практична психологія менеджменту: Як робити кар'єру. Як будувати організацію : наук.-практ. посібник / Г. Щокін. – К. : Україна, 1994. – 421 с.
10. Энкельман Н. Преуспевать с радостью / Н. Энкельман. – М. : Экономика, 1993. – 323 с.



## Додаток І

### І. Рєпін «Сходка»



**Додаток К**

**Е. Серов «Петр I»**

