

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СИЗОНЕНКО Вікторія Анатоліївна
ЗАЄЦЬ Світлана Сергіївна
КОВАЛЬСЬКА Валентина Вікторівна
МАРКІНА Вікторія Василівна

**ВИХОВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНОСТІ
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ
ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Монографія

Умань – 2020

УДК 37.037:793.3(07)

*Рекомендовано до друку
вченою радою факультету мистецтв
Уманського державного педагогічного університету
Імені Павла Тичини
(протокол №5 від 9 листопада 2020 року)*

Рецензенти:

Ніколаї Галина Юріївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва та хореографії Національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Благова Тетяна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Сизоненко В.А., Заєць С.С., Ковальська В.В., Маркіна В.В. Виховання наполегливості та впевненості у молодших школярів засобами хореографічного мистецтва: монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2020. 164 с.

У монографії розкривається сутність та структура понять «наполегливість» та «впевненість», їх особливості прояву в учнів початкової школи, обґрунтовуються психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів засобами хореографічного мистецтва.

Монографія підготовлена для викладачів та студентів хореографічних відділень вищих навчальних закладів, керівників хореографічних колективів, вчителів хореографії.

Видання рекомендоване для використання студентами при вивченні хореографічних дисциплін у ВНЗ.

УДК 37.037:793.3(07)

© Сизоненко В., Заєць С., Ковальська В., Маркіна В., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ВИХОВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	6
1.1. Сутність поняття «наполегливість», його зміст і структура.....	6
1.2. Змістова характеристика та структура поняття «впевненість».....	19
1.3. Особливості прояву наполегливості та впевненості у дітей молодшого шкільного віку	25
1.4. Хореографічне мистецтво як засіб виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів	34
Висновки до першого розділу.....	41
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	42
2.1. Методика вивчення особливостей прояву наполегливості та впевненості у дітей молодшого шкільного віку.....	42
2.2. Характеристика рівнів вихованості наполегливості та впевненості у дітей 6-10-и років за віком і статтю.....	49
2.3. Вплив сім'ї та школи на виховання наполегливості та впевненості.....	65
Висновки до другого розділу	74
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	76
3.1. Психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості у молодших школярів у процесі занять хореографією.....	76
3.2. Методика та результати формувального етапу дослідно-експериментальної роботи.....	88
Висновки до третього розділу	101
ВИСНОВКИ.....	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	104
ДОДАТКИ.....	115

Передмова

На сучасному етапі розвитку українського суспільства істотно підвищилися вимоги до життєвої компетентності зростаючої особистості та її вміння виявляти мобільність, наполегливість, впевненість. Зміна суспільних пріоритетів, модернізація національної системи освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу об'єктивують необхідність посилення уваги до створення в сім'ї та навчальних закладах сприятливих умов для розвитку самостійної, творчої, життєздатної людини з розвинутою самоповагою і почуттям самовартості. Зазначеному сприятиме впровадження у педагогічну практику особистісно зорієнтованого виховання молодших школярів, здатних здійснювати власні вибори, приймати самостійні рішення, відповідати за свої дії, довіряти власному досвіду й можливостям.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державний стандарт початкової загальної освіти, Національна програма виховання дітей і молоді в Україні та інші нормативні документи визначають формування у школярів оптимістичного світосприйняття, самосвідомості, рефлексійних рис, ціннісного самоствалення, довіри до своїх можливостей, впевненості, наполегливості як базових якостей особистості.

Актуальність вивчення проблеми виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів обумовлена появою таких новоутворень у свідомості особистості як довільність поведінки, особистісна свідомість, супідрядність мотивів, внутрішній план дій та рефлексія.

У цьому контексті вагомим значення набувають теоретико-експериментальні дослідження феноменів «наполегливість» та «впевненість» крізь призму довіри до себе, вивчення здатності особистості ставитися до своїх бажань, потреб, поглядів, переживань як до цінностей.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження акцентують увагу на різних аспектах виховання наполегливості та впевненості: механізми формування цих процесів (І. Вайнер, В. Висоцький, Д. Ковач); специфіка виникнення і розвиток наполегливості в різних видах діяльності – суспільній (Т. Маталіна) і навчальній (В. Бутовська, О. Серебрякова, П. Чисхольм); вплив наполегливості та впевненості на досягнення успіху в діяльності (З. Діхтяренко, Ф. Іващенко, О. Нікітіна); наполегливість та впевненість у собі як соціально-психологічна характеристика особистості (Г. Ніколаї, О. Папір, В. Ромек, Є. Смаглій).

Проблемі виховання наполегливості і впевненості та умовам їхнього формування на різних етапах онтогенезу присвячено низку педагогічних (Ш. Амонашвілі, А. Белкін, Н. Виноградова та ін.) та психологічних (І. Дубровіна, В. Мерлін, М. Мішечкіна, О. Петровський, К. Роджерс та ін.) досліджень, які важливого значення у вихованні означених особистісних якостей надають різним видам життєдіяльності, наступності в діяльності сім'ї, дошкільного навчального закладу та початкової школи.

Разом з тим у науковій літературі відсутня єдина думка щодо природи та механізмів формування наполегливості та впевненості; чітко не диференційована вікова специфіка, не виділено чинники виховання цих вольових якостей у молодшому шкільному віці засобами хореографічного мистецтва; вимагають конкретизації педагогічні умови забезпечення наступності у вихованні цих якостей особистості в дошкільному та молодшому шкільному віці; потребують уточнення характеристики наполегливості та впевненості представників різної статі.

У сучасних наукових джерелах акцентується увага на впливі хореографічного мистецтва на естетичне виховання, формування естетичного ставлення до навколишнього світу та на виховання таких особистісних якостей, як творча активність, наполегливість, ініціативність, впевненість у собі. Дослідники підкреслюють, що хореографічне мистецтво є засобом розвитку і виховання внутрішньої цілісності людини.

Відтак, концепція виховання та розвитку через мистецтво не обмежується ознайомленням дітей із художніми творами чи їх сприйманням, а пропагує, передусім, активне включення дітей у мистецьку діяльність. Хореографічне мистецтво займає в реалізації такого підходу одне з чільних місць. Завдяки своїм специфічним функціям воно розвиває у школярів емоційно-виразну пластику рухів, пробуджує почуття гармонії, образного сприймання музики, ритму, переживання стану «м'язевої радості» (І. Сеченов) та володіння моторикою власного тіла, забезпечує інтелектуальний, творчий розвиток учнів, формування їхніх вольових якостей.

Про виховні можливості хореографічного мистецтва наголошували видатні українські митці К. Василенко, В. Верховинець, П. Вірський та ін.

Виховний потенціал хореографічного мистецтва був об'єктом вивчення переважно дослідників-хореографів (М. Бежар, А. Ваганова, К. Василенко, В. Верховинець, Ю. Громов, В. Захаров, М. Фокін та ін.) та мистецтвознавців (Н. Аркіна, Л. Блок, А. Волинський, В. Красовська, Б. Львов-Анохін, Ю. Станішевський та ін.).

Окремі психолого-педагогічні аспекти проблеми хореографічного виховання дітей розкриті в дисертаційних роботах, наукових працях, методичних рекомендаціях вчених (Т. Баришнікова, М. Боголюбська, Н. Ветлугіна, О. Кенеман та ін.). Так, проблему розвитку творчої уяви засобами хореографічного мистецтва досліджувала Т. Чурпіта; питання формування особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки та хореографії – П. Коваль, педагогічне спрямування хореографічної підготовки майбутніх психологів висвітлено в дисертації Л. Мови та ін.

Водночас така проблема, як виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів засобами хореографічного мистецтва, ще не була предметом спеціального педагогічного дослідження, зокрема, й щодо забезпечення єдності та узгодженості дій з боку сім'ї та закладів освіти у вихованні наполегливості та впевненості в молодших школярів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що залишаються недостатньо дослідженими інші аспекти виховання наполегливості та впевненості: природа та механізми виховання наполегливості та впевненості; педагогічні умови забезпечення наступності у вихованні наполегливості та впевненості особистості в дошкільному та молодшому шкільному віці; вікова специфіка та особливості прояву наполегливості та впевненості представниками різної статі; чинники виховання цих вольових якостей у молодших школярів засобами хореографічного мистецтва.

Педагоги загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів мають потребу в науково обґрунтованих критеріях діагностування впевненості та наполегливості в молодших школярів; у розробці ефективних психолого-педагогічних умов виховання цих особистісних утворень у процесі занять хореографією, в уточненні шляхів та засобів накопичення та синтезування зростаючою особистістю позитивних уявлень про себе, реалістичних само оцінних суджень, способів реалізації конструктивної поведінки.

Таким чином, у процесі вивчення науково-теоретичних джерел та практичного досвіду виховання молодших школярів виявлено *суперечності* між:

- об'єктивною суспільною потребою у наполегливих та впевнених громадянах та відсутністю науково обґрунтованих умов виховання цих якостей;

- потенціалом хореографічного мистецтва та недостатнім використанням його впливу на формування вольових якостей молодших школярів, зокрема наполегливості та впевненості;

- необхідністю саморозвитку особистості учня та недостатньою розробленістю змісту, форм і методів його забезпечення.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу проблеми дослідження обґрунтувати та експериментально перевірити психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів засобами хореографічного мистецтва.

РОЗДІЛ 1

ВИХОВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сутність поняття «наполегливість», його зміст і структура

На усіх етапах історичного розвитку людини підкреслювалося важливість наполегливості для характеристики поведінки індивіда. Українцям наполегливість була притаманна з давніх-давен і розглядалася як одна із частин їх духовності.

Наполегливість – це одна з основних якостей, обов'язковий компонент у систематизації знань про волю і мораль людини. А відтак, для того, щоб дати детальну характеристику сутності поняття наполегливості, його змісту і структури, потрібно хоча б побіжно зупинитися на характеристиці поняття «воля», оскільки, незважаючи на те, що за останні чверть століття захищено декілька докторських дисертацій з проблеми волі, довільної і вольової регуляції поведінки і діяльності людини, проблема все ще далека від вирішення. Для нашого дослідження розгляд цього питання має принципове і основоположне значення.

До сих пір погляди психологів розходяться навіть по вузлових питаннях, пов'язаних з названою темою. Одні заперечують наявність волі як самостійного психологічного явища, ставлять під сумнів цінність поняття «воля», інші, відстоюючи самостійність волі, виокремлюють тільки одну її сторону – здатність долати труднощі і перепони. Часто довільна регуляція виявляється відірваною від волі.

У своєму дослідженні ми спираємося на думку Є. Ільїна і будемо розглядати проблему волі як свідомого і цілеспрямованого (мотивованого) управління людиною своєю поведінкою, діяльністю, емоціями, оскільки питання про сутність волі тісно пов'язане з проблемою мотивації, пояснення причин і механізмів активності людини [101, с.6].

В історії науки, починаючи з античних часів, поняття «**воля**» завжди диференціювалося. У різні часи розвитку суспільства кожна особистість, яка прагнула самовдосконалитися, систематично займалася вихованням своєї волі. У творах Сократа, Демокріта, Епікура, Лукреція та інших мислителів знаходимо яскраву характеристику вольових якостей особистості. Так, Платон під волею розумів деяку активність душі, яка визначала та спонукала активність людини. Аристотель пов'язував волю із розумом, діяльністю і почуттями. Цей дуалізм у тій чи іншій формі зберігся і до нашого часу. Августин і Фома Аквінський вперше розвинули теорію «свободи волі». Проблема свободи волі є стрижневим питанням у філософії та психології. Античні мислителі свободу волі ототожнювали зі свободою дії, виконанню якої не перешкоджають жодні перепони. Про неї писали Л.М. Толстой [236, с. 5], князь Трубецкой [239, с. 521] та інші.

Демократи-матеріалісти В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, М. Чернишевський відкинули метафізичне розуміння волі як якоїсь автономної здатності, відірваної від знань, умінь та почуттів людини і матеріалістичної основи їх нервової діяльності. З цього приводу Жан Жак Руссо писав: «Якщо воля дітей не зіпсована з нашої вини, то вони нічого не бажають робити без певної мети» [195 с. 112].

Принципово новим етапом у науковому поясненні волі людини була рефлексорна теорія І. Сеченова [208].

Отже, до XIX ст. для дослідників залишилося відкритим питання про те, як трактувати поняття «воля». Не однастайні вони і щодо заперечення волі як самостійного психологічного явища та її здатності долати труднощі та перешкоди. За словами Л. Виготського, ще досі не написана історія розвитку дитячої волі [59, с. 14].

На сьогоднішній день, зусиллями багатьох психологів (П. Астаф'єв, І. Бех, Л. Виготський, Ф. Гноболін, Н. Зверева, П. Іванов, Н. Карєєва, Н. Ланге, С. Рубінштейн, В. Селіванов, О. Степанов, А. Токарський та ін.) сформувався кілька наукових напрямків, які

досліджували волю у різних аспектах: воля як волюнтаризм, або автономна воля (Августин, В. Вундт, Е. Гартман, І. Кант, Іоан Лунс Скотт, З. Фрейд, А. Шопенгауер), воля як свобода вибору (свобода волі) (А. Бергсон, К. Вентцель, Н.Я. Грот, Н. Зверєва, Н. Карьєва, Н. Ланге), генерономна теорія волі (І. Герbart, Г. Еббінгауз), воля як довільне керування поведінкою (А. Токарський), воля в знаннях і воля у вірі (П. Астаф'єва, У. Джемс, Л. Толстой), воля як мотивація та вольова регуляція (Л. Божович, Л. Виготський, П. Каптерев, П. Рудик, В. Селіванов, І. Сеченов). Більш детально ці різні теорії описано Л. Виготським [58].

Поняття «воля» (лат.voluntas, англ. will, італ. volonta, нім. Wille, франц volonte) у різних словниках (психологічних, педагогічних та філософських) тлумачиться по-різному, однак спільним у цих визначеннях є те, що *воля*– свідомо психічна діяльність людини, її активність, регулююча функція мозку, яка визначається активними цілеспрямованими діями, вчинками, бажаннями реалізувати поставлену мету з попереднім вибором засобів, пов'язаних із переборенням труднощів, перепон.

Зокрема у філософському словнику М. Розенталя і П. Юдіна це визначення звучить так: «Воля – свідомо цілеспрямованість людини щодо виконання тих або інших дій. Ідеалізм хибно розглядає волю як нібито незалежну від зовнішніх впливів та обставин і не зв'язану з об'єктивною необхідністю властивість, а дії і вчинки людини – як прояви ідеалістично тлумаченої «свобідної» волі. Насправді джерелом цілеспрямованої вольової діяльності людини є об'єктивний світ. Відбитий крізь призму внутрішніх умов суб'єкта (потреби, інтереси, бажання, знання тощо), об'єктивний світ створює для нього можливість ставити різні цілі, приймати рішення, чинити так або інакше... Початковою ланкою вольової дії є постановка й усвідомлення мети, потім прийняття рішення діяти, вибір найдоцільніших способів здійснення дії. Вирішальним для характеристики даної дії як вольової є виконання рішення. Сила волі не дається людині від природи. Уміння і здатність вибирати цілі, приймати правильні рішення і виконувати їх, доводити почату справу до кінця – результат знань, досвіду, виховання і самовиховання» [187].

До розкриття питання про волю людини у своїх бажаннях, рішеннях, діях зверталися К. Вентцель [54], Н. Гроот [71], Н. Зверєва [93] та ін.

Дослідники XIX-XX ст. розширили значення волі стосовно особистості. Так, Є. Аркін вводить поняття ядра волі [19]. І. Бех розглядає спонукальні стимули дій і вчинків, які існують у навколишньому середовищі, а не у самій людині; описує важливу роль волі у психічному житті людини; аналізує першопричини виникнення волі [32]. Л. Виготський пише про факт дива, втручання духовного чинника під час перебігу нервових процесів у спробах пояснення волі [59, с. 118]. Розвиток волі, яка пов'язана з моральними мотивами діяльності дитини, досліджували О. Запорожець та Я. Неверович [181].

На побічні шляхи розвитку волі, на маленькі завдання, які збагачені емоційно, звертає увагу дослідників В. Зеньківський, який зазначає, що через ігри сприятливо розвивається виразна активність [94, с. 273]. П. Каптерев переконаний, що воля у своїй основі – це рухова сила ідей і почуттів [105, с. 386].

За словами І. Сікорського, воля виявляється у трьох формах: руховий початок; змістовний початок; увага [212, с. 158].

Варто зазначити, що такі дослідники як П. Іванов, В. Котирло, В. Селіванов та інші досліджували виховання волі через прагнення до мети і готовність докласти зусиль для подолання труднощів, через єдність слова і діла, через закріплення своєї перемоги, а В. Волошина, Л. Волинська, С. Ставицька, О. Темрук пропонують досліджувати «силу волі».

Відомий український педагог А. Макаренко, спрямовуючи погляд на вольові якості колективіста, пише, що волю, мужність, цілеспрямованість не можна виховувати без спеціальних вправ у колективі [134, с. 425].

В. Сухомлинський неодноразово у порадах учителеві звертає увагу на силу волі, її слабкість у вихованця під час самовиховання [223; 224].

А. Плотічер, аналізуючи праці попередників, визначає правила та шляхи поведінки людини, яка виховує і розвиває волю [169, с. 14-15], Є. Щербаков охарактеризував схеми

функціонування волі за Аристотелем, В. Селівановим, І. Сеченовим і подав власну схему [253, с. 71-73], а С. Максименко на схемі відобразив частини волі [88, с. 361].

Досліджуючи волю в анатомо-фізіологічному аспекті І. Сеченов підкреслював: «...серце побудовано з рубчастих волокон і не підкоряється волі, а м'яз, що виганяє сечу з сечового міхура, належить до розряду гладких і підкоряється їй»; «...у категорію абсолютно негідних волі рухів повинні бути віднесені такі, якими досягаються власне рослинні потреби організму і забезпечуються матеріальна збереженість тіла...»; «...волі можуть підкорятися тільки такі рухи, що усвідомлюються людиною..» [207, с. 245-246].

І. Сеченов особливе місце приділив вольовій (довільній) активності людини, виділяючи в ній не тільки фізіологічні механізми, але й психологічні. У зв'язку із цим він писав: «Воля властна пускати в ход в каждом данном случае не только ту форму движения, которая ему наиболее соответствует, но и любую из всех, которые вообще известны человеку. Мне хочется плакать, а я могу петь веселые песенки, танцевать; меня тянет вправо, а я иду влево; чувство самосохранения говорит мне: стой, там тебя ожидает смерть, а я иду дальше. Воля не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением – это и деятельная сторона разума и морального чувства, управляющего движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения. Эта-то ярко осознаваемая возможность, выражающаяся в словах «я хочу и сделаю», и есть та неприступная с виду цитадель, в которой сидит обыденное учение о произвольности» [208, с.177-178].

Цей дослідник виділив такі функції волі (деякі з них): 1) в усіх без винятку випадках форма впливу волі залишається однаковою – «вона може викликати, припиняти, підсилювати і послаблювати рух, і тільки ступінь її влади, очевидно, вкрай різний»; 2) якщо хода завчена, то «воля владна у кожному окремому випадку, викликати її, зупинити на будь-якій фазі, прискорювати і сповільнювати можна, але у деталі механіки вона не втручається...»; 3) при заучуванні складних рухів і дій у зрілому віці за волею «...залишається усвідомлена людиною можливість втрутитися у будь-яку хвилину у рухи і видозмінити їх»; 4) «...ні повсякденне життя, ні історія народів не фіксують випадку, де одна холодна, безособова воля могла б зробити який-небудь моральний подвиг»; 5) «...у думці про несвободу у волі ховається корінь такої моральної розбещеності, межі якої і передбачити не можна»; 6) «думка про свободу волі, незважаючи на її значну поширеність між людьми, є теоретичним поясненням відомого явища – те, що зазвичай називають науковою істиною або науковою гіпотезою, залежно від того, чи представляє пояснення повну вірогідність чи часткову»; 7) «сильна воля, що нехтує небезпекою для життя, переростає у міцне моральне почуття, що перемагає страх смерті: воля без моралі – це закоренілий інстинкт або пристрасть і т.д.»; 8) «...воля владна діяти лише на ті рухи, що викликані потребами життя»; 9) «вплив волі на зупинку існуючих рухів і імпульсів до них (затримання кашлю, чхання тощо) настільки очевидні, що існування їх у нервовому житті людини не потребує доказів»; 10) «...природно думати, що у всіх випадках, де свідомо існують сильні імпульси до рухів, але людина перемагає їх силою волі і залишається при цьому зовсім спокійною, у її тілі діють гальма» [208, с. 249-250, 257, 260] і т.ін.

Виникнення вольового процесу досить часто пов'язують з найбільш ранніми проявами психічної діяльності індивіда. У вольових процесах емоційні та інтелектуальні моменти проявляються у специфічному синтезі; афект у них виступає під контролем інтелекту. Суттєвими моментами, або фазами вольового процесу є: визначення, постановка і вибір мети, добір засобів, прийняття рішення і виконання його.

Отже, з'ясувати сутність поняття «воля» намагалися у різні часи психологи, педагоги і філософи, прагнучи пояснити цей феномен через тлумачення значення цього слова.

С. Ільїн зазначав: «...воля – це, по-перше, реальне психічне явище, яке показує собою довільне керування, і, по-друге, вона нероздільно пов'язана з розумом (звичайно, не замінює його), оскільки довільне керування – завжди свідоме і переднамірне, тобто розумне» [101, с. 39].

Прояви волі («сили волі», вольового зусилля) в різних специфічних ситуаціях змушують говорити про вольові якості (властивості) людини. При цьому, як зауважує Є. Ільїн, і саме поняття «вольові якості», і конкретний набір цих якостей залишається досить невизначеним, що змушує деяких учених сумніватися у дійсному існуванні цих якостей [101, с.43].

До сих пір є великі труднощі у розведенні чи ідентифікації понять, що означають вольову активність. Наприклад, чи проявляє дитина, що вимагає від батьків купити іграшку, яка їй сподобалася, наполегливість? Де межа між моральною і вольовою якістю? Чи всі вольові якості моральні? Це досить принципові питання, оскільки від їх вирішення залежать методи діагностики вольових проявів та педагогічні методи розвитку конкретної вольової якості.

На думку В. Крутецького, вольові риси характеру (вольові якості особистості) виявляються у готовності, умінні і звичці свідомо спрямовувати свою поведінку, свою діяльність у відповідності з певними принципами, долаючи перешкоди на шляху до поставленої мети [124].

При такому визначенні вольових рис характеру, зауважує Є. Ільїн, вони можуть належати до волі в широкому розумінні (довільності) і волі у вузькому розумінні (вольової регуляції, «сили волі») [101, с.45].

У підручнику «Загальна психологія» за редакцією А. Петровського вольові якості особистості трактуються як визначеність і стійкість типових для особистості способів здійснення вольових актів [159], що на думку Є. Ільїна швидше характеризує стиль вольової поведінки, ніж вольову якість [101].

Він же доповнює запропоноване Б. Смирновим визначення: «Вольовими якостями особистості називаються конкретні прояви волі, обумовлені характером перешкод, що долаються» [217], і корегує його таким чином: «Вольові якості – це особливості вольової регуляції, що виявляються в конкретних специфічних умовах, обумовлених характером перешкоди, що долається» [101, с.116].

У працях В. Іваннікова та Є. Ейдемана стверджується, що є вольові якості як окремі (ситуативні) характеристики вольової поведінки і вольові якості як постійні (інваріантні) характеристики вольової поведінки, тобто як особистісні якості. З цього приводу вони пишуть: «...якщо у людини формується стійке (нехай навіть хибне) уявлення про свою правоту у всіх справах і судженнях, про свою здатність вирішити будь-яку ситуацію і справу, тобто стійка висока самооцінка своїх можливостей і високий рівень домагань, то така людина незалежно від реального володіння ситуацією буде часто проявляти у поведінці наполегливість та інші вольові якості. Якщо ж ці стійкі утворення підкріплені реальними можливостями людини, тоді можна говорити про вольові якості не просто як про окремі характеристики поведінки, а як про її інваріанти, тобто особистісні якості» [97, с. 40].

Наявність ситуативних проявів сили волі створює певні труднощі у діагностиці вольових якостей. Адже про вираженість (наявність) тієї чи іншої вольової якості ми судимо з урахуванням того, як успішно людина справляється з труднощами. Але чи завжди ця успішність залежить тільки від вольових зусиль? Якщо не завжди, то чи не підміняється тоді вольова якість, як характеристика вольової регуляції, характеристикою довільного управління – мотивацією? І як визначити у такому випадку частку вольового зусилля у подоланні якоїсь труднощі?

Має значення не тільки наявний стан, але й оцінка людиною значимості наявної ситуації. В одному випадку, незважаючи на втому, людина буде проявляти силу волі, в іншому, якщо буде вважати, що ситуація не містить нічого важливого для неї, проявляти «силу волі» не буде.

Вивчаючи прояви наполегливості, А. Висоцький виявив цілу низку внутрішніх причин, які змушували людину продовжувати вирішувати поставлене в експерименті завдання: наявність інтересу, бажання бути не гіршим за інших, прагнення довести собі, що може виконати це завдання, осмислений підхід до вирішення завдання (робота за певною

схемою). Причому у різних досліджуваних причини були різні. І тому виникають запитання, на які, на жаль, автор не дає відповіді: чи однакова збуджуюча сила цих причин, чи постійно виявляється дія цих причин при розв'язуванні складних завдань, які змушують досліджуваних проявляти «силу волі»: мотив прагнення до успіху (мотив досягнення) як постійна характеристика особистості, чи ситуативний фактор – азарт змагання з іншими досліджуваними [62, с. 64-65].

Відомі спроби психологів класифікувати вольові якості за певними ознаками, заперечуючи або доповнюючи при цьому вже відомі класифікації. Так, В. Калін стверджує, що кількість класифікацій відповідає кількості авторів, що обговорювали цю проблему. Дослідник виділяє первинні вольові якості (енергійність, терплячість, витримка, сміливість) та вторинні (рішучість, хоробрість, наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість) [103, с. 177-180]. Ним же була розроблена наукова теорія волі [104, с.120-124.].

До основних вольових якостей особистості В. Богословський відносить: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність [39].

У дослідженні Є. Ільїна охарактеризовано класифікацію вольових якостей Ф. Гоноболіна, згідно якої існують дві групи якостей пов'язаних з активністю і гальмуванням небажаних дій і психічних процесів. Якості першої групи – це рішучість, сміливість, наполегливість і самостійність, а другої групи – витримка (самовладання), витривалість, терпіння, дисциплінованість і організованість. За Ф. Гоноболіним, часто неможливо всі вольові якості особистості чітко об'єднати у дві групи з урахуванням переваги процесів активності чи гальмування. Іноді, гальмуючи одні дії, дитина виявляє активність в інших. Згідно класифікації Є. Ільїна, є два класи вольових якостей: власне вольові («прості») і морально-вольові («складні»). Власне вольові, у свою чергу, поділяються на дві групи. До першої належать цілеспрямованість, тривалість утримання спонукання, вольового зусилля (терплячість, завзятість, наполегливість), до другої - якості самовладання (сміливість, витримка, рішучість, впевненість) [101, с. 138].

Серед вольових якостей С. Рубінштейн надає перевагу ініціативності, потім самостійності і незалежності, а на етапі ухвалення рішення – рішучості, яка на етапі завершення вольового акту замінюється наполегливістю. Внутрішні перепони допомагають подолати самоконтроль, витримка і впевненість [191, с. 606-607].

Не заперечуючи факт існування різних класифікацій, В. Селіванов, вважає, що вольові властивості особистості (цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, рішучість, наполегливість, витримка, організованість, діловитість, сміливість, мужність, впевненість) виявляються на всіх стадіях вольової дії, однак ступінь виразності їх на стадіях неоднаковий. Крім того, є якості, відносно постійні, незалежні від певної ситуації, які виражають здібності і вміння переборювати труднощі: наполегливість, рішучість, впевненість тощо [203, с. 13-14].

Вивченню вольових якостей дітей та молоді присвячено фундаментальні праці Ю. Азарова, І. Беха, П. Блонського, Л. Виготського, А. Висоцького, Ф. Гоноболіна, Г. Костюка, Н. Ланге, О. Пуні, П. Рудика, В. Селіванова, І. Сікорського, Б. Смірнова та ін.

Отже, у результаті аналізу психолого-педагогічних джерел можна стверджувати, що сутність вольових якостей та їх видів розглядається по-різному. В одних говориться, що вольові якості – це *прояв* волі, в інших – що це *здатність* людини, в третіх – що це *уміння* долати різні труднощі, керувати собою і т.д. Проте, якщо наприклад, вольові якості – це уміння, тоді досить тільки навчити людину цим умінням і вона почне успішно долати всі труднощі. Практика, однак, доводить, що це далеко не так.

Різне розуміння сутності вольових якостей різними авторами призводить до того, що виділяються різні складові цих якостей. Зокрема А. Пуні вважає, що структура вольової якості відповідає структурі волі і включає інтелектуальні і моральні компоненти, а також уміння долати перешкоди. Є. Ільїн вольову якість розглядає як «фенотипічну характеристику наявних можливостей людини, як сплав вродженого і набутого». В якості вродженого

компонента виступає здатність, обумовлена вродженими задатками (типологічними особливостями нервової системи), а в якості набутого в онтогенезі компонента – досвід людини: її уміння і знання, пов'язані із само стимуляцією; сформований мотив досягнення, сформована вольова установка не пасувати перед труднощами, що стає звичкою при неодноразовому успішному подоланні. Прояв кожної вольової якості залежить від обох компонентів, тобто це і реалізація здатності до вольового зусилля, і уміння його виявляти [101, с.117].

Оскільки більшість науковців виділяє серед вольових якостей наполегливість, то перейдемо безпосередньо до визначення сутності поняття цього феномену, його змісту і структури.

Різнманітні довідкові видання по-різному трактують значення цього терміну. Великий тлумачний словник сучасної української мови подає таке розуміння терміну «наполегливий» – завзятий, стійкий, непохитний у здійсненні, досягненні певної мети [50, с. 575].

А у виданні «Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова» за 2008 рік знаходимо: «Наполегливий – 1. Який уперто, цілеспрямовано досягає своєї мети. 2. Спрямований на вперте досягнення певної мети. 3. Який виражає, містить у собі впертість, завзяття; настійливий, настирний, напористий, невідступний, завзятий» [50, с.302].

Пошуки тлумачень терміну наполегливість у філософських довідкових виданнях та довідкових виданнях з етики результату не дали, оскільки їх не містять.

У Великому тлумачному психологічному словнику за 2003 рік знаходимо: «Наполегливість передбачає боротьбу з протидією, що заслуговує захоплення....Наполегливість зазвичай належить до поведінки....У цьому розумінні наполегливість використовується для визначення процесів, які продовжуються деякий час після того, як стимул, що ініціював їх, більше не присутній, синонім – завзятість (упорство)» [43, с. 485]. До речі, російсько-український словник термін «упорство» трактує як: завзятість, завзяття, упертість, стійкість, наполегливість, настійність, напосідливість, настирливість, настирність, затятість, невпинність, тривкість [188, с. 848].

У Психологічному тлумачному словнику наполегливість визначається як вольова якість, спрямована на неухильне, всупереч труднощам та перешкодам, досягнення мети [239, с. 272]. Наполегливість характеризується настійним прагненням досягти бажаного. Але у цьому визначенні не вказано, про яку мету йде мова – ближню чи віддалену за часом. Це при виділенні наполегливості як самостійної вольової якості має принципове значення.

Психологічна енциклопедія містить таке визначення: «Наполегливість – вольова якість особистості, яка виявляється в умінні стійко і активно досягати поставленої мети, долаючи труднощі і зовнішні та внутрішні перешкоди. Формується під впливом виховання, починаючи з раннього віку. На початкових етапах життя до виявлення наполегливості дітей спонукають привабливі цілі. Їх досягнення пов'язане з подоланням труднощів, що і розвиває наполегливість дитини. Головне – навчити дитину не припиняти цілеспрямованих зусиль при виникненні перешкод. Для розвитку наполегливості перед нею ставлять складні, але посильні завдання і неухильно вимагають, щоб дитина доводила розпочату справу до кінця. Пасування перед труднощами, перетворюючись у звичку, породжує нерішучість, невпевненість у собі, пасивність. Важливо навчити дитину самостійно ставити і розв'язувати важливі для неї завдання. Незважаючи на зовнішню схожість, не слід плутати наполегливість дитини із впертістю. Ці поняття характеризуються прагненням досягти бажаного, але, на відміну від наполегливості, при впертості мотивом поведінки є самоствердження, прагнення будь-що настояти на своєму всупереч переконливим доказам. Важливу роль у вихованні наполегливості відіграє учнівський колектив і самовиховання, прагнення до якого треба виховувати в учня і постійно його розвивати» [175, с.219].

В Українському педагогічному словнику за ред. С. Гончаренка подається таке визначення наполегливості: «Наполегливість – вольова риса людини, що полягає у здатності тривало, не знижуючи активності, домагатись поставленої мети, незважаючи на труднощі і

перешкоди. Наполегливість формується під впливом виховання, починаючи з раннього дитинства. До виявлення наполегливості дітей спонукають привабливі цілі. У вихованні наполегливості важливо мати значущі цілі і намір долати труднощі власними зусиллями» [69, с. 225].

У Педагогічному словнику за ред. М. Ярмаченка наполегливість трактується як «якість особистості, що полягає в умінні досягати поставленої мети, долаючи при цьому зовнішні і внутрішні перешкоди. Не треба на основі зовнішньої схожості змішувати наполегливість з впертістю. І те, і інше характеризується настійним прагненням досягти бажаного, але на відміну від наполегливості при впертості єдиним мотивом поведінки є самоствердження, прагнення наполягти на своєму. Виховання наполегливості необхідно починати з раннього віку. Найголовніше привчити дитину не припиняти цілеспрямованих зусиль при виникненні перешкод. Треба ставити перед нею досить складні, але здійсненні завдання і неухильно вимагати, щоб вона доводила розпочату справу до кінця. Дуже важливо також виробити у дитини вміння самостійно ставити і вирішувати об'єктивно значимі завдання. У шкільному віці важлива роль в розвитку наполегливості належить самовихованню» [165, с.334].

У педагогічному словнику за 1960 рік читаємо: «Наполегливість – одна з вольових якостей характеру, що полягає у тому, що людина, підпорядковуючи свою діяльність наміченій цілі і долаючи перешкоди, доводить розпочату справу до кінця. Наполегливість необхідно відрізнити від упертості, яка є негативною якістю і результатом слабкості волі. Впертий не долає труднощі при вирішенні задач, а, навпаки, знаходячись у полоні випадкового і часто непродуманого бажання, прагне «наполягти на своєму» всупереч розумним вимогам оточуючих.

Виховання наполегливості розпочинається з самого раннього дитинства. В цей час дитина ще багато чого не вміє, їй ще багато чого не вдається, і у неї легко виникає незадоволеність тим, що вона робить. Незадоволеність спонукає дитину припинити розпочате, а це швидко стає звичкою – не досягати мети, як тільки зустрілись перешкоди. Діти гаряче беруться багато за що, проте їх горіння вистачає ненадовго. Вихователь уважно слідкує за цією особливістю їх поведінки і спонукає дитину, де це потрібно, доводити розпочате до кінця, допомагаючи порадою, вказівками, діючи похвалою, заохоченням, а де це вимагається і засудженням. У шкільному віці важлива роль у вихованні наполегливості належить колективу учнів. Колектив засуджує прояви недостатньої наполегливості і стимулює подолання труднощів. Дуже важливо, щоб педагог сам був наполегливим у своїй поведінці і у своїх вимогах до учнів. Велике значення має розвиток у школярів *самостійності*, уміння *самим* досягати наміченої цілі. Найкращим вихователем наполегливості є виробнича праця в колективі, спільне виготовлення певних цінностей на основі розподілу праці. При цьому підвищується почуття відповідальності і обов'язку перед колективом, що слугує потужним стимулом наполегливості, ставить роботу кожного під неперервний контроль колективу, створює сприятливі умови для об'єктивної оцінки досягнутого і тих труднощів, які були подолані» [164, с.735].

Як бачимо в різних наукових джерелах пропонуються досить близькі за своїм змістом визначення сутності досліджуваного феномену.

Варто зазначити, що дана вольова якість досить широко вивчається зарубіжними дослідниками. Ще Макдауголл вважав наполегливість однією із об'єктивних якостей цілеспрямованої поведінки. Низка відомих зарубіжних психологів звертались до вивчення цього феномену (К. Левін [K. Levin,1922]; Дж. Аткинсон, Г. Літвін [J. Atkinson, G. Litwin,1960]; Р. Крутчєр [R. Crutcher,1934]; Д. Райанс [D. Rayans, 1939]; А. Кремер [A. Kremer, 1942]; Н. Фізер [N. Feather, 1962] та ін.).

Дослідження цього вольового прояву, позначеного англійським словом «persistence», стало для зарубіжних психологів самостійним напрямом вивчення мотивації. Принагідно зауважимо, що поняття «воля» як таке в американській психології, наприклад, не існує. Термін «persistence» має доволі широке семантичне поле. Англо-російський словник [14]

тракує його не лише як наполегливість, а й завзятість, терпіння, стійкість, впевненість тощо. Це призвело до того, що фактично під загальною назвою стали досліджувати якщо і не зовсім різні, проте, не зовсім тотожні, вольові прояви: наполегливість, завзятість (упорство), терпеливість, впевненість.

На конференції з питань виховання характеру особистості, що відбулася в інституті етики штату Колорадо (США) в 1992 році, до переліку моральних цінностей („Шість складових характеру”) ввійшли: надійність, повага, відповідальність, чесність, турботливість служіння на користь суспільства [168, с. 117-125.].

У дослідженнях західних психологів виділяють три напрямки вивчення наполегливості. В одному з них наполегливість вивчається як *риса характеру*, що стабільно визначає поведінку людини (звідси назва досліджень – «*trait studies*»). Ситуативні фактори у даному підході ігноруються, оскільки вважається, що вони перекриваються рисами особистості. З цього приводу Джон Дьюї пише: «Особистість мусить мати силу протистояти життєвим перешкодам і враховувати їх. Вона має бути... наполегливою... Одне слово, вона мусить мати те, що зветься силою характеру... Часом від характеру вимагається щось більше, а ніж наполегливість. Остання може бути навіть брутальною, загрожуючи інтересам інших... Така брутальна наполегливість не гарантує позитивних наслідків» [81, с. 26]. Ситуативні чинники при такому підході ігноруються, оскільки вважається, що вони перекриваються рисами особистості. Другий напрям визначає наполегливість як *стійкість до згасання*: досліджується залежність прояву наполегливості від очікування успіху або невдачі. При цьому встановлено, що якщо людина вважає, що результат її діяльності залежить від неї самої, а не від «щасливої випадковості», то вона виявляє значно більшу наполегливість. Має значення й опис завдання, важкого чи легкого. У першому випадку наполегливість проявляється у більшій мірі, ніж у другому (Д.Старнерс, О.Зінсер [D.Starners, O.Zinser, 1983]). Ще один напрям вивчає наполегливість у *контексті проблеми мотивації*: досліджується залежність наполегливості від мотивації досягнення. Як показали Дж.Аткінсон і Г. Литвин мотив досягнення успіху корелює з виявленою під час розв'язання завдання наполегливістю позитивно, а мотив уникнення невдачі – негативно.

Таким чином було доведено, що наполегливість проявляється і ситуативно, і як особистісна риса. А отже, поділяємо думку Є. Ільїна, що про наполегливість як про вольову якість можна говорити тільки тоді, коли вона проявляється як риса особистості, тобто постійно.

Наполегливість була предметом досліджень цілої низки вітчизняних вчених (В. Богословський, Ф. Гоноболін, В. Давидов, А. Запорожець, П. Іванов, Є. Ільїн, В. Калін, Б. Ломов, В. Медведєв, С. Рубінштейн та ін.)

Наполегливість за В. Калінін – це емоційно-вольова якість, в якій емоційні та вольові компоненти на різних етапах діяльності можуть бути представлені по-різному. При прояві наполегливості має місце вияв зосередженості зусиль людини на об'єкті, свідомість спрямована до предметного плану діяльності, який має чітку життєву значущість. У поведінці людини проявляється емоційна прив'язаність до мети діяльності. Мобілізація ресурсів відбувається з широким використанням механізму емоцій [103].

У вітчизняній психології, як і у зарубіжній, наполегливість іноді підмінюється іншою вольовою якістю - завзятістю, часто наполегливість і завзятість (упорство) ототожнюються.

Є. Ільїн завзятість (упорство) розуміє як бажання досягти «тут і тепер», тобто одномоментно, бажаного чи необхідного, у тому числі й успіху у діяльності, всупереч труднощам і невдачам. Вона носить характер одноразового докладання вольового зусилля для досягнення конкретної і близької (оперативної) мети, наприклад, коли учень намагається розв'язати важку математичну задачу, або коли юний музикант розучує гама, або коли танцюрист засвоює новий елемент техніки хореографічної вправи і т.п. Про завзятість (упорство) говорять тоді, коли у людини щось не виходить і вона намагається зробити це ще і ще раз, але, як говорять, «за один раз» [101, с. 146-147].

Більшість авторів пов'язують наполегливість перш за все з подоланням труднощів при досягненні віддаленої у часі мети. С. Рубінштейн пише: «Некоторые люди вносят сразу большой напор в свои действия, но скоро «выдыхаются»; они способны лишь на короткий наскок и очень быстро сдают. Ценность такой энергии, которая умеет брать препятствия лишь с налета и спадает, как только встречается противодействие, требующее длительных усилий, невелика. Подлинно ценным качеством она становится лишь соединяясь с настойчивостью. Настойчивость проявляется в неослабности энергии *в течение длительного периода*, невзирая на трудности и препятствия». І далі : «Ненастойчивость обычно проявляют люди, не способные гореть тем делом, которое они делают, или легко воспламеняющиеся, но быстро охлаждающиеся. Когда порыв, который человек вносит в борьбу за достижение поставленной им цели, накален страстью и озарен чувством, он выливается в энтузиазм» [191, с.607].

У підручнику «Психологія» наполегливість (разом із завзятістю) визначається як прояв волі, що характеризується **тривалим збереженням** (нерідко і підвищенням) енергії і активності у боротьбі за досягнення мети, в подоланні багатьох (у тому числі і несподіваних) труднощів [178].

Наполегливість, як важливу вольову властивість особистості, В. Богословський, А. Виноградова, М. Коляда, А. Степанов розглядають у здатності спрямовувати і контролювати поведінку відповідно до поставленої мети протягом тривалого часу.

Зокрема В. Богословським наполегливість визначається як вольова властивість особистості, яка проявляється у здатності **тривалий час** спрямовувати і контролювати поведінку у відповідності до поставленої мети. Проаналізувавши наполегливість учнів, В. Богословський робить висновок, що незавершена робота має поновлюватися за допомогою відомих і нових прийомів, елементів та операцій, лише тоді проявиться наполегливість [39, с. 125-127].

У підручнику «Психологія» подано такий опис наполегливості: «Наполегливість проявляється в умінні людини впродовж тривалого часу долати труднощі і перепони, неухильно йти до мети... Наполегливі люди проявляють волю не епізодично, а постійно і методично» [177, с. 335].

Проаналізувавши визначення наполегливості, які запропоновані В. Каліною, В. Медведєвим та А. Пуні, Є. Ільїн пропонує розглядати наполегливість як систематичний прояв сили волі при прагненні людини досягти віддаленої у часі мети, незважаючи на перешкоди та труднощі, які виникають при цьому. Дослідник також визначає умови прояву наполегливості: 1) ступінь впевненості людини у досягненні мети; 2) мотивація досягнення (прагнення до успіху); 3) наявність вольових установок на подолання труднощів [101, с. 150].

З'ясовуючи сутність поняття «наполегливість», П. Іванов, В. Крутецький, С. Рубінштейн, П. Рудик доходять висновку, що вона виражається у тривалому «переслідуванні» цілі через переможне подолання перешкод і труднощів протягом певного часу, незважаючи на тимчасові невдачі і поразки, щоб вийти переможцем у боротьбі з цими труднощами. Успіх будь-якої діяльності зумовлюється наполегливістю, яку потрібно виховувати на практиці, на ділі [193].

Відомі науковці Л. Рувінський та С. Хохлов визначили умови, за яких розкривається творчий потенціал здібностей людини [192, с. 57], і запропонували корисні поради щодо виховання наполегливості у ході досягнення поставленої мети.

Спеціальні дослідження В. Селіванова, М. Судакова, А. Полтева, М. Любимцева та ін. засвідчили вірогідність деяких висновків К. Левіна про вплив успіхів та невдач, рівня зазіхання і характеру мотивів на виховання наполегливості.

Важливе значення для нашого дослідження має визначення структури наполегливості молодшого школяра. Так, П. Рудик відзначає, що «...вивчення структурних особливостей вольових якостей особистості має своїм наслідком наукове психологічне обґрунтування засобів і методів виховання цих якостей. Поза такого психологічного вивчення методика

вольового виховання набуває грубо емпіричний характер і нерідко призводить до результатів, протилежних тим цілям, які ставив перед собою вихователь» [193, с. 9].

Аналіз індивідуальних особливостей наполегливості дозволяє говорити не тільки про неоднакову широту і силу її прояву у дітей у різних видах діяльності, але і про поступове формування двох інтегральних типів людей за стабільністю наполегливості: у одних спостерігається стійка, довготривала наполегливість, а у інших – короткочасна, епізодична.

На основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Богословського, Ф. Гоноволіна, А. Висоцького, В. Давидова, А. Запорожця, П. Іванова, Є. Ільїна, В. Каліна, В. Медведєва, С. Рубінштейна, В. Селіванова, К. Левіна, Дж. Аткинсона, Г. Літвіна та інших) можна стверджувати, що наполегливість як домінуюча вольова якість особистості характеризується своїми особливими властивостями, вмінням доводити до кінця прийняті рішення, досягати поставлену перед собою мету, переборюючи при цьому різні перепони (зовнішнього та внутрішнього характеру), які з'являються на шляху до неї.

Як і будь-які інші якості особистості, вольові якості мають горизонтальну і вертикальну структуру.

Горизонтальну структуру утворюють задатки, в ролі яких виступають типологічні особливості властивостей нервової системи. Є. Ільїн відзначає наступне: деякі психологи, спираючись на авторитет І. Павлова, вважають, як і він, що є гарні і погані типологічні особливості. До гарних віднесені сильна нервова система, рухливість і врівноваженість нервових процесів, до поганих – протилежні типологічні особливості. У відповідності із цим, наголошує автор, у підручниках, до недавнього часу бездоказово стверджувалось, що гарна успішність у навчанні, високі досягнення у спорті і т.д. властиві тільки особам з сильною, рухливою та врівноваженою нервовою системою. Проте це твердження має мало спільного з дійсністю. Насправді ж кожна вольова якість має свою психофізіологічну структуру, яка в одних компонентах може співпадати у різних вольових якостей, а в інших розходитися.

Вертикальна структура вольових якостей полягає у тому, що кожна з них являє собою неначе пиріг з трьох шарів. Знизу лежать природні задатки – нейродинамічні особливості, на які накладається другий шар – вольове зусилля, яке ініціюється і стимулюється третім шаром – соціальними, особистісними факторами – мотиваційною сферою, перш за все моральними принципами людини (моральними компонентами волі, про які говорив І. Сеченов). І від того, наскільки у людини виявлена сила потреби, бажання, наскільки вона розвинена у моральному відношенні, багато в чому залежить ступінь вираженості кожної вольової якості.

При цьому в кожній вольовій якості роль вертикальних компонентів може бути різною. Для наполегливості і терпеливості був характерний зв'язок з типологічним комплексом терпеливості. Проте зв'язок цей був для кожної якості різним: більш тісний – для якості терпеливості і менш тісний (слабкий) – для якості наполегливості. У відношенні зв'язку цих вольових якостей з потребою у досягненні успіху була виявлена обернена залежність: найбільш тісним був зв'язок з наполегливістю і слабкою – з терпеливістю.

Таким чином, стає очевидним, що терпеливість у більшій мірі визначається природними задатками – типологічними особливостями властивостей нервової системи, а за деякими даними – і біохімічними особливостями роботи організму, а наполегливість – у більшій мірі мотивацією, зокрема потребою досягнення успіху. Завзятість (упорство) займає проміжне положення і для прояву цієї вольової якості однаково важливе як одне, так і інше.

Характеризуючи вольові якості В. Селіванов говорить про властиві їм загальні властивості: широту, силу і стійкість. Широта або вузькість вольової якості визначається ним через кількість діяльностей, в яких вона яскраво виявляється. Сила вольової якості визначається рівнем прояву вольового зусилля, спрямованого на подолання перешкод. Головною ознакою стійкості вольових якостей є ступінь сталості прояву вольового зусилля у типових ситуаціях. Співвідношення цих властивостей у різних людей може бути різним [203].

Прояв сили волі значною мірою обумовлюється моральними мотивами людини. Наявність у людини міцних переконань, цілісного світогляду і стійких переконань Л.

Божович пов'язує не просто з вольовою регуляцією, а з вольовою організацією особистості людини. Звідси одним із шляхів формування вольової сфери особистості людини вважають її моральне виховання [40].

Підкреслюючи важливість цього моменту, П. Рудик пише: «...Виховання потрібних (людині) вольових якостей органічно і нерозривно пов'язується з її моральним вихованням. Воно... представляє собою цілісний педагогічний процес, в якому виховання вольових і моральних сторін особистості взаємопов'язані і не можуть протікати окремо: виховання вольових якостей не може бути здійснене без одночасного виховання моральних якостей особистості; у той же час моральне виховання не може бути здійснене поза вольовою діяльністю» [193, с. 9-10]. Перша частина твердження автора цитати (виховання вольових якостей неможливе без морального виховання) є, в рамках вітчизняної педагогіки і психології, аксіоматичною. Почуття обов'язку, подолання, здавалось би нездоланної втоми – все це характеризує сформовану у моральному відношенні особистість, наявність у неї морального компонента волі. Вважається, що саме у формуванні морального компонента волі педагог повинен вбачати головну свою задачу у розвитку вольової сфери особистості дитини. Багато в чому це твердження справедливе, якщо розглядати виховання «сили волі» не як самоціль, а як один із шляхів формування особистості. Адже відомо, що не кожен прояв дитиною «сили волі» є педагогічно доцільним. Важливо знати, які засоби при цьому використовуються і на що спрямоване вольове зусилля.

Виховна робота є необхідною умовою розвитку вольової сфери людини. Формування морального компонента волі допомагає проявляти вольове зусилля в будь-якій ситуації, незалежно від її специфіки. Задача виховання полягає у тому, щоб надати вольовим зусиллям таку спрямованість, яка дозволяє людині, за висловом І. Сеченова, здійснити моральний подвиг. Тоді і труднощі, які долає людина, набувають інший емоційний відтінок. При цьому необхідно формувати вольові уміння: прийоми самопереконування, самонаказу, самопідтримки.

Щодо другої частини твердження П. Рудика: моральне виховання не може бути здійснене поза вольовою діяльністю, то Є. Ільїн справедливо вважає, що воно має принципове значення. Зневажання ним призводить до того, що діти, хоча й стають освіченими у відношенні моральності, але їх уявлення про неї не проявляються у відповідній вольовій діяльності, тобто в них формується декларативна моральність. Справа у тому, що першу спробу (а в багатьох випадках – і подальші) здійснення моральних принципів вимагає вияву сили волі. Тобто діти стають моральними через використання вольового зусилля, а зовсім не вольовими через використання моральних принципів.

Вітчизняні вчені С. Максименко, О. Степанов, М. Фіцула та ін. протиставляють наполегливості впертість – необгрунтоване, нерозумне відстоювання мало продуманих рішень, прагнення наполягати на своєму, не слухаючи ніяких розумних доводів і пояснень. Ці якості характеризуються бажанням досягнути мети, проте вперта людина ставить перед собою нереальні цілі і не прислухається до порад інших, навіть якщо самому від того буде гірше, а наполеглива – прагне до мети із ясним позитивним характером. Іноді деякі батьки не без гордості говорять: «Він у нас такий наполегливий, якщо вже захотів, щоб йому купили іграшку, обов'язково свого доб'ється». Така «наполегливість», а точніше, розпещеність і впертість приносять шкоду, псують характер, роблять дитину нездатною переборювати свої слабості й досягати серйозної мети.

Тільки наполеглива, а не вперта людина здатна подолати різні невдачі, які з'являються на шляху до бажаної цілі, не здаючись, а шукаючи нові шляхи їх рішення, враховуючи зауваження, побажання тощо.

У зв'язку з цим Є. Ільїн зауважує, що при розгляді впертості, на його думку, допускаються дві помилки. По-перше, інколи впертість розглядається як відсутність сили волі. Він не погоджується з думкою С. Рубінштейна: «хотя в упрямстве как будто проявляются упорство и настойчивость, все же упрямство и сила воли не тождественные явления» [101, с. 605], вважаючи впертість є також вольовим проявом, яке має негативну

спрямованість або здається таким (але не з точки зору самого суб'єкта). Рішення, вимоги і прохання при впертості носять формальний характер, оскільки вони висуваються людиною всупереч розумним доказам, порадам, вказівкам інших людей.

Він зауважує, що не завжди справедливо впертість оцінювати як негативний вольовий прояв, оскільки доцільність зусиль, що докладаються для досягнення мети – річ досить відносна. Як приклад, нагадує притчу про двох жаб, які потрапили до глечика із сметаною. Одна з них, впевнившись у тому, що вибратись неможливо, припинила чинити опір і загинула. Друга продовжувала скакати і бити лапками, хоча всі її рухи здавались безглуздими. Але від ударів лапками сметана загусла, перетворившись у грудку масла, і жабка, спершись на неї, вибралась із глечика.

По-друге, впертість розглядається як негативний прояв наполегливості, у той час як у дійсності вона є безглуздом або егоїстичним проявом завзятості (упорства).

Впертість протиставляв наполегливості С. Рубінштейн, коли писав, що від наполегливості воно відрізняється своєю об'єктивною необґрунтованістю, і суб'єкт проявляє впертість тільки тому, що це рішення виходить від нього [191]

Причини прояву впертості можуть бути різними. У дитинстві впертість може бути формою протесту, що виражає незадоволеність необґрунтованим придушенням самостійності, ініціативності дитини. У більш пізньому віці впертість може бути наслідком прагнення до самоствердження.

Виникнення впертості у дітей і підлітків викликають несприятливі умови життя і виховання: ігнорування їх істотних потреб, жорстоке поводження або, навпаки, потурання їх примхам і необґрунтованим вимогам. Не завжди вмючи розумно виявити свою самостійність, підліток може починати відстоювати нерозумні рішення. Упертість найчастіше виявляється в емоційно збудливих та інтелектуально обмежених людей.

Отже, аналіз наукової літератури засвідчив неоднотайність у поглядах дослідників на наполегливість як одну з важливих вольових якостей особистості. Різнобій у підходах до вирішення тих чи інших питань є доказом того, що досліджувана проблема актуальна, думки науковців, часто різко протилежні, але мають право на існування.

Вивчивши всі запропоновані визначення, **під наполегливістю розуміємо вольову якість особистості, яка проявляється у здатності тривалий час спрямовувати і контролювати поведінку у відповідності до наміченої мети, і полягає в умінні доводити до кінця прийняті рішення, досягати поставленої цілі, переборюючи при цьому різні зовнішні та внутрішні перепони на шляху до неї.**

Отже, якщо людина наполеглива, але невдачі з'являються на шляху до бажаної цілі, то ця людина не здається, а шукає нові шляхи їх подолання.

Також ми виходимо з розуміння, що наполегливість є інтегративним особистісним утворенням, складається з ряду компонентів, що взаємодіють між собою та піддаються педагогічному впливу: *когнітивний* (знання про наполегливість як базову якість особистості, прояв стійкого інтересу до власного „Я”, усвідомлення самоцінності), *емоційно-ціннісний* (переживання симпатії до власної особистості, прийняття власних переваг та невдач, емоційні реакції на оцінні судження значущих дорослих та однолітків, на успіх та поразку), *діяльнісний* (сформованість умінь бути наполегливим і впевненим у ускладнених ситуаціях, довіряти своїм можливостям, виявляти поведінкові тенденції до захисту власного образу-Я, наміру самоствердження). При цьому ми враховували, що знання про себе завжди містять оцінний момент, тісно пов'язаний з емоціями та переживаннями дітей.

Вважається, що саме у формуванні морального компонента волі педагог повинен вбачати головну свою задачу у розвитку вольової сфери особистості дитини. Багато в чому це твердження справедливе, якщо розглядати виховання вольових якостей, до яких відноситься наполегливість і впевненість, не як самоціль, а як один із шляхів формування особистості. Адже відомо, що не кожен прояв дитиною «сили волі» є педагогічно доцільним. Важливо знати, які засоби при цьому використовуються і на що спрямоване вольове зусилля.

У той же час, моральне виховання не може бути здійснене поза вольової діяльності, і як справедливо вважає Є. Ільїн [101], воно має принципове значення. Зневажання ним призводить до того, що діти, хоча й стають освіченими у відношенні моральності, але їх уявлення про неї не проявляються у відповідній вольовій діяльності, тобто в них формується декларативна моральність. Справа у тому, що перші спроби (а в багатьох випадках – і подальші) здійснення моральних принципів вимагають вияву сили волі. Тобто діти стають моральними через використання вольового зусилля, а зовсім не вольовими через використання моральних принципів

Таким чином, виховання наполегливості органічно пов'язане з моральним становленням особистості.

1.2. Змістова характеристика та структура поняття «впевненість»

Поняття „впевненість у собі” поки що нове у вітчизняній та світовій психолого-педагогічній науці.

У філософській, педагогічній, соціально-психологічній літературі поняття „впевненість у собі” застосовується у найрізноманітніших аспектах: як одна з базових характеристик особистості (О. Запорожець, Є. Беклемішев, В. Губін, О. Нікітіна, П. Рудик, Т. Смолева); як принцип існування самосвідомості та необхідна умова формування зрілої особистості (Б. Зейгарник, О. Петровський, К. Роджерс); як прояв довіри до себе та показник гармонійного зв'язку зі світом (Н. Єрмакова, А. Козирева, Л. Комарова, Т. Скрипкіна); як детермінанта творчого процесу (В. Моляко); як прояв здатності до творчої самореалізації життєдіяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, В. Зінченко, В. Ключко); як найважливіший механізм самопізнання та саморегуляції (А. Захарова, І. Кон, А. Ліпкіна, В. Столін, О. Сухолонова); як необхідна складова соціальної компетентності (О. Кононко, О. Прима); як механізм становлення активного буття, формування суб'єктної позиції (Р. Ануфрієва, І. Бех, О. Злобіна, С. Рубінштейн); як прояв ціннісного самоствавлення (О. Кононко, Т. Титаренко, С. Тищенко); як результат упровадження в педагогічну практику гуманістичної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Л. Занков, С. Лисенкова).

У філософії, а саме, в теорії пізнання впевненість розглядається як один із суттєвих аспектів знання. Філософія (принаймні історично) шукає цього стану. Епістемологія є вивченням знання, впевненості й правди. Сучасні погляди на знання, як і в філософії так і взагалі не вимагають впевненості.

Сократ, який часто вважається першим правдивим філософом, мав вищий критерій для правди аніж інші до нього. Він дуже серйозно сприймав скептичні проблеми, які він зустрів у філософії. Як наслідок, він твердив, що він нічого не знає. Сократ часто казав, що його мудрість була обмежена до свідомості свого власного незнання.

Філологія вивчає методи вираження впевненості в мовленні, досліджуючи емпізу. У виразі: „Я думаю, що він прийде” впевненість особи, що говорить, підкреслюється пониженням тону на слові „думаю”, а невпевненість — підвищенням.

У різні часи педагоги та психологи надавали означеній вольовій якості особистості певну увагу, теоретично обґрунтовували та експериментально досліджували її сутнісні характеристики. Проте слід констатувати певну строкатість у підходах різних фахівців до визначення змісту та структури феномену «впевненість у собі». Так, окремі автори розглядають його як прийняття особистістю самої себе, власних рішень, визначення своїх дій (Б. Висоцький, В. Ромек); інші кваліфікують вказану особистісну якість як стан внутрішньої сили, стійкості, захищеності особистості, основу її життєвого успіху, можливість діяти ефективно (І. Вагін, С. Мамонтов).

Проблемі впевненості в собі та умовам її виховання на різних етапах онтогенезу присвячено ряд педагогічних (Ш. Амонашвілі, А. Белкін, Н. Виноградова та інші) та психологічних (І. Дубровіна, В. Мерлін, О. Петровський та інші) праць. При цьому дослідниками феномену «впевненість у собі» розглядалася наступність у розвитку дитини, насамперед, у контексті її соціальної компетентності, допитливості, здібностей (Л. Джемендзюк, Т. Ковальчук, Г. Назаренко, Д. Струннікова, О. Чепка).

Труднощі з визначенням поняття „впевненість” виникли з кількох причин. По-перше, феномен „впевненість”, ймовірно містить у собі безліч ознак, які самі однозначно не визначені й виявляються, як більшість думок і почуттів людини, лише опосередковано – через комплекс зовнішніх поведінкових ознак. По-друге, саме теоретичне розуміння концепту „впевненість” розуміється під впливом повсякденного його розуміння – як певного стилю поведінки, що виявляється в цілком конкретних ознаках.

Сучасні теоретико-експериментальні праці акцентують увагу на різних аспектах виховання впевненості. До того ж, у переважній більшості досліджень проблема виховання впевненості розглядається опосередковано, в контексті інших аспектів особистісного

розвитку, у взаємозв'язку з дотичними за змістом питаннями: формуванням адекватної самооцінки (І. Колчанова, Г. Морева, О. Мороз, Т. Токарська, С. Якобсон та інші); рівнем домагань (Л. Бороздіна, Л. Гавришак, Є. Залученова, А. Капустін, К. Левін, Л. Фестінгер); становленням самоповаги та любові до себе як складових упевненості в собі (Л. Вереїна, Н. Дятленко, Р. Шакуров).

Окремі аспекти зазначеної проблеми знайшли висвітлення у працях, спрямованих на вивчення полярних по відношенню до впевненості якостей. Це, зокрема, стосується невпевненості як феномену, який вимагає уваги та корекції в старшому дошкільному, молодшому шкільному та підлітковому віці (В. Гарбузов, Т. Місюріна, Б. Рзаєв, Т. Смолева). Увагу дослідників привертала й така негативна особистісна якість, як сором'язливість, особливості її прояву, методи виховання та умови попередження (А. Алексєєва, Л. Галігузова, Ф. Зімбардо, Ч. Спілбергер).

Разом з тим впевненість у собі, особливості її формування в молодшому шкільному віці вивчені недостатньо. У психолого-педагогічній літературі відсутня єдина думка щодо природи та механізмів формування в особистості впевненості в собі. Дискусійним залишається питання щодо міри бажаної, соціально прийнятної та корисної для особистісного зростання дитини міри впевненості в собі. Слід констатувати, що більшість аспектів проблеми становлення в дітей вказаної якості не були предметом уваги дослідників. Зокрема, чітко не диференційована вікова специфіка, не виділено чинники виховання впевненої поведінки в ранньому онтогенезі; вимагають конкретизації педагогічні умови забезпечення наступності у вихованні цієї якості особистості в дошкільному та молодшому шкільному віці; потребують уточнення характеристики впевненості в собі представників різної статі.

Сучасні вихователі та вчителі відчувають потребу в науково обґрунтованих критеріях визначення впевненості в собі дітей 6 – 10-и років у новій соціальній ситуації розвитку; у розробці педагогічних умов створення розвивального середовища, сприятливого для виховання вказаної особистісної якості; в уточненні шляхів та засобів накопичення та синтезування зростаючою особистістю позитивних уявлень про себе, реалістичних самооцінних суджень, способів реалізації конструктивної поведінки.

Першим, хто серйозно зайнявся цією проблемою був Андре Сальтер. У роботі „Умовно-рефлекторна терапія”, він припустив, що впевненість – це перевага процесів збудження над процесами гальмування. Дж. Вольпе пояснював невпевненість впливом соціальних страхів, А. Лазарус бачив причини невпевненості у „дефіциті поведінки”, слабкому оволодінні необхідними навичками поведінки. У рамках гештальттеорії головною характеристикою впевненої людини виступає зрілість – прийняття людиною відповідальності за саму себе (Ф. Перлз).

К. Роджерс розуміє впевненість у собі як довіру своєму життєвому досвіду. Він виділяє впевненість як важливу умову конструктивної самоактуалізуючої поведінки людини. Таким чином, якщо у світовій психологічній науці в межах психотерапевтичних та психокорекційних практик був виявлений феномен „впевненість у собі” та здійснювалися спроби його теоретичного обґрунтування [163], то у той же час у пострадянській науці єдиним, хто зробив спробу його концептуалізувати та операціоналізувати шляхом теоретичного й емпіричного осмислення, був В. Ромек [187, с. 96 – 102]. На його думку, змінними та ситуаційно залежними є прояви впевненості-невпевненості. Проте, існує досить стійка характеристика як „впевненість у собі”, яка може бути виявлена як загальне позитивне когнітивно-емоційне ставлення до власних навичок. Когнітивний компонент впевненості, на думку В. Ромека, є близьким за змістом до концепту „віри у ефективність” (А. Бандура); емоційний компонент може бути визначений як сором'язливість та ініціативність у соціальних контактах. Впевненість, як результат виховання, досягається наполегливістю.

Поруч із впевненістю в собі науковці використовують такі концепти як самовідношення й самооцінка (У. Джемс, С. Куперсмит, М. Розенберг, Дж. Марвелл, Р. Уайли, С. Пантілеєв, С. Максименко), образ-Я (Л. Бороздіна, М. Борищевський, І. Бех, І. Кон,

Є.Соколова), Я-концепція (В.Столін, Р.Бернс, Е.Еріксон), саморегуляція (С.Рубінштейн, Д.Леонтєв, Б.Братусь, В.Клочко, В.Петровський), а також більш життєві – загальне благополуччя, задоволеність життям та ін. [214].

Виходячи з проведеного нами теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що впевненість у собі є властивістю особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок та здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей та задоволення його потреб. Важливим при формуванні впевненості у собі є не стільки об'єктивний життєвий успіх, статус тощо, скільки суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій та оцінки, що надходять з боку значущих людей. Вона досягається завдяки наполегливості. Позитивні оцінки наявності „якості” й ефективності власних навичок та здібностей визначають соціальну сміливість у постановці нових цілей та визначенні завдань, а також ініціативу, з якою людина береться за їхнє виконання. Важлива наявність позитивного образу „Я”, що включає прийняття себе, адекватну самооцінку, прийняття відповідальності за власні рішення та життя в цілому, турботу про своє „Я” як духовне, так і фізичне, задоволеність собою та життям, доброзичливість, спокій та самодостатність [232]. Тому дуже важливо формувати позитивний образ „Я” у дитини з раннього дитинства. Не тільки батьки, але й кожний значущий для дитини дорослий, має поважати її прагнення до самоствердження, допомагати їй утримувати свою поведінку в певних межах й уникати такого з нею поводження, яке може викликати в неї сумніви у власних силах й своїй значимості та підірвати, ще не стійке, відчуття впевненості в собі.

Впевненість у собі є необхідною умовою існування особистості як суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору цілей. Самоорганізація особистості на суб'єктивному рівні неможлива без відчуття впевненості в собі, як повноцінного оволодіння собою, своєю сутністю, як здатності самостійно ставити цілі та діяти відповідно до них, зберігаючи адекватну критичну позицію стосовно самого себе, здатності передбачати результати дій до їх виконання, самостійно будувати стратегію досягнення цілей відповідно до внутрішніх особистісних змістів. Це означає вміння співвідносити потреби, що виникають, з власними можливостями та з прийнятними для даної людини способами реалізації, що відповідає соціокультурним орієнтирам даного суспільства в кожній конкретній ситуації [243].

Людина постійно змінюється, змінює її кожна дія. Саморозвиток полягає в постійному „виході людини за межі себе”, межі свого досвіду, а кожний такий „вихід” призводить до зміни самого досвіду, тобто себе самої, й це продовжується нескінченно. „Вихід людини за межі себе” пов'язаний з певним рівнем впевненості людини в собі в тій чи іншій сфері її життєдіяльності. Таким чином, у різних сферах життєдіяльності людині властивий різний ступінь, чи рівень впевненості в собі в залежності від того, наскільки вона здається авторитетною та успішною сама собі в різних сферах життя у своєму минулому досвіді, а також залежно від того, наскільки для неї значуща сама по собі та чи інша сфера життя. Таким чином, результат будь-якої непередбачуваної активності заздалегідь невідомий, і людині необхідна певна міра впевненості в собі, щоб бути здатною на вчинок, чи, іншими словами, необхідна віра у власні можливості, саме вона робить реальної постановку цілей.

Повноцінний розвиток людини як особистості та суб'єкта діяльності неможливий без спілкування. Теоретичний розгляд формування Я-концепції, позитивного самовідношення, первинності довіри світу свідчить про те, що впевненість у собі формується та виявляється саме в спілкуванні. У процесі спілкування формується інтегральна оцінка себе, своєї цінності в даній реферативній групі, свого соціально-комунікативного рангу, який певною мірою визначає впевненість та рівень домагань.

В результаті досліджень О. Коберник стверджує, що необхідно постійно прогнозувати рівень досягнення кожною дитиною впевненості в собі в різних видах життєдіяльності, а це дає можливість вихователю визначити соціально-психологічні передумови, за яких найбільш успішно відбуватиметься діалогічна взаємодія між суб'єктами

виховного впливу; як здійснюється розв'язання внутрішніх суперечностей „Я-концепції” особистості між „Я-реальним” і „Я-ідеальним”, „Я-унікальним” і „Я-типовим” [112, с. 112].

З нею пов'язане суб'єктивне особистісне судження про власну цінність молодшого школяра [74, с. 157].

Таким чином, „впевненість у собі” є досить багатограним та складним феноменом, який складається з великої кількості компонентів.

Отже, можемо розглядати впевненість як стан розуму (духовний стан), в якому він дає згоду судженню без остраху можливості помилки; стан буття без сумніву, свобода від сумніву. Відсутність цього страху є негативним фактором впевненості; свідомо зрозумілі причини для твердої згоди є позитивним фактором. Щось є певним лише там, де немає скептицизму.

Існують ступені впевненості. Якщо мотив впевненості базується на законі звичної людської поведінки, це – моральна впевненість; якщо він базується на фізичному законі, це – фізична впевненість; якщо він базується на метафізичному законі, це – метафізична впевненість: в цьому порядку міцність згоди збільшується.

Впевненість можна теж визначити як психічний стан людини, при якому вона вважає деякі знання правдою. Впевненість є психологічною характеристикою віри й переконань людини. Впевненість може бути й результатом власного досвіду особистості, й результатом дії зовні. Наприклад, впевненість може з'явитися в людини поза (а інколи, і проти) його волі й свідомості під дією навіювання. Відчуття впевненості особистість може викликати в собі і шляхом самонавіювання (наприклад, аутогенного тренування).

Окремим випадком впевненості є впевненість у собі. Відсутність впевненості в собі (невпевненість) складає психологічну проблему. Психолог Р. Лейнг описав „онтологічно невпевнену особистість” – тип особистості, яка переживає дефіцит „первинної онтологічної впевненості”.

Впевненість у собі – це одна з найбільш необхідних якостей у сучасному світі. Без неї людина, а тим більш дитина – як машина без пального. Відчуття власної вартості як трамплін з якого стрибаємо, щоб досягти своєї мети. Це спосіб, в який ми думаємо про себе, а також як себе відчуваємо. Воно формується в ранньому дитинстві.

На усвідомлення власної вартості – впевненості в собі, впливає багато чинників. На більшість з них батьки мають великий вплив, хоч часто цього не усвідомлюють. А потім дивуються, що дитина несмілива, не переносить поразок і постійно повторює: мені нічого не вдається, я цього ніколи не навчуся.

Ефективність виховання впевненості в собі значною мірою залежить від визнання дорослими значущості її формування в перші десять років життя дитини. Це обумовлене насамперед появою у старшому дошкільному віці таких новоутворень, як особиста свідомість, внутрішні етичні інстанції та довільна поведінка, а в молодшому шкільному – рефлексії та внутрішнього плану дій (Л. Обухова).

Коротко кажучи, можна сказати, що ми думаємо про себе так, як думали про нас наші батьки й бачимо себе так, як вони нас бачили.

Однією з основ впевненості в собі є переконання, що можна на себе покластися (довіряти собі), що можна довіритися своїм емоціям, прагненням, стремлінням [250]. Цьому дитина вчиться через досвід. Тому необхідно дозволяти їй самостійно відкривати світ, керуватися властивою дітям цікавістю.

Великий енергетичний потенціал у формуванні впевненості особистості має наполегливість, віра у власний успіх, які виступають „своєрідним духовним випередженням перетворення можливості на дійсність” [155, с. 87]. Від того, наскільки людина впевнена в успіху, залежить її наполегливість у певній діяльності, її мотивація. Чим більше людина сподівається на успіх і наполеглива в діях, чим більше зусиль вона здатна докласти, тим сильнішою буде її мотивація досягнення.

На думку Р. Бернса (R. Bernse), труднощі багатьох невстигаючих дітей не є наслідком їх розумової або фізичної неповноцінності, а швидше результатом їх уявлень про себе, як

неспроможних до серйозного навчання. „Можна сказати, що успіхи в школі, на роботі й у житті, в цілому, не менше залежать від уявлень людини про свої здібності, ніж від самих здібностей. Коли учень заявляє: «Я цього ніколи не зможу», це значно більше говорить про нього самого, ніж про предмет, що вивчається. Така дитина, вірогідніше всього, дійсно зазнає поразки, головним чином тому, що не відчуває впевненості в своїх силах» [29, с.26].

Після серії невдач людина втрачає впевненість у собі, очікує поразки і в наступних спробах. Ось чому важливим є досягнення навіть невеликих позитивних проміжних результатів у діяльності.

О. Леонтєв стверджував, що розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей (у певній послідовності). Чим більш диференційованою є загальна (кінцева) мета, чим більше виділено етапів та конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, посилює мотивацію людини [127]:

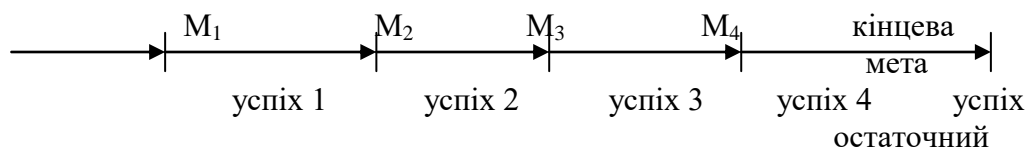


Рис. 1.1. Етапи досягнення мети

Діти з однаковими результатами в минулому інколи по-різному оцінюють власні здібності і мають різні очікування. Так, хлопчики, як правило, більш упевнені у своїх здібностях, частіше орієнтовані на успіх (і очікують позитивного результату), ніж дівчата [138].

Така самооцінка є відносно стабільним психічним утворенням, хоча ситуативні чинники певною мірою впливають на неї. Коли людина усвідомлює наявність у себе здібностей, які можуть забезпечити успіх, це позитивно відображається на її впевненості в успішності власних дій.

Якщо діяльність суб'єктивно є надто складною, то це формує в учня почуття безпорадності. Після серії невдач знижується рівень мотивації до діяльності, втрачається інтерес до неї. Оскільки переживання невдачі впливає на регуляцію дій, то в силу почуття невпевненості, що виникає, затримується процес прийняття рішень, виникає емоційна напруженість, під негативним впливом виявляються пізнавальні процеси. Цей взаємозв'язок був експериментально досліджений Я. Хельмом (J. Helm, 1954). Він до початку експерименту давав досліджуваним задачу, що не мала розв'язку, й тим самим створював у них пригнічений стан. Під час експерименту задачі розв'язувались досліджуваними у стані негативного афективного напруження значно гірше, ніж контрольною групою, що не працювала з нерозв'язною задачею [174].

Коли ж діяльність є надто легкою, то це позбавляє її розвивального ефекту, призводить до пасивності, нудьги, самозадоволеності. Отже, прагнення учня до мети послаблюється внаслідок невдалих спроб досягти її. Коли ж мета здається доступною, коли учень бачить поступове просування до неї, то з'являється й натхнення для подолання перешкод. Високий, але адекватний можливостям індивіда, доступний рівень складності завдань забезпечує можливість набуття досвіду успішного переборення труднощів.

Таким чином, суб'єктивна складність завдання не повинна ґрунтуватись на вимогах, що не вкладаються в „зону найближчого розвитку” (Л. Виготський). Вона повинна бути пропорційною досягнутому рівню розвитку, а отже, знаходитися біля верхньої межі можливостей успішних дій.

Вихованню впевненості у своїх силах сприяє продумане використання вихователем заохочення.

Говорячи про позитивний вплив схвалення на розвиток учнів, природно, треба мати на увазі необхідність дотримання почуття міри.

Педагогічний досвід свідчить, що більше заохочувати слід учнів, схильних до недооцінки своїх можливостей, ніж тих, хто схильний переоцінювати себе. Якщо перших «доцільно заохотити понад їхні заслуги, використовуючи так зване моральне авансування, яке певним чином зобов'язує дітей у подальшому виправдати довіру вихователя, то заохочення останніх, навпаки, слід розумною мірою обмежувати» [34, с. 30 – 40].

Таким чином на основі теоретичного аналізу наукових праць з теми дослідження ми можемо визначити сутність поняття „впевненість у собі”, як **якість особистості, яка проявляється у здатності дитини усвідомлювати власну спроможність розв'язувати доступні для певного віку завдання; адекватно оцінювати свої можливості; довіряти власному досвіду, розраховувати на нього у складних ситуаціях; бути переконаною в досягненні успіху.** Одиницею вимірювання впевненості в собі як базової якості особистості вважаємо впевнену поведінку.

Структурними компонентами досліджуваної якості виступають: когнітивний (система знань дітей про впевненість у собі), емоційно-ціннісний (емоційні реакції на оцінні судження, ставлення до себе, успіху, поразки, якісно-кількісних показників кінцевого практичного продукту), діяльнісний (вміння поводитися впевнено в ускладнених ситуаціях).

Між наполегливістю та впевненістю, як зазначає більшість дослідників, існує діалектичний взаємозв'язок: з одного боку, тільки наполеглива особистість може стати впевненою в собі, а з іншого – впевненість досягається шляхом наполегливої праці. Наполегливість, як систематичний прояв сили волі при прагненні людини досягти віддаленої в часі мети, незважаючи на перешкоди та труднощі, характеризується ступенем впевненості людини в досягненні мети. Саме ці взаємозв'язані якості особистості, які потребують інтенсивного виховання в молодшому шкільному віці, й обрані нами для дослідження.

1.3. Особливості прояву наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку

Однією з задач нашого дослідження є виявлення особливостей виховання наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчує, що розвиток цих вольових якостей змінюється з віком у ході провідної діяльності під впливом спілкування з дорослими та однолітками. З огляду на це доцільно конкретизувати уявлення щодо особливостей прояву наполегливості та впевненості дітьми молодшого шкільного віку.

Важливо уточнити умови, за яких уможливорюються оптимальні для цього віку прояви наполегливості. На сьогодні існують поодинокі праці, в яких розглядалася наполегливість у підлітковому, юнацькому та зрілому віці. Формування цього феномену в молодших школярів залишається недостатньо вивченим.

Дефіцит психолого-педагогічних досліджень з проблеми генези наполегливості та впевненості викликав потребу здійснення узагальнення з урахуванням специфіки індивідуально-вікових властивостей особистості в означений період дитинства. Зауважимо, що вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми індивідуально-вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку дає підстави стверджувати про тісний взаємозв'язок наполегливості молодшого школяра з становленням його Я-концепції, самооцінкою, почуттям впевненості в собі, формуванням мотиву досягнення. А тому є потреба розглянути особливості прояву цих особистісних якостей у молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік знаменує собою нову віху в розвитку дитини, яка охоплює у хронологічному аспекті проміжок від 6 – 7 до 10 – 11 років. За висловом Л. Виготського, вступ у молодший шкільний вік – це час втрачання дитиною своєї егоцентричної позиції. Вона починає усвідомлювати існування інших точок зору, відмінних від власної. Їй відкривається смисл своїх дій і вчинків. Молодший школяр здатний передбачати їхні наслідки для оточуючих і самого себе. З цього часу переживання дитини інтелектуалізуються, стають осмисленими [61].

Виділення й усвідомлення власного „Я” в системі взаємин є найважливішими передумовами становлення самооцінності дитини, сприяють розвитку почуття автономності, впевненості в собі, самовдосконалення, досягнення успіху [173, с. 78].

Як зазначають А. Зак, Л. Цибух та інші, втрата егоцентричності дозволяє дитині дивитись на оточуючий світ не лише з власної, але й інших точок зору. Дитина семи-десяти років відкриває для себе “сам факт своїх переживань”. У молодшому шкільному віці відбувається не тільки усвідомлення власних емоційних станів у конкретній ситуації, а й їх узагальнення. Це означає, що внаслідок неодноразового успіху, в дитини виникає позитивна оцінка власних можливостей і навпаки. Віднині дитина усвідомлює себе суб'єктом власних переживань, дій, вчинків [90; 257].

На думку Р. Стюркіної, у перехідний період між дошкільним та шкільним віком уявлення дитини про себе як фізичну, моральну, соціальну, інтелектуальну особу усвідомлюються та переоцінюються. Створюються сприятливі умови для інтенсивного розвитку когнітивного та поведінкового компонентів самооцінки. У ході розвитку врівноважується співвідношення когнітивного та емоційного компонентів. Відбуваються якісні зміни в самооцінці молодшого школяра. Знання про себе стають точнішими, диференційованішими, обґрунтованішими. Це пов'язано з тим, що в дошкільному віці сформувався базис афективного самоствавлення, а в перехідному започатковується процес вироблення узагальнених змістовних оцінних уявлень, пов'язаних із дозріванням когнітивної складової рефлексивного усвідомлення себе. Дитина стає здатною до елементарного самопізнання особливостей свого «Я». Близько семи років вона починає оцінювати себе з точки зору власного авторитету серед інших, у зв'язку з тими чи іншими досягненнями [219]. Тези вказаного автора як вихідні використано в нашому дослідженні.

Заслуговує на увагу висновок Е. Еріксона щодо особливостей розвитку особистості в молодшому шкільному віці. Автор виділяє три основні лінії в цьому процесі:

1. Інтенсивний розвиток уявлень про себе і власні можливості створює умови для розширення й укріплення Я-концепції дитини.

2. Розвиток адекватної самооцінки впливає на рівень розвитку самосвідомості особистості, її впевненість у собі, вироблення власної позиції при виконанні різних соціальних ролей.

3. Одним із стратегічних завдань стає пізнавальний розвиток молодшого школяра [258].

Аналіз психолого-педагогічних праць, присвячених становленню Я-концепції в молодшому шкільному віці, засвідчує виняткову роль у формуванні самооцінки дитини. Вона „як член людської спільноти з перших років життя вибудовує власну траєкторію розвитку, не просто пасивно вбираючи впливи навколишнього середовища, а в процесі взаємодії з оточенням привласнює соціальний досвід. Необхідно лише дати можливість дитині „знайти себе”. Переживаючи й проживаючи численні соціальні почуття в повсякденних стосунках з оточенням, порівнюючи свої дії з вчинками інших людей, оцінюючи власні можливості, дитина поступово відкриває себе, відбувається формування її Я-концепції, без якої неможливе становлення особистості. З нею пов'язане суб'єктивне особистісне судження про власну цінність молодшого школяра” [74 с.157].

У дослідженнях сучасних науковців, які вивчали уявлення про себе молодших школярів, встановлено, що загалом їх характеризує рівновага позитивних і негативних суджень. О. Савонько та І. Чеснокова зазначають, що абсолютна більшість молодших школярів має багатопланову, більш адекватну в порівнянні з дошкільниками, самооцінку, про що свідчить відсутність однотипних висловлювань – „Я хороший”, „Я поганий”, наявність коротких розповідей про власні індивідуальні якості. Адекватна самооцінка характерна для успішних у навчанні дітей з добре розвиненими пізнавальними інтересами, які визнають свої недоліки, вирізняються усталеною поведінкою, меншою мірою залежать від випадковостей, охоче приймають допомогу дорослих, товаришів [198; 246].

Більшість дослідників (А. Алексєєва, В. Гарбузов, Ф. Іващенко, Т. Місюріна та інші) одностайні, вважаючи занижену самооцінку найменш сприятливою для розвитку особистості. Діти з заниженою самооцінкою невпевнені в собі, несамостійні, тривожні, сором'язливі, мають низький рівень домагань. Вони, як правило, не реалізують своїх можливостей, найчастіше уникають невдач, у разі неуспіху докоряють собі, що посилює негативне самоставлення й неодмінно впливає на формування їхньої наполегливості. Отже, можна зробити висновок, що такі діти мають низький потенціал для розвитку своїх здібностей та особистості в цілому. Вони потребують емоційної підтримки [6; 64; 66; 99; 140].

Значущими для розуміння феномену впевненості в собі можна вважати й погляди О. Анісімової, Н. Анкудінової, О. Архипової, А. Захарової, М. Неймарк на роль завищеної самооцінки. Так, вчені стверджують, що молодші школярі з завищеною самооцінкою є більш впевненими, але в них виникають часті конфлікти через розбіжності їхніх високих самооцінок з більш реалістичними оцінками оточуючих. Нерідко справедливі вимоги сприймаються ними як невинуваті докори. Здійснюючи будь-яку діяльність, такі діти завищують свої домагання, приховують неуспіхи, звинувачують у своїх невдачах інших, проявляють егоїзм, агресію, не сприймають свої помилки, не намагаються їх виправити. Такі прояви поведінки обумовлені відставанням розвитку в них когнітивного компоненту самооцінки [17; 18; 21; 92; 153].

Згідно наукових даних Л. Божович, М. Дідори, Н. Непомнящої та інших, з підвищенням критичності самооцінки зростає самостійність школяра. Так, у першокласників самооцінка майже завжди залежить від оцінки їхньої поведінки та діяльності вчителями та батьками. Учні других та третіх класів виявляють більшу самостійність у самооцінці, спираючись при цьому на порівняння себе з іншими

школярами, а також на порівняння своєї теперішньої діяльності з минулою [41; 72; 154].

Узагальнення думок провідних психологів і педагогів дозволяють говорити про важливість задоволеності дитини молодшого шкільного віку своїми досягненнями та успіхами. Такими дослідниками, як М. Неймарк, О. Савонько, О. Худобіна, Р. Бернс, У. Глассер та іншими був встановлений зв'язок між успішністю та формуванням самооцінки учнів. З одного боку, для більшості дітей зазначеного віку важливим чинником формування самооцінки є їхня шкільна успішність. З іншого, сама самооцінка є необхідною умовою високої успішності. Якщо дитина відчуває невстигання, в неї формується почуття власної неповноцінності. Спілкуючись і порівнюючи себе з іншими, молодший школяр одержує можливість точніше оцінити себе, власні резерви, стати впевненішим у собі. Таким чином, основним набуттям цієї стадії є прояв наполегливості дитини в різних сферах життєдіяльності. За умови успішного ходу розвитку молодшому школяреві притаманні такі якості особистості, як упевненість у собі, прагнення до успіху, наполегливість, почуття гордості за свої досягнення [29; 66; 153; 198].

На залежність ефективності навчальної діяльності школяра від рівня самооцінки вказує Є. Рогов. Самооцінка, на його думку, лежить в основі найбільш адекватного мотиву навчальної діяльності – мотиву досягнення успіху. З самооцінкою пов'язаний рівень домагань, який розглядається як стійка потреба в певній позитивній оцінці. Учений вважає, що існує тісний зв'язок між успіхами, досягнутими в оволодінні навчальною діяльністю, і розвитком особистості [183].

Одним з положень, що виступили базовими в нашому дослідженні, є узагальнення про Я-концепцію як сукупність уявлень молодшого школяра про себе. Ми виходили з розуміння, сформульованого Р.Бернсом щодо Я-концепції як: свідчення внутрішньої узгодженості особистості, її душевного комфорту; впливової установки для загальної поведінки школяра; «містка», що дозволяє дитині інтерпретувати досвід, пояснити оточуючий світ на основі уявлень про себе; джерело очікувань школяра, його впевненості в собі [29].

На думку Г. Бреслава, важливою лінією розвитку особистості молодшого школяра є становлення системи довільної регуляції, перш за все, розвиток самоконтролю, необхідного для успішного виконання навчальних задач. У цій діяльності самоконтроль формується цілеспрямовано та систематично, у процесі засвоєння навчальних дій. Поза навчальною діяльністю розвиток самоконтролю вимагає достатньо високого рівня мотивації та обмежується лише конкретним завданням [44].

Загалом можна констатувати, що дослідники самосвідомості особистості молодшого школяра розглядають упевненість у собі у зв'язку з Я-концепцією, самооцінкою, рівнем домагань, мотивацією досягнень. Зокрема, досліджуючи феномен «мотивації досягнення», К. Дрозденко, Є. Рогов кваліфікують його як внутрішньо відносно стійке прагнення дитини до успіхів у різних видах діяльності. У своєму дослідженні ми спираємося на виділені фахівцями види мотивації досягнення – мотивацію успіху та мотивацію уникнення невдачі. Школяр, який є наполегливим, звично досягає успіху, завжди впевнений у собі, переживає радість і гордість за одержаний результат. Якщо учень має переважно досвід неуспішної діяльності та негативних оцінок своїх досягнень дорослими, в нього формується прагнення уникнути ймовірного неуспіху, почуття приниження й сорому [77; 183].

За даними дослідження І. Мельничук, у молодшому шкільному віці спостерігається зниження впевненості в собі порівняно з дошкільним. Цей факт автор пояснює наявністю в дитини певних страхів: побоювання невідповідності вимогам навчального процесу, страх перед навчальним навантаженням. Розвивається невпевненість, яка спочатку проявляється через усвідомлення своєї некомпетентності, неуспішності в рішенні конкретних навчальних задач, що пізніше розповсюджується на особистість загалом. Але з набуттям досвіду та знань кількість страхів і негативних переживань, що їх супроводжують, зменшується, підвищується впевненість у своїх силах та можливостях [139].

Як зазначає Г. Шептихіна, у віці семи-одинадцяти років дитина добре уявляє, якою її

хочуть бачити дорослі, чиєю думкою вона дорожить. Проте найважливіше для неї – бути собою в очах значущих інших і у власному баченні. Остання потреба школяра як особистості є визнання, яке виявляється в намаганні почуватися впевненим, компетентним, умілим, уникнути почуття неповноцінності. Реалізована потреба у визнанні дозволяє дитині молодшого шкільного віку укріпити адекватну самооцінку, стимулює можливості самовираження і самоствердження [250, с. 409-427.].

Значущими для розуміння феномену наполегливості є погляди О. Кононко, яка вважає рефлексію суто людською здатністю, що дозволяє дитині робити свої думки, переживання, дії та вчинки предметом спеціального аналізу, оцінки і практичного перетворення. У контексті проблеми наполегливості та впевненості особливого значення набуває рефлексивність, оскільки процес вироблення особистістю ціннісного ставлення до себе неодмінно передбачає „звернення” до себе [118, с. 23–31.].

Сказане переконує в необхідності при вивченні впевненості в собі звертати особливу увагу на рефлексію як механізм, що забезпечує ефективність процесів самопізнання та вироблення ціннісного ставлення до себе в ранньому онтогенезі, а також виховання наполегливості як ефективної передумови становлення впевненості.

Оскільки не лише вік, а й статева належність певним чином впливає на характер особистісного зростання, та на виховання наполегливості й впевненості, доцільно зупинитися на аналізі літератури, присвяченої вказаному аспекту проблеми.

На думку Ю. Бурцевої, Н. Семенової та інших, починаючи з молодшого шкільного віку, в дівчаток більшою мірою, ніж у хлопчиків, виявляються такі риси, як залежність, конформність, консервативність, схвильованість, вередливість. Їхнє мовлення більш емоційне й в цілому краще розвинене, вони дисципліновані, зібрані, старанні; сприйнятливі до виховних процесів; швидше й легше адаптуються до нових умов, „біологічно” зріліші; надають перевагу виконанню завдань за готовим зразком; їх більше цікавить результат.

За даними її досліджень, хлопчики рідко вербалізують свій внутрішній стан; надають перевагу розв’язанню нових, логічних і ускладнених завдань, під час виконання стереотипних вправ виявляють нетерплячість та неохайність; швидше оволодівають арифметичними уміннями, краще запам’ятовують. Їх мислення нестандартне, внутрішній пошук інтенсивніший і складніший, аніж здається; більше цікавляться самим процесом діяльності [46].

Особливий акцент у дослідженні Т. Говорун робить на тому, що хлопчиків молодшого шкільного віку характеризують схильність до лідерства, прагнення та вміння організувати, керувати, відстоювати свої ідеї. Представники сильної статі приймають самостійні рішення, рідко звертаються за порадою, схильні до переоцінки своєї особистості та потенційних можливостей, недостатньо самокритичні, надмірно самовпевнені. Дівчатка вказаного віку виявляють інтерес до видів діяльності, що передбачають опікування, надання допомоги іншим. Вони відповідальніші, зорієнтовані на підтримку лідера, компроміс, виявляють гнучкість в адаптації до соціальних норм, критичніші до власного „Я” [68].

Отже, в молодшому шкільному віці можна говорити про дещо вищу соціальну зрілість дівчаток порівняно з хлопчиками. Подальший розвиток образу-Я дівчинки й хлопчика відбувається в напрямі самоствердження дитини в освоєнні відповідних ролей та накопиченні соціального досвіду [119; 234].

Таким чином, у розвитку особистості молодшого школяра фахівці виділяють такі основні лінії: інтенсивний розвиток уявлень про себе й свої можливості; поява здатності порівнювати себе з іншими; формування адекватної самооцінки, яка впливає на рівень розвитку самосвідомості та вироблення власної позиції; інтенсивний пізнавальний розвиток дитини, розвиток її вольових якостей .

Молодший шкільний вік характеризується значними змінами в функціонуванні коркових і підкоркових структур мозку. Загалом можна стверджувати, що до моменту навчання у школі мозок дитини є досить структурно зрілим, однак протягом кількох років продовжують дозрівати й формуватися нервові елементи і зв’язки між ними, що обумовлює

пластичність головного мозку. Ця властивість визначає той чи інший рівень розвитку окремих структур мозку в залежності від інтенсивності їх використання [238].

Для нашого дослідження особливо важливим є положення Л. Виготського, О. Леонтєва, Д. Ельконіна, інших психологів про те, що насправді реально вікова періодизація кожної конкретної людини залежить від умов її розвитку, від особливостей визрівання мозкових структур, що відповідають за розвиток, і для кожного віку існує своя специфічна соціальна ситуація, свої провідні психічні функції та провідна діяльність [151, с. 11].

Дозрівання кори головного мозку має велике значення не лише для становлення стриманості у прояві емоцій, що спостерігаються в цьому віці, але і для контролюваності й осмислення поведінки. Кора має велике значення як організатор всієї діяльності нервової системи і тому з її дозріванням створюються умови для удосконалення функції уваги [55].

Основні новоутворення даного вікового періоду пов'язані з подальшим розвитком і вдосконаленням довільності дій, тобто самоконтролем, виникненням рефлексії та внутрішньої позиції.

Як відомо, навчання у школі – новий етап у розвитку вольової сфери особистості дитини. На думку Є. Аркіна, воля в молодшого школяра проявляється під час гри та перебуває на більш високому рівні розвитку, ніж у дошкільника [19, с. 165].

Досліджуючи волю учнів початкових класів через ініціативність, наполегливість та інші вольові якості, А. Висоцький експериментально довів, що 53 % школярів проявляють ініціативність на уроках лише для того, щоб бути гарними виконавцями волі інших і заслужити прихильність дорослих [62, с. 64 – 65].

У результаті вивчення наполегливості молодших школярів А. Висоцький наводить такі статистичні дані: учні мають правильну уяву про наполегливість – 0,68 %; наполегливість поєднується з іншими якостями особистості: з діловитістю – 0,92 %, допитливістю, впевненістю у собі, цілеспрямованістю та ерудицією – 0,86 %, урівноваженістю та витримкою – 0,82 %, доброзичливістю, дисциплінованістю та чесністю – 0,83 %, самостійністю – 0,84 %; між успішністю та наполегливістю виявляється висока кореляція – 0,80 %. Рівень розвитку наполегливості порівнюється з рівнями успішності: високий рівень наполегливості та висока успішність – 38 %, високий рівень наполегливості й середня успішність – 6 %, середній рівень наполегливості та високий рівень успішності – 15 %, середній рівень наполегливості й середній рівень успішності – 35 %, низький рівень наполегливості і низький рівень успішності – 6 % [62, с. 100 – 102].

За даними Є. Ільїна, у першокласників розвиненими є тридцять сім вольових якостей. Школяр може проявити наполегливість у навчальній діяльності, зокрема на уроках фізкультури, але тільки за наявності інтересу до навчання. За словами дослідника, вольовій мобілізації молодших школярів у навчальній діяльності сприяють: 1) зв'язок поставлених завдань з потребами та інтересами школярів; 2) постановка цілі школярем; 3) оптимальна важкість завдань; 4) найкращі інструкції про способи виконання завдань; 5) демонстрація учням напрямку руху до мети.

Цей дослідник звертає увагу на вольові дії учнів у першому та другому класах, які проявляються ними за вказівкою дорослих, а вже в третьому класі вони здатні виробляти вольові акти відповідно до власних мотивів і при потребі стримуються від будь-якої дії, самі створюють умови, що виключають привабливі дії, наприклад відвертаються, щоб не дивитися на цікаві картинки, заборонені для розглядання в цей час [101, с. 170 – 173].

Для нашого дослідження досить продуктивними є результати порівняльного аналізу динаміки наполегливості в молодших школярів, які представлені в роботі С. Поліщук: наполегливість займає особливе місце у становленні волі у хлопчиків, зокрема в 1-му класі наполегливість корелює з 11 якостями (відповідальність, організованість, сміливість, рішучість, дисциплінованість, активність, самостійність, старанність, витримка, незалежність, стриманість) на сильному та помірному рівнях; у дівчаток рівнозначна за кількісним складом кореляція на сильному та на слабкому рівнях. Спільними для обох статей на сильно-помірному рівнях зв'язку є активність, дисциплінованість, відповідальність,

рішучість, сміливість, самостійність, що свідчить про схожість зовнішніх проявів наполегливості; 1-класників (як хлопчиків, так і дівчаток) характеризує найвищий ступінь схожості кореляційних зв'язків наполегливості; у 2-му класі схожість у проявах наполегливості зменшується (спільні лише дві якості: дисциплінованість, самостійність); у хлопчиків позиція наполегливості стає впливовішою (корелює на сильному та помірному рівнях з 13 якостями); суттєва відмінність спостерігається у зв'язках з якостями гальмівної спрямованості: у хлопчиків витримка та стриманість займають «позицію парності» та місця частин проявів взаємозв'язку з якостями комплексу; для дівчаток характерні ситуативні та епізодичні впливи цих якостей на наполегливість; 2-ий клас – період інтенсивного розвитку наполегливості особливо у хлопчиків та зростання ролі наполегливості в дівчаток (корелює з 12 якостями комплексу); у хлопчиків процес прояву наполегливості уповільнюється, „вибухаючи” в 3-му класі, коли ця якість стає якістю „обов'язкової парності” для організованості та старанності; переважно якості комплексу корелюють у хлопчиків на сильному та помірному рівнях з наполегливістю; в дівчаток – на слабкому або мінімальному. У третьому класі спостерігається перевага в інтенсивності взаємозв'язку наполегливості з якостями комплексу у хлопчиків, а в дівчаток вони залишаються на рівнях, які характерні попередньому класу; для дівчаток 3-й клас – період сталого прояву наполегливості, тобто, загалом, інтенсивність проявів є схожою для обох статей.

За результатами зрізів С. Поліщук робить висновок, що з віком найбільшої схожості зовнішніх проявів наполегливості, незалежно від статі, є вік першокласника. У 1 класі спостерігається відносно спокійний процес розвитку якості в комплексі з іншими якостями; інтенсивність у розвитку наполегливості характерна для другого класу, але в дівчаток у напрямку зростання, а у хлопчиків – спаду; стабілізація розвитку наполегливості в дівчаток і хлопчиків в третьому класі зумовлює схожість проявів, як і в першому класі, що призводить зрештою до ситуації схожості показників наполегливості в обох статях [170, с. 64-70].

Розвиток волі у дитини – це процес утворення умовних рефлексів, а наполегливість – важлива, емоційно-вольова якість особистості, яка виховується через поступове посилення вимог до молодшого школяра з урахуванням його розумових та фізичних сил. Не можна виховувати наполегливість криком, наказами, покараннями. Це лише викликає в дітей негативне ставлення до своїх обов'язків і послабляє їхню волю.

Процес виховання наполегливості та впевненості передбачає поетапне досягнення окремих цілей, які забезпечують реалізацію основної мети. Для розвитку вольової сфери молодшого школяра важливо навчити учнів долати перешкоди. У працях Л. Виготського, К. Корнілова, А. Пуні, П. Рудика та ін. висловлюється думка, що виховання вольових якостей вимагає від учнів максимальних зусиль для подолання зовнішніх і внутрішніх труднощів, які виникають при реалізації дій. Більшість учених наполягають на створенні оптимальних труднощів, що змусить дітей виявляти певні вольові зусилля, Занадто легке завдання неефективне для підтримки наполегливості, проте й надмірно важке може викликати почуття розчарування, зневіри у своїх силах, відсутність впевненості. Оптимальні ж труднощі підштовхують учнів до більшої мобілізації можливостей, кидають виклик самолюбству і стимулюють активність школярів, яка направлена на подолання цих труднощів.

Водночас, успішне здійснення тієї чи іншої діяльності, навіть при наявності здібностей, залежить від поєднання властивостей особистості. Одні тільки здібності не поєднані з відповідною спрямованістю, емоційно-вольовими якостями, не можуть привести людину до високих досягнень. Вольову сферу складають вольові дії, які формуються з усвідомлення мети. Звичайно, дітей найбільш стимулюють близькі цілі, тому що їм важко стримувати себе від імпульсивних дій, мобілізувати свою волю для досягнення віддалених цілей.

Виховання наполегливості та впевненості необхідно починати з раннього дитинства, з часу, коли дитина робить перші кроки і промовляє перші слова, добираючи посилені для кожної вікової категорії завдання. Дитина багато чого не вміє, далеко не все їй вдається. Зустрівшись із труднощами, вона втрачає інтерес до розпочатої справи. У неї може

виробитися звичка залишати справу незавершеною, як тільки виникне потреба докласти зусиль. Від батьків залежить не допустити появи такої звички. Доброзичливо, але неухильно вони повинні вимагати від дітей виконання всіх справ, які вони розпочинають, будь то гра, заняття ліпленням, малюванням, робота по господарству, самообслуговування.

Найголовніше – дати дитині докласти зусилля при виникненні перешкод і енергійно діяти; дати уміння доводити до кінця розпочату справу. Позитивну роль у вихованні наполегливості та впевненості відіграють значимі цілі й усвідомлення відповідальності за доручену справу, які віддзеркалюють цілеспрямованість дитини та її бажання брати участь у тій чи іншій діяльності, досягати гарних результатів (додаток Н).

Здатність домагатися поставленої мети й уміння доводити справу до кінця особливо знадобляться дитині на будь-якому віковому етапі її розвитку. Навчання в школі потребує великої напруги, вольових зусиль, працездатності. Багато задач, поставлених учителями, здаватимуться сину або доньці складними. Але не слід батькам квапитися зі своєю допомогою. Вони можуть спрямувати думку дитини, дати пораду, але все ж таки домогтися того, щоб школяр знайшов рішення самостійно.

Особистий приклад батьків, заслужена похвала, заохочення, поради, вказівки без роздратування й моралізування – усе це допоможе дитині стати наполегливою та впевненою. Може знадобитися й критика – відвертий осуд млявості та безвільності. В усіх випадках від батьків вимагається єдність і послідовність у своїх вимогах.

Наполегливості вчить і праця. Без праці й подолання перешкод вона взагалі не може виникнути і проявитися. Особливо важлива праця, яка на виду в багатьох людей.

За Еріксоном, у віці від 6 до 11 років у дітей розвивається працелюбність, що складається з численних навичок і вмінь, набутих у школі, вдома чи серед своїх однолітків. Згідно із цією теорією почуття „Я” значно збагачується при реалістичному рості компетентності дітей у різних галузях. Усе більшого значення набуває порівняння себе з однолітками. У цей період особливо великої шкоди завдає негативне оцінювання себе порівняно з іншими. Вчені зазначають [160; 179], що природний розвиток сенсорики, чуття та інтелекту служать базою для усвідомлення себе. Тільки позитивне ставлення до самого себе дозволяє здійснювати ефективний контакт з оточуючим світом. Діти, які відчують проблеми в сенсорному сприйнятті, не здатні ефективно вступати в контакт із зовнішнім світом для налагоджування своїх стосунків із соціумом.

Колектив контролює, не дозволяє зупинитися на половині дороги. Треба всіляко заохочувати участь дітей у різних творчих конкурсах, ставити дітей у такі умови, де потрібно виявити наполегливість та впевненість у собі.

За недостатнім розвитком в учня почуття обов'язку, виховання наполегливості та впевненості може не виявлятися в тій мірі, в якій повинно бути. Відомо, що можливий егоїстичний прояв наполегливості та впевненості в дітей, однак така ситуація не буде радувати ні педагога, ні батьків. Якщо особистість усвідомлює свій обов'язок, міру відповідальності за розвиток і реалізацію свого таланту, то це свідчить про те, що в неї є всі передумови для саморозвитку даних особистісних якостей. Якщо школяр не буде сам прагнути досягти віддаленої мети, ніякі хитрування, допомога дорослих, побої батьків не допоможуть, а викличуть злість та лють у нього. „Я засуджую будь-яке насильство у вихованні юної душі, – писав Мішель Монтень. У суворості й примусі є щось рабське, і я знаходжу, що те, чого не можна зробити за допомогою розуму, обачності й уміння, ніяк не можна домагатися силою” [146, с. 271].

У цілому період молодшого шкільного віку – це період підвищеної емоційності, що трохи знижується до третього класу. У цьому віці дитина вже може усвідомлювати й контролювати свої емоційні стани, наприклад, хвилювання, гнів і т. п. (це, звичайно, не повний, а частковий контроль).

У молодшому шкільному віці вже спостерігається досить чітка диференціація почуттів (естетичні, моральні, інтелектуальні й ін.). У цей же період для дітей характерні вразливість і сугестивність, а також виховуються вольові якості дитини.

Проте в школярів часто виникають і негативні афективні стани, коли виявляється розходження між їхніми прагненнями й можливостями. Школяр прагне домогтися високої оцінки своїх особистих якостей. Але ставлення товаришів, оцінка учителя свідчить про розходження між бажаним і дійсним. У таких ситуаціях часто виявляються грубість, запальність, забіякуватість та інші форми емоційної нестійкості, які можуть привести до ізоляції дитини в колективі, до формування негативних рис характеру. За неправильних умов виховання, діти, особливо з холеричним темпераментом, часто стають неслухняними, запальними, легко ображаються. Зауваження дорослих часто діють на них згубно, ще більше збуджують, роблять грубими, викликають намагання робити „на зло”. У роботі з ними, незважаючи на їхні особливості, слід спокійним, доброзичливим, але вимогливим ставленням формувати стриманість почуттів.

Також треба врахувати, що молодші школярі емоційно вразливі. Розвивається далі сором'язливість, що виявляється в реагуванні дитина на людину, оцінка якої має для неї особливе значення. Це може бути інструментом в умілих руках.

У період навчання в початковій школі відбувається подальше становлення та зміцнення характеру дитини. Формування якостей характеру пов'язано з подоланням труднощів у предметній діяльності та спілкування. При виборі виду діяльності для дитини необхідно поступово переходити від просто цікавої до менш цікавої, але більш варткої діяльності; ступінь труднощів при цьому повинен зростати. Спочатку діяльність пропонують дорослі, а потім дитина сама повинна переходити до вільного вибору.

У період молодшого шкільного віку йде активне формування внутрішньої позиції та ставлення до себе. Уявлення про себе формується у процесі оцінної діяльності самої дитини та її спілкування з іншими людьми. Молодший школяр уже цілком може описувати себе в соціальних термінах: приналежність до визначеної соціальної групи, статі, вичленовувати свої індивідуальні якості, що відрізняють її від інших.

Порівнюючи свою діяльність з діяльністю інших учнів, у дитини поступово виникає потреба у визнанні, яку вчені [151] вважають однією з найважливіших потреб молодшого шкільного віку. Ця потреба виявляється у прагненні отримати найвищу оцінку своїх досягнень. У зв'язку з цим змінюється й характер діяльності дітей, проявляється їхня творча активність та формується впевненість у собі [55].

І тут дуже слушною є підтримка батьків, педагога, бо, як зазначає О. Кульчицька, акцентування уваги на найменших невдачах дитини формують почуття неуспіху, яке призводить до невпевненості в собі, стримує інтелектуальний та емоційний розвиток. Треба віддавати перевагу орієнтації на почуття успіху в дитини [125].

Отже, розвиток впевненості – це основа формування наполегливості. Для того щоб закінчувати, доводити справу до кінця та почувати впевненість у власних силах, у дитини повинні бути розвинена воля, здатність переборювати труднощі. Тобто, в молодшому шкільному віці емоційне виховання тісно пов'язане з вольовим. Є навіть термін – емоційно-вольове виховання. Якщо емоції – це форма контролю дитини за спрямованістю власної поведінки, дії, то воля безпосередньо виступає як дія, вчинок.

Загальна тенденція в цьому віці: від переоцінки себе – до більш адекватного ставлення до себе, тобто поступово підвищується критичність до себе. Якщо в 1 – 2-му класах дитині ще недоступна оцінка власної особистості в цілому, то до 3-го класу це стає можливим. Умовно можна виділити кілька рівнів уявлення про себе:

1) Уявлення дитини про себе адекватне та стійке (дитина може назвати узагальнені якості особистості, уміє аналізувати свої вчинки та діяльність; більше орієнтується на знання, ніж на оцінку дорослих; швидко отримує навички самоконтролю);

2) Неадекватне й нестійке ставлення до себе (не може виділити свої істотні якості; не може аналізувати свої вчинки; потрібне керівництво у формуванні навичок самоконтролю);

3) Уявлення дитини про себе містять характеристики, дані іншими (особливо дорослими); немає прагнення заглянути у свій внутрішній світ; нестійкість уявлення про себе; невміння орієнтуватися в практичній діяльності на свої об'єктивні можливості.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що молодший шкільний вік є найбільш синзетивним для виховання наполегливості та впевненості.

1.4. Хореографічне мистецтво як засіб виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує значна кількість визначень сутності виховання. Досить цікавим з точки зору нашого дослідження є визначення, що пропонується в психологічній енциклопедії О. Степановим, де він стверджує, що виховання – це „планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування в неї моральних понять і установок, принципів, ціннісних орієнтацій і навичок практичної поведінки, які створюють умови для її розвитку та готують до майбутньої громадської й трудової діяльності. У процесі виховання розвиваються вольові якості та риси характеру особистості, формуються її фізичні, розумові, світоглядні, моральні, естетичні та інші особливості. Розглядаючи виховання як процес, що реалізується при взаємодії вихователів і вихованців, а також самих вихованців, психологія вивчає закономірності саморозвитку особистості за умов спеціально організованої виховної системи, яка забезпечує не пасивне пристосування дитини до наявних форм соціального буття, не підведення її під певний соціально встановлений стандарт, а цілеспрямований розвиток кожної дитини як неповторної індивідуальності, як творця себе й обставин...” [175, с. 57].

Існують різні засоби виховання, в залежності від видів життєдіяльності. Серед них вагоме місце займає мистецтво хореографії – явище загальнолюдське, яке має багатовікову історію розвитку. В основі його лежить потреба людини виражати свої емоції та волю засобами пластики.

Танець, це сукупність виразних взаємозлагоджених рухів, пов'язаних загальним ритмом і вражальністю думок, почуттів його виконавців.

Танцюючі антропоморфні зображення, знаходять в орнаментах кераміки трипільської культури, що належать до 4 тисячоліття до н.е. Зміст і структуру древніх танцювальних практик визначали духовні, психофізичні та побутові потреби індивіда [231, с. 29 – 34]. Танцювальні лексика і мова є текстом хореографічного твору, є транслятором знання, вірування, мистецтва, моральності, законів, звичаїв та інших здатностей, засвоєних особистістю як членом соціуму.

Танець є одним з найбільш древніх видів мистецтва. Але за всю історію він не зміг отримати таких умов, такої популярності як у наш час. У багатьох містах, віддалених районах, селах нашої держави можна зустріти приклади цікавої роботи з дітьми у сфері танцю, чому певною мірою сприяють саме гуртки, які створюються в школах, дошкільних, позашкільних навчальних закладах, у підліткових клубах, палацах культури профспілок, будинках культури тощо.

З часу свого виникнення танець постійно розвивається та використовується людиною для всього діапазону її емоцій, думок та настанов. Він набув таких функцій: а) засобу самовтілення; б) засобу невербальної комунікації; в) театралізованого видовища, хореографічного спектаклю [149].

У будь-якому виді мистецтва, в тому числі й хореографії, є дві сторони: область техніки та область творчості. Процес створення танцювальної мови складається з технологічних напрямів роботи: музичний матеріал, лексика рухів, робота з танцювальним малюнком, манера поведінки виконавців.

Свобода володіння танцювальною мовою – для балетмейстера найперша необхідність. Потрібно знаходити пластичний мотив (малюнок танцю, настрої, певна манера, рух) [38].

Хореографічні рухи дітей потребують правильного виховання та розвитку, так як регулярні обдумані рухи забезпечать не тільки гарну осанку, силу й пластичність, але й здібність до правильного розвитку душі та тіла. У зв'язку з цим, хореографічне мистецтво, як стверджують науковці, вирішує навчально-просвітницькі та естетичні завдання, активізує розумову діяльність, активність мислення [4].

Хореографічна діяльність є одним із видів художньо-творчої діяльності, яка, в специфічній, властивій тільки їй формі – танцях, відображає внутрішній світ людини, її

бажання, прагнення, творче становлення. Видатний балетмейстер, викладач-хореограф Р. Захаров [91, с. 93] дає таке визначення цьому поняттю: „Хореографія – мистецтво танцю. В це поняття входять народні, побутові танці, класичний балет. Як і інші види мистецтва, хореографія відображає соціальні процеси, взаємовідношення між людьми. Специфіка її полягає в тому, що почуття, переживання людей вона передає у пластичній образно-художній формі” [157]. Отже, специфіка хореографічного мистецтва полягає в його особливих виразних засобах – музично-організованих, образно-виразних формах рухів. Вихідним матеріалом виявлення рухів є людське тіло, за допомогою якого створюється художній образ [52; 57]. Завдяки пластичності, високому рівню розвитку моторної координації, графічній та динамічній виразності рухів, жестів, поз, через міміку, контакт очей, пантоміміку виконавець доносить до глядача зміст танцювального твору. „В танці, завдяки своєрідній та складній техніці цього виду мистецтва розкривається внутрішній світ людини, її лірико-романтичні відношення, героїчні вчинки, відображається національна, стильова та історична приналежність”, – зазначає Ю. Громов [200, с. 4].

Хореографічне мистецтво протягом довгого часу розділилося на відповідні жанри: класичний, народно-сценічний, бальний, сучасний. Танцювальні колективи охоплюють різний вік учасників: молодших школярів, старшокласників, студентів, професійних виконавців (до 40 років). Будь-який хореографічний жанр базується на класичному танці та системі його тренінгу (класичний екзерсис), пов'язаний з поєднанням форм античної скульптури й народних танців. Екзерсис – це постійне й послідовне тренування кісткового та суглобо-м'язового апарату, а також психічного настрою учня, що сприяє розвитку вольових якостей, рухової пам'яті, ритмічності, музикальності, виконавчої техніки [230].

Провідними чинниками й особливостями сучасної хореографії є: соціально-політичні перетворення в країнах; філософські ідеї ХХ ст.; формально-технічні пошуки в сфері ритму, руху, музики; стилістика образотворчого мистецтва; авангардні течії в мистецтві. Особливістю сучасного танцю є синтез усіх видів хореографії [249, с. 54-56].

Для вивчення ролі хореографічної діяльності в вихованні наполегливості та впевненості дітей важливо дослідити психологічні та педагогічні аспекти засвоєння дій, жестів, рухових композицій та виявити закономірності їх розвитку й вдосконалення в молодшому шкільному віці. Ці проблеми значною мірою порушуються та розглядаються в роботах вчених [102; 108; 213] та інших. Так, В. Клименко вважає, що досягнення точності рухів пов'язане з процесами відображення та регулювання, а творчі прояви – з винайденням нових рухів, дій, способів їх виконання й прийомів регуляції. У зв'язку з цим автор робить висновок, що механізм психомоторики слід розглядати і як творчий процес [107; 109].

Одним з перших дослідників, хто виділив рух як предмет вивчення, був І. Сеченов. Вчений наголошував про зв'язок руху з розвитком сенсорних процесів, а саме з чуттєвістю. «Коріння думки в дитини закладається саме цими процесами», – писав він ще в 1920 році. Ідеї І. Сеченова про те, що образ руху є не тільки продуктом дії, але виступає і як регулятор цих дій, започаткували вивчення механізмів цього явища [210].

М. Бернштейн описував рух, як багаторівневу систему, в якій кожен рівень має свої функції розвитку та регуляції живого людського руху. Кожну вправу руху вчений розглядав не як повторення, а як зміну засобів вирішення людиною свідомо поставлених завдань [30; 31].

До психологічного аспекту хореографічної діяльності можна віднести особливості біологічного визрівання та психічного розвитку індивіда, що онтогенетично пов'язані з пластичністю та сензитивністю центральної нервової системи (ЦНС). Пластичністю ЦНС є її властивість змінювати морфологічно-функціональні характеристики під впливом досвіду. Тому збагачення оточуючого середовища сприяє покращенню динаміки мозкового визрівання, а отже, розвиток потенціалу дитини залежить від ступеня насиченості цього середовища, від збільшення притоку сенсорних стимулів, особливо рухових, зорових та слухових [197].

Для становлення системи рухів, моторики дуже важливим вважається саме вік молодшого школяра. В цей час відбувається становлення дитячого організму, інтенсивний розвиток органів руху; прості й складні рухи відрізняються невимушеністю.

У молодшому шкільному віці (6 – 10 років) рухи дитини поступово набувають сили й точності. Чіткіше виявляються єдність і взаємозв'язок процесів збудження й гальмування, внутрішнє гальмування стає стійкішим. У цьому віці можливо й потрібно вчити дитину точних рухів у просторі. Але молодший школяр ще не здатний до тривалого зосередження уваги. Тому потрібно так будувати урок, щоб фази навантаження чергувалися з фазами відновлення й стимуляції моторики, а процеси збудження змінювалися процесами гальмування, своєрідним активним відпочинком. У цей період розвивається фантазія дітей. Вони можуть усе яскраво уявити, легко «ввійти» в образ (додатки А, Б, В, Д).

Заняття хореографією, як справедливо підкреслюють фізіологи, потрібно починати з молодшого шкільного віку тому, що гнучкості тіла легше набуті в початкових, ніж у старших класах. Хореографічне виховання в початковій школі полегшується завдяки тому, що до семи років дитина вже має анатомічно сформовані рухові відділи мозку та їх провідні нервові шляхи. В дітей розвинене почуття ритму, вони рухливі, мають різноманітну й виразну міміку. Їм добре вдається наслідувати чужі рухи [169].

Для дітей молодшого шкільного віку різні форми хореографічної діяльності – танці, марширування, уроки хореографії, ритміки, фізичні спортивні та тренувальні вправи, – відповідають їхній природній потребі в русі. Рух стимулює діяльність організму, сприяє напруженню м'язів, активізації всіх органів, формує вольові якості. Потреба в русі в єдності з потребою нових вражень є провідною в розвитку дітей даного віку.

Інтенсивний розвиток нервової системи та, в першу чергу, головного мозку молодшого школяра, є підґрунтям для широких можливостей у набутті ним знань, умінь і навичок. У процесі хореографічної діяльності знання з'являються разом з уміннями. Ознайомлюючись з особливостями виконання рухів, жестів та поз, діти пізнають і їхні якісні характеристики, а при їх закріпленні, повторенні, демонстрації в них формуються вміння (додатки А, Б, В, Д).

Відомим фізіологом І. Павловим було з'ясовано, що люди з різними відмінностями в нервовій системі мають певні особливості не тільки в поведінці, але й у розвитку навичок, якостей і т.п. До основних типологічних властивостей нервової системи людини відносяться рухливість, врівноваженість та сила. Різноманітне поєднання цих особливостей може визначати велику кількість типологічних груп, але за основу були взяті чотири основні: 1) сильні, неврівноважені, для яких характерна циклічність у діях, стрімкі нервові піднесення, а потім виснаження та спад у діяльності; 2) сильні, врівноважені – їхня діяльність проходить без стрибків, помірковано, але відбуваються спади в діяльності від перевтоми; 3) врівноважені – вони добре виконують роботу, яка потребує рівномірної затрати сил, тривалого та методичного напруження, мають високу витривалість; 4) слабкі – виділяються слабкою працездатністю, підвищеною чутливістю до стресових ситуацій.

Вчений зазначав, що основні властивості нервової системи є фізіологічною основою темпераменту, який характеризує особистість зі сторони психологічних процесів [31].

У хореографії першорядного значення набуває рівень художнього матеріалу, на основі якого проводиться заняття. В кожному дитячому номері повинен мати місце момент гри, й чим молодші діти, тим більше гри в танці. В основі навчання хореографії лежить система класичної школи танцю [116, с. 10 – 15].

Завдяки рухам під музику в особистості розвивається слухово-моторні, зорово-просторові координації, музичний слух. При цьому активізується робота моторної зони мозку – основи для продуктивності розвитку мови, встановлюється баланс між процесами збудження та гальмування [215].

В. Савченко, балетмейстер-педагог, звернув увагу на те, що діти в віці 11 – 12 років (5 – 6 класи) 90% були з явно вираженим лівим і правим сколіозом і сутулістю. Вчителі повинні постійно нагадувати учням на уроках як позбутися даних вад [199]. Для цього потрібно на

заняттях хореографії вчителям не захоплюватися надмірними вправами: нахилами назад „місток” та інші вправи на гнучкість, що приводить до дефігурації хребтового стовпа. Учні початкових класів взагалі не потрібні вправи на гнучкість, їх хребти мають достатню рухомість. Вправи для м’язів живота повинні чергуватися з дихальними вправами. А вправи на координацію рухів розвивають правильну поставу статури [199, с. 5 – 7].

Формування правильної постави статури є необхідним, бо саме корпус поєднує навколо себе всі рухи. Уміння володіти м’язами тіла, стійкість, невимушеність, природність, граціозність рухів, поз, постійний самоконтроль – якості, що забезпечать правильну поставу статури, яка завжди є явищем динамічним і зумовлюється обов’язковим внутрішнім ритмом, почуттями та переживаннями [47].

Не дивлячись на те, що актуальність взаємодії мистецтва з навчально-виховним процесом відзначалася багатьма вченими (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтєв), на жаль, у школах більша частина педагогів скептично сприймає застосування танцю для розвитку не тільки фізичних, а й креативних, інтелектуальних та вольових якостей дітей. Учителі не бачать зв’язку між розвитком тіла та рівнем свідомості учнів, не знають про існування спеціальних методик, у яких для розвитку вольових процесів використовуються психомоторні функції.

Хореографія, як ми вже зазначали, органічно поєднує музику, а з нею й танець. Мистецтво танцю рідко існує в ізольованому вигляді без музичного супроводу. В ньому зливається зримо й чуттєве. Зримо переходить в область виразного, дякуючи антропоморфізму та процесуальній формі. Основний зміст танцю – образ людини. Засобом, який поглиблює зміст танцю є музика. Музика й танець – це синтетичне мистецтво, в якому вони доповнюють, прикрашають і розширюють можливості одне одного. Логіка цього синтезу – це зв’язки й відношення людської свідомості, які відзеркалюють зв’язки та відношення реального світу [80].

Синтетичність є специфічною основою мистецтва танцю та сприяє розвитку творчих здібностей особистості, можливості самовираження, вихованню морально-вольових якостей, активізації комунікабельної здатності, здійсненню психологічної корекції, формуванню музичності та ритмічності, покращенню фізичного стану особистості [204].

Музика в хореографічному мистецтві є визначальною й вистава сприймається глядачем, коли співзвучна з музикою. По суті музика – це вже готовий сценарій танцювальних композицій [161; 252].

Коли людина опановує танцювальні рухи, то згідно з теорією формування рухової навички М. Бернштейна в цьому беруть участь усі її відчуття (зір, дотик, слух, м’язово-суглобна чутливість), які корегують рухи. Успіх рухового акту залежить від успіху аналітичної та інтуїтивної переробки інформації, що одержується. Опановані рухи, в свою чергу, змінюють відчуття людини. Чим краще дитина відчуває своє тіло, тим краще усвідомлює вона свої почуття. Коли вона навчиться сприймати себе такою, якою вона є, в неї з’явиться здатність поводитися адекватно стосовно навколишнього світу, існувати в ньому згідно зі своїми власними ідеями.

Людина цілісна, і будь-яка дія на неї викликає зміни в фізичному та емоційному стані, в мотиваційно-потребовій сфері, пізнавальних процесах та інших характеристиках її особистості. Педагоги часто не відчувають впливу своїх уроків на розвиток індивідуальності дитини взагалі, зосереджуючи увагу на тому, що можна з нею зробити саме нині.

Традиційні «методи» викладання танцю в минулі епохи – крик, образа педагога, навіть синці на руках і ногах учнів – не мають, звичайно, нічого спільного з сучасним хореографічним вихованням. Радість, яку відчуває дитина від танцювальної творчості, є необхідною умовою справжніх уроків хореографії. Без цього відбувається зміщення мотивації й замість того, щоб сприяти гармонійному розвитку особистості, заняття можуть шкодити дитині. Причиною такого становища є психолого-педагогічна невідповідність учителів хореографії до роботи з дітьми в системі загальної та позашкільної освіти, а також

недостатня розробленість проблеми зв'язку між танцювальною діяльністю та психічними новоутвореннями, які вона викликає.

Хореографічні заняття в гуртку, як і в інших творчих об'єднаннях школи чи позашкільного навчального закладу, організується згідно визначеної класифікації за трьома рівнями:

- початковий рівень – групи загально-розвиваючого спрямування, що сприяють виявленню здібностей, обдарувань вихованців, розвитку їх інтересу до творчої діяльності;

- основний рівень – групи, в яких відбувається розвиток стійких інтересів у вихованців, даються знання, практичні вміння та навички, задовольняються потреби у професійній орієнтації;

- вищий рівень – групи за інтересами для здібних і обдарованих вихованців.

Вище зазначений поділ значно урізноманітнює навчально-виховну діяльність гуртків, що позначається на розмаїтті спрямувань танцювального репертуару, виконавської майстерності учасників та, власне, створенню нових форм організації аматорської діяльності дитячих хореографічних гуртків.

Головне завдання хореографічного колективу, як і інших форм організації аматорської художньо-естетичної діяльності, – виховання в учнів розуміння сучасного мистецтва, розширення світогляду, підвищення загального культурного рівня, виховання гармонійної особистості. в цьому сенсі обов'язок керівників дитячих колективів – наблизити цінності до дитини, подавши їх у прийнятній для них формі, щоб вони стали її діючим світоглядом.

На сьогодні диференціація та індивідуалізація навчання і виховання стають основоположними принципами роботи хореографа. Адже, залежно від нахилів і задатків учня вибудовується особистісна траєкторія його розвитку і виховання. Систематичні заняття дітей в гуртках, їх зацікавленість мистецтвом дають можливість педагогам, враховуючи їх індивідуальні особливості, проводити з ними значну просвітницьку та корекційну виховну роботу, використовуючи специфічні засоби мистецтва танцю, оскільки саме цей вид і в сучасному житті користується великою популярністю серед молоді.

В основі хореографічних занять з дітьми лежить розучування та виконання танців, підготовча навчальна робота, в процесі якої вихованці набувають необхідні знання та навички. На заняттях притримуються чіткої повторюваності вправ, вимоги певної і точної форм виконання. Вправи класичної системи не тільки тренують тіло дитини, вони збагачують її необхідними рухами, які стають виразними засобами танцю. До класичних вправ, на основі яких будується навчально-тренувальний процес, треба ставитися особливо уважно.

Уроки танцю – це досить виснажлива та складна навчальна робота, оскільки пов'язана з вивченням та виконанням танцювальних рухів і тренуванням техніки виконання рухів, доведенням їх до автоматизму, досконалості. Крім того, розкриття змісту танцю, розуміння дитиною танцювальних образів, життєвість танцювальних тем, їх наближеність дитячим запитам, правдивість положень – це необхідні умови досягнення виразності, достовірності.

Виховання дитини через мистецтво танцю передбачає ту ж мету, що й інші напрями естетичного виховання. Саме засоби танцювального мистецтва допомагають всебічному, гармонійному розвитку дитини, вчать її знаходити в танці естетичне задоволення, здійснювати самовиховання. Водночас, хореографічне виховання сприяє формуванню низки морально-вольових якостей вихованців, а саме наполегливості та впевненості через правильно організовану навчально-виховну діяльність у творчому колективі.

Навчання танцю, особливо на початкових стадіях, пов'язано з великими фізичними навантаженнями, з необхідністю боротися з втомою фізичною та нервовою. Виконавцю танцю необхідні спритність, пластичність, спостережливість, уява, увага, адже необхідно запам'ятовувати танцювальні рухи та їх послідовність; необхідність передавати через рух зміст танцю, виражати в живих, зримих образах думки та почуття розвивають творчі здібності, увлечення і спостережливість дітей.

Визначальним компонентом інтересу до хореографічної діяльності є мотивація, яка може бути як внутрішньою, так і зовнішньою чи тією та іншою одночасно. Враховуючи цей факт С. Рубінштейн [190] вказував, що інтерес – це мотив, який діє в силу своєї свідомої значущості та емоційної привабливості. Чим вищий рівень усвідомлення, тим більшу роль в інтересах відіграє усвідомлення об'єктивної значущості поставлених задач. Усвідомлене відношення молодших школярів до хореографічної діяльності відбувається завдяки емоційній чутливості, уважному відношенню до вказівок викладача, темпераментним ресурсам та готовності вдосконалювати отримані результати [147; 194; 240].

У подоланні труднощів у дітей виробляється наполегливість, витримка, самовладання, радість досягнення результату, радість самого процесу подолання труднощів, впевненість у собі. Всі ці якості, безсумнівно, будуть перенесені учнями в реальне життя, допоможуть їм у вирішенні інших завдань.

Наполегливість формується на основі виховання в дитини уміння доводити до кінця посилені завдання в процесі занять хореографією. При цьому позитивну роль у вихованні наполегливості відіграють значущі цілі та усвідомлення обов'язку й відповідальності за доручену справу. Найголовніше – навчити дитину не припиняти цілеспрямовані зусилля при виникненні перешкод. Часто виникає конфлікт між довгостроковою домінантою, що відображає цілеспрямованість дитини, й ситуативними інтересами, бажаннями, потребами, що знижують її активність під час занять хореографією. У зв'язку з цим вчителю хореографії необхідно знати основні шляхи підтримки цілеспрямованості.

Конкретизація мети і перспектив діяльності. Це положення має особливе значення для занять хореографією. Тому кожне заняття потрібно проводити таким чином, щоб учні тренувались не «взагалі», а оволодівали конкретним матеріалом. Необхідно добиватися того, щоб, ідучи із заняття, учні якомога частіше усвідомлювали, що вони чогось досягли, просунулись вперед. Невизначеність мети й ситуації знижує ступінь змобілізованості та старанності, призводить до зниження наполегливості.

Мета, яку ставить перед собою учень, не завжди співпадає з цілями та завданнями вчителя. Таке співпадання бажане, але на перших етапах навчального процесу часто важкодоступне. Справа в тому, що учні визначально керуються конкретними найближчими мотивами діяльності. Для виховання впевненості та цілеспрямованості вчителю не слід зневажати цими мотивами. Навпаки, їх треба використовувати для формування позитивного ставлення школярів до занять хореографією, а більш серйозні навчальні завдання висувати поступово, в міру прогресування учня.

Різноманіття засобів, форм і методів проведення навчальних занять. Тривала та часто одноманітна тренувальна робота, що повторюється з дня на день, призводить до розвитку хронічного стану, монотонного і психічного перенасичення, які не тільки знижують ефективність занять, але й знижують наполегливість і цілеспрямованість. У зв'язку з цим для підтримання впевненості необхідно урізноманітнювати засоби, форми й методи проведення навчальних і тренувальних занять. Через задоволення, яке одержується від занять, формується задоволеність всім навчальним процесом, яка підтримує цілеспрямованість. У такому випадку й невдачі, неминучі при досягненні віддаленої в часі цілі, будуть переживатися учнями не так гостро й, відповідно, спричинять менший негативний вплив на формування впевненості.

Дотримання принципу доступності. Впевненість найбільш успішно формується під час досягненням поетапних дій. У зв'язку з цим для розвитку вольової сфери особистості потрібно пред'являти труднощі, які можуть подолати учні. Один із спеціалістів у галузі програмованого навчання, Б. Скінер, вважає, що рівень труднощі завжди повинен бути достатньо низьким, щоб забезпечити неперервність отримання учнями підкріплюючих стимулів, тобто досягнення успіху. Більшість учених, проте, висловлюються за оптимальну складність завдань, яка змусить докладати певні вольові зусилля. Надто легкі завдання неефективні для підтримання цілеспрямованості й виховання наполегливості. Проте й надто важкі завдання можуть викликати почуття розчарованості, втрату віри у свої сили.

Оптимальні ж труднощі, що знаходяться поблизу верхньої межі труднощів, спрямовують учнів до більшої мобілізації можливостей, кидають виклик самолюбству й стимулюють активність учнів, спрямовану на подолання труднощів.

Використання ефекту суперництва. В певні моменти навчального процесу на заняттях хореографії для підтримання цілеспрямованості та підвищення наполегливості доцільно використати ефект суперництва. Найбільш простим способом його досягнення є використання змагального методу. Посилення мотивації забезпечить більш продуктивний процес виховання наполегливості, створить новий емоційний заряд для підтримання цілеспрямованості.

Усвідомлення свого обов'язку та відповідальності. При недостатньому розвитку в людини почуття обов'язку наполегливість може не проявлятися в повній мірі. Усвідомлення ж людиною свого обов'язку, міри відповідальності за розвиток і реалізацію свого таланту свідчить про те, що в неї є всі передумови для саморозвитку цілеспрямованості та наполегливості. Якщо людина сама не буде прагнути досягти віддаленої мети, ніякі намагання педагога не допоможуть. Якщо ж людина має яскраво виражене прагнення подолати всі труднощі, вона може компенсувати деякі недостатньо виражені в неї здібності та досягти поставленої мети.

Отже, виховання наполегливості зумовлюється складною ієрархізованою системою суспільно-значущих мотивів, у якій вищим рівнем мотивації є перетворення потреби в інтерес, а інтересу у мету діяльності.

Хореографічний колектив у певному сенсі й за певних умов сприяє ще й вирішенню проблем, що виникають у дітей: знімає негативні фактори (закомплексованість у русі, в ході, поведінці на дискотеках тощо); виховує відповідальність (необхідна риса в характері маленької людини, тому що безвідповідальне ставлення одних часом дратує і розслабляє інших); ліквідує тенденцію „винятковості” деяких дітей (це негативно впливає на весь колектив); береже дитину від нездорового суперництва, зловтіхи, „зоряної хвороби”, що є важливим завданням у вихованні дітей.

Отже, воля, наполегливість, впевненість у собі, почуття обов'язку й відповідальності – це, мабуть, основні й важливі складові для досягнення успіху під час занять хореографією. У мистецтві хореографії важливу роль має внутрішній стан виконавця, його думки, почуття, впевненість в передачі їх за допомогою техніки виконання. Це в свою чергу вимагає від педагогів особливої уваги до дитячої танцювальної практики (як технічне виконання, так і духовний стан учня) [137; 226].

Таким чином, хореографічне мистецтво, як специфічний вид життєдіяльності особистості має значні потенційні можливості для виховання наполегливості та впевненості в учнів молодшого шкільного віку, оскільки в ньому синтезується ритміка, музика, танець.

Висновки до першого розділу

На основі теоретичного аналізу наукових праць з теми дослідження визначено сутність понять „наполегливість” та „впевненість у собі” дітей молодшого шкільного віку (6 – 10 років).

Під наполегливістю розуміємо вольову якість особистості, яка проявляється у здатності тривалий час спрямовувати та контролювати поведінку у відповідності до наміченої мети, та полягає в умінні доводити до кінця прийняті рішення, досягати поставленої цілі, переборюючи при цьому різні зовнішні та внутрішні перепони на шляху до неї.

Важливим при формуванні впевненості в собі є не стільки об'єктивний життєвий успіх, статус тощо, скільки суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій та оцінки, що надходять з боку значущих людей. Позитивні оцінки наявності «якості» й ефективності власних навичок та здібностей визначають соціальну сміливість у постановці нових цілей та визначенні завдань, а також ініціативу, з якою людина береться за їхнє виконання. Важлива наявність позитивного образу „Я”, що включає прийняття себе, адекватну самооцінку, прийняття відповідальності за власні рішення та життя в цілому, турботу про своє „Я” як духовне, так і фізичне, задоволеність собою та життям, доброзичливість, спокій та самодостатність.

Під „впевненістю у собі” розуміється якість особистості, яка проявляється у здатності дитини усвідомлювати власну спроможність розв'язувати доступні для певного віку завдання; адекватно оцінювати свої можливості; довіряти власному досвіду, розраховувати на нього у складних ситуаціях; бути переконаною в досягненні успіху. Одиницею вимірювання впевненості в собі як базової якості особистості вважаємо впевнену поведінку.

1. Проведений аналіз наукових досліджень, у яких розглядається суть процесу виховання наполегливості та впевненості дає можливість стверджувати, що це цілеспрямований процес, який формує в молодшого школяра здатність доводити до кінця поставлену мету, переборювати при цьому різні перепони, які з'являються на шляху до досягнення бажаного результату на основі позитивної оцінки індивідом власних навичок та здібностей, як достатніх для досягнення значущих для нього цілей та задоволення його потреб.

Наполегливість і впевненість формуються на основі виховання в дитини уміння доводити до кінця посильні завдання. Позитивну роль у вихованні наполегливості відіграють значимі цілі й усвідомлення відповідальності за доручену справу, які віддзеркалюють цілеспрямованість дитини та її бажання брати участь у тій чи іншій діяльності.

2. Хореографічна діяльність є одним із видів художньо-творчої діяльності, яка, в специфічній, властивій тільки їй формі – танцях, відображає внутрішній світ людини, її бажання, прагнення, творче становлення.

Водночас, хореографічне виховання через правильно організовану навчально-виховну діяльність у творчому колективі сприяє формуванню таких особистісних якостей учнів початкової школи як наполегливість та впевненість.

РОЗДІЛ 2 ДІАГНОСТИКА НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Методика вивчення особливостей прояву наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку

Базуючись на аналізі наукової літератури та практичного досвіду, була розроблена методика констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення стану вихованості наполегливості та впевненості в учнів молодшого шкільного віку. З метою одержання чітких якісно-кількісних характеристик поведінки дітей 6 – 10-и років життя, які засвідчують рівень сформованості наполегливості та впевненості як базових якостей особистості, дослідження проводилось в умовах практичної діяльності. На рис. 2.1. подано схему здійснення констатувального етапу дослідження.



Рис. 2.1. Програма здійснення констатувального етапу дослідження

Ми виходили з позицій антропологічного підходу, згідно з яким розвиток конкретної дитини кваліфікувався як мета, результат і головний критерій педагогічної діяльності.

Відповідно до задуму програмою констатувального етапу дослідження передбачалося вирішення таких завдань:

- вивчити особливості проявів наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку в різних життєвих ситуаціях;
- визначити рівні сформованості наполегливості та впевненості в молодших школярів;
- з'ясувати віково-статеві відмінності у проявах наполегливості та впевненості досліджуваних;

– дослідити стан проблеми виховання наполегливості та впевненості в педагогічній практиці;

– схарактеризувати особливості впливу сімейного виховання на прояв наполегливості та впевненості в досліджуваних.

Експериментом було охоплено 294 молодших школярів віком від 6 до 10 років, з яких – 143 хлопчики, 151 – дівчинка, 155 батьків, 36 педагогів, з них 18 керівників хореографічних колективів. У дослідженні брали участь діти експериментальних (167 дітей) та контрольних груп (127 дітей), що уможливило фіксацію динаміки вихованості їхньої наполегливості та впевненості.

Ми виходимо з розуміння, що наполегливість і впевненість є інтегративними особистісними утвореннями, складаються з ряду компонентів, що взаємодіють між собою та піддаються педагогічному впливу: *когнітивний* (знання про наполегливість та впевненість як базові якості особистості, прояв стійкого інтересу до власного „Я”, усвідомлення самоцінності), *емоційно-ціннісний* (переживання симпатії до власної особистості, прийняття власних переваг та невдач, емоційні реакції на оцінні судження значущих дорослих та однолітків, на успіх та поразку), *діяльнісний* (сформованість умінь бути наполегливим і впевненим в ускладнених ситуаціях, довіряти своїм

Таблиця 2.1

Напрями констатувального експерименту щодо вивчення вихованості наполегливості та впевненості в дітей початкової школи

Напрямок роботи	Кількість досліджуваних	Мета дослідження	Методи дослідження	Очікувані результати
Робота з дітьми	294 учнів початкової школи	Визначення особливостей проявів наполегливості та впевненості як базових характеристик особистості.	Теоретичні (аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення наукових джерел). Емпіричні (бе-сіда, спостереження, експеримент, проєктивний метод).	Теоретичний аналіз наукової літератури з проблем наполегливості та впевненості. Обґрунтування критеріїв та показників наполегливості і впевненості; виявлення динаміки розвитку наполегливості і впевненості у дітей. Виділення рівнів сформованості наполегливості і впевненості дітей 6-10-и років та її віково-статевих модифікацій.
Робота з батьками	155 батьків	З'ясування ступеня поінформованості батьків щодо зазначеної проблеми. Виявлення типів ціннісних орієнтацій сім'ї у вихованні наполегливості та впевненості у дітей.	Анкетування батьків.	Виявлення ціннісних орієнтацій сім'ї та звичних стратегій поведінки батьків як чинників вияву наполегливості та впевненості дітей. Встановлення залежності між типом ціннісних орієнтацій дорослих до дитини та проявами нею наполегливості та впевненості.

Робота з педагогами	36 педагогів	Визначення ціннісних орієнтацій педагогів до дітей, обґрунтування впливу дорослих на розвиток у вихованців наполегливості і впевненості; виявлення труднощів педагогів у вихованні у дітей наполегливості і впевненості.	Анкетування педагогів, спостереження.	Визначення застосованих педагогами методів і прийомів у вихованні наполегливості та впевненості засобами хореографічного мистецтва. З'ясування причин, що перешкоджають вихованню у дітей наполегливості та впевненості на заняттях хореографії.
---------------------	--------------	--	---------------------------------------	--

можливостям, виявляти поведінкові тенденції до захисту власного образу-Я, наміру самозміни).

Відповідно до поставлених завдань методика констатувального етапу дослідження здійснювалась у **трьох напрямках**:

- *робота з дітьми;*
- *робота з батьками;*
- *робота з педагогами.*

Вихованість зазначених особистісних якостей у дітей молодшого шкільного віку досліджувалася за допомогою комплексної методики, яка включала методи спостереження, бесіди, анкетування тощо. Вони дали можливість одержати кількісні та якісні дані щодо вихованості наполегливості та впевненості як особистісних якостей, зафіксувати особливості її прояву кожним досліджуваним, визначити тип ціннісних орієнтацій до дитини батьків та педагогів.

Дослідницькою процедурою передбачалося встановлення глибокого особистісного контакту дослідника з дітьми та дорослими, що сприяло отриманню об'єктивних емпіричних даних. Розкриємо детальніше використані методи дослідження.

Основним методом виступало *спостереження* за характером поведінки дітей під час різних видів життєдіяльності, в тому числі й занять хореографії. Завдяки йому одержано інформацію про загальні особливості поведінки досліджуваних, їхнє ставлення до власної діяльності та її результатів, емоційні реакції на оцінні судження дорослих, ціннісне ставлення до себе. Спостереження в ході навчально-виховної роботи та у вільний від занять час дозволило зафіксувати прояви наполегливості та впевненості досліджуваних.

Під час використання методу спостереження намагалися пізнати учня в різних життєвих ситуаціях, що давало змогу зафіксувати дані дослідження у сфері спілкування та діяльності.

Дані спостереження заносилися до протоколів, у яких фіксувалися:

- особливості проявів наполегливості та впевненості дитини: незалежність від зовнішньої допомоги, елементи творчості; витримка, зосередженість, вияв рішучості в ускладненій ситуації; виважене прийняття рішення, його реалізація без зайвих вагань; вміння відстояти власну точку зору, не виявляючи надмірної впертості;
- емоційно-ціннісне ставлення до власного кінцевого результату, своїх успіхів та невдач (задоволеність-незадоволеність собою та власними досягненнями, прояви індиферентності);
- характер ставлення до труднощів (спокійне чи знервоване, прагнення довести розпочату справу до кінця; наявність звернень за допомогою, їх частота та форма; виявлення наполегливості та впевненості у подоланні труднощів або намагання переключитися на інший вид діяльності);

– емоційні та поведінкові реакції на оцінні судження значущих дорослих та однолітків (ставлення дитини до зауважень та схвалень, міра її активності залежно від отриманої оцінки, вміння не погоджуватися з несправедливою оцінкою);

– зовнішні прояви наполегливості та впевненості.

Спостерігаючи за досліджуваними під час занять з хореографії, ми одержали інформацію про такі характеристики наполегливості та впевненості, як їх повнота, сфера прояву та типологія. Під „повнотою” ми розуміємо репрезентованість у ній кожного зі структурних компонентів. Адже кожний з критеріїв важливий сам по собі, не вичерпує наполегливості та впевненості як інтегрованих якостей: дитина з адекватною самооцінкою не завжди може протистояти труднощам, подекуди може виявлятися нездатною оптимістично долати перешкоди тощо.

Визначаючи „сфери” прояву наполегливості та впевненості, ми мали на увазі широту представлення якості в різних життєвих ситуаціях. Широкою вважалася сфера прояву наполегливості та впевненості дитини за умови, що вона адекватно поводитися в практичній діяльності незалежно від зацікавленості в ній, складності завдань, умов її організації. Якщо дитина виявляла наполегливість і впевненість лише у звичних, знайомих ситуаціях, в улюбленій діяльності, ми вважали недостатньо широкою сферу прояву нею наполегливості та впевненості в собі. За кожним досліджуваним проведено п’ять спостережень, усього на етапі констатації здійснено кілька сеансів.

Результати спостережень доповнювалися даними, отриманими в ході індивідуальних бесід з кожним респондентом. Мета бесід полягала в з’ясуванні характеру ставлення дітей до таких якостей особистості як наполегливість та впевненість у собі, уявлень дітей 6 – 10-и років життя щодо їх значення й важливості в житті людини, оцінки власних сил та можливостей, емоційних реакцій на оцінні судження значущих людей, вибору складності завдання та способу розв’язання незвичної ситуації.

Індивідуально-орієнтована бесіда, партнерський стиль спілкування сприяли такій організації взаємодії з дитиною, яка розкріпачувала, перетворювала її на справжнього суб’єкта спілкування. Процедура опитування жорстко не обмежувалася часовими рамками, визначалася потребами й можливостями досліджуваних, що дозволяло встановити довірливі стосунки з дітьми, глибше зрозуміти їх внутрішній світ.

Бесіда починалася з дружньої неструктурованої розмови з фіксацією прізвища, імені та віку. З кожною дитиною було проведено по три тематичні бесіди.

Перша бесіда мала на меті з’ясувати уявлення дітей молодшого шкільного віку про наполегливість та впевненість у собі як особистісні якості. Вона включала питання, пов’язані з: визначенням сутності досліджуваного поняття („Яку людину ми називаємо наполегливою?” „Яку людину ми називаємо впевненою в собі?”); думкою щодо власної впевненості та наполегливості („Чи вважаєш себе наполегливим?” „Чи вважаєш себе впевненим?”); джерелами одержання інформації щодо своїх досягнень („Хто тебе хвалить за успіхи?” „Від кого ти отримуєш зауваження?”), з’ясуванням адекватності самооцінки дитиною власних здібностей („Ти багато чого можеш?”); визначенням ситуацій, у якій дитина почувається впевненою, коли проявляє наполегливість („Коли ти почуваєш себе впевнено?” „Коли ти проявляєш наполегливість?”); ставленням дитини до власних можливостей („Що у тебе краще за все виходить?” „В чому ти відчуваєш труднощі? ”).

Мета *другої бесіди* полягала у визначенні здатності молодших школярів до рефлексії („Чим подобаєшся собі?” „Чим не подобаєшся собі?”), міру наближення власної оцінки наполегливості та впевненості до її об’єктивної соціальної оцінки („Чи вважають тебе твої друзі, вчителі, батьки людиною наполегливою?” „Чи вважають тебе твої друзі, вчителі, батьки впевненою людиною?”); емоційної реакції на власні досягнення або неуспіхи („Як ти почуваєшся, коли тобі щось дуже добре вдалося зробити?” „Як ти почуваєшся, коли тобі щось не вдалося зробити добре (вийшло погано?”); емоційної реакції на оцінні судження дорослих („Як ти почуваєшся, коли тебе схвалюють?” „Як ти почуваєшся, коли тобі роблять зауваження?”); орієнтації в оцінних судженнях дорослих („Як ти думаєш, тебе заслужено

схвалюють?” „Як ти думаєш, коли тобі роблять зауваження, вони справедливі?”); причини задоволеності-невдоволення дорослими дитиною („За що дорослі тебе найчастіше схвалюють?” „За що дорослі дорікають тобі найчастіше?”).

Третя бесіда включала питання, метою яких було визначення типів поведінки дитини у разі невдач („Як ти поводишся, коли тобі не вдається успішно виконати справу, якою ти займаєшся?”); морального вибору в разі успіху або неуспіху („Що ти робиш, коли успішно завершив справу?” „Що ти робиш, коли не вдалося успішно завершити справу?”); мотивів ставлення до виконання завдання й ступеня довіри до власних можливостей, („Які за складністю вправи, завдання ти любиш виконувати?”).

Кількість питань виявилася оптимальною, що засвідчував інтерес досліджуваних до бесіди. В разі необхідності молодшим школярам пропонувалось додаткове пояснення експериментатора або навідні питання, які апелювали до їхнього життєвого досвіду, допомагали визначитися з власною думкою.

Дані, одержані в ході трьох бесід, заносились до протоколів, де фіксувались:

- змістові характеристики відповідей;
- особливості включеності в розмову;
- характер вербальної поведінки (сила голосу, тривалість пауз, характер висловлювань);
- характер невербальної поведінки (міміка обличчя, рухи, встановлення контакту очима);
- емоційні реакції на запитання бесіди.

Всього опрацьовано 294 протоколи, які дозволили одержати об’ємну та змістовну інформацію про уявлення досліджуваних відносно наполегливості та впевненості як людської якості та власної характеристики.

Для більш глибокого вивчення сутності категорій наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку застосовувався метод *моделювання експериментальних ситуацій*. Створювалися спеціальні умови, за яких досліджувані могли проявити наполегливість та впевненість, зумовлену внутрішніми ресурсами. Моделювання експериментальної ситуації спрямовувалося на вивчення особливостей прояву наполегливості та впевненості в дітей 6 – 10-и років, їхньої незалежності та ініціативності, ставлення до власних можливостей, мотивації вибору й характеру самооцінки (додаток Е). Фіксувались віково-статеві особливості наполегливості та впевненості досліджуваних експериментальної та контрольної груп.

У перебігу організованої діяльності молодшим школярам надавалася змога самостійно обирати різні за рівнем складності хореографічні вправи (модифікація методики О. Серебрякової) та послідовність їх виконання. Педагогом акцентувалась увага досліджуваних на можливості вибору завдання різної міри складності. З трьох серій завдань дитині надавалася можливість обирати одне.

По закінченні роботи над завданням дитині пропонувалось оцінити власний результат (Методика «Сходинки»). Розміщення на верхній сходинці засвідчувало високу оцінку дитиною власного результату діяльності, на нижчих сходинках – означало, що дитина вважає власний результат недосконалим або таким, що не відповідає вимогам дорослого. Результат виконання завдання оцінювався вербально. Самооцінка дитини стимулювалася питанням дорослого: „Чому ти так оцінив результат своєї роботи?”.

Одержані у перебігу дослідження дані заносились до протоколу, де фіксувались:

- прогностична оцінка майбутнього результату (оптимістична – песимістична);
- прояви наполегливості та впевненості в собі;
- включеність дитини у виконання завдань;
- частота її відволікань;
- вибір нею складності завдання та способу дій;
- самостійність при виконанні завдання, прояви самодіяльності та творчості;
- адекватність самооцінки дитини процесу та результату своєї роботи.

Очікування допомоги від дорослих чи однолітків, кількість, характер та частота

звернень, етап діяльності, а також здійснені дитиною самостійні вибори засвідчували міру її незалежності від допомоги оточуючих. Ці показники варіювалися від здатності дитини бути незалежною від інших при виконанні завдань, відсутності звернень за допомогою без об'єктивної на те потреби до повної залежності. Додаткові, уточнювальні запитання до дорослого розцінювались нами як показники наявності в досліджуваних об'єктивної потреби в допомозі (додаток Л).

Вибір *проективного методу* зумовлювався тим, що аналіз дитячих малюнків дозволив доповнити характеристику поведінки дітей особливостями їхнього самоствавлення, переживаннями власних якостей та можливостей. Мета проективного методу полягала:

- у виявленні зв'язку емоцій з уявленнями про себе;
- в умінні передавати свої переживання кольором та формою;
- у здатності диференціювати свою впевненість.

Була використана методика Д. Ділео, яка проводилась за стандартною процедурою [73]. Дітям пропонувалось завдання „Намалюй свій портрет”. Для цього кожний з досліджуваних отримував стандартний аркуш паперу та кольорові олівці. В протоколах фіксувались готовність дитини до виконання завдання, вибір способу малювання, кількість звернень до дорослого, прохання про допомогу тощо.

Оцінка малюнків здійснювалась за спеціально створеною оцінною шкалою. Показниками усвідомлення себе виступали такі параметри зображення, як використані типи ліній, кольорова гама, ступінь деталізації, динамічні характеристики, характер предметних та соціальних атрибутів у зображенні Я-фігури.

З метою дослідження батьків та вчителів було використано анкетування (додатки И., 3.)

За допомогою анкетування батьків досліджуваних дітей ми прагнули:

- визначити розуміння ними поняття наполегливості та впевненості; їхнє загальне ставлення до цих якостей як до базових;
- виявити ступінь поінформованості дорослих щодо наявності у власної дитини наполегливості та впевненості й знання її особистісних якостей;
- схарактеризувати типи ціннісних орієнтацій батьків до дітей молодшого шкільного віку;
- встановити залежність між типом ціннісних орієнтацій батьків до дитини та проявами її наполегливості та впевненості.

Анкетуванням було охоплено 155 батьків досліджуваних учнів початкових класів. Анкета складалася з 12 запитань. Загальна кількість одержаних відповідей складала 1440. Анонімне заповнення анкети пропонувалось одному з батьків або члену сім'ї.

Частина запропонованих питань анкети мала закритий характер. Це пояснюється необхідністю виявлення труднощів батьків у визначенні психолого-педагогічних понять, невміння деяких з них висловлювати думки щодо зазначеної категорії і доводити власні позиції.

Оскільки в ході дослідження було з'ясовано, що переважна більшість педагогів має досить поверхові, спрощені уявлення про індивідуальні особливості дітей, у реальному виховному процесі керується лише відомостями „вікового портрету” дитини, не завжди уважно ставиться до проявів наполегливості і впевненості вихованців, ми вдалися до анкетування більш широкого кола педагогічних працівників. В анкетуванні взяли участь 36 педагогів, з яких – вчителі початкової школи та дитячих шкіл мистецтв.

Анкета для широкого кола педагогів складалася з 5 питань закритого та відкритого характеру. Це дало змогу респондентам частково самостійно конструювати відповіді, а дослідникам – одержати змістовну інформацію. Опитування проводилось анонімно. Загальна кількість одержаних відповідей дорівнювала 191.

Анкетування мало на меті:

- з'ясувати рівень обізнаності педагогів стосовно наполегливості та впевненості як якості особистості;

- встановити їх місце в ряді ранжованих пріоритетних якостей вихованців;
- з'ясувати труднощі педагогів у вихованні наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку;
- визначити оптимальні умови для виховання наполегливості та впевненості у вихованців (способи взаємодії педагогів, які продукують прояви наполегливості та впевненості; використання методів та прийомів для стимулювання наполегливості та впевненості в дітей; стиль взаємодії педагога з дитиною; наявність об'єктивних оцінних суджень).

Запропоновані батькам і педагогам анкети містили в собі схожі запитання, які відрізнялись лише формулюванням, а не сутністю. Це дозволило одержати інформацію щодо збігу-розбіжності оцінок одних і тих самих проявів поведінки молодших школярів різними дорослими.

Всього проаналізовано 191 анкету дорослих. Загальна кількість відповідей становить 1724. Одержані в перебігу анкетування дані доповнили відомості цілеспрямованого спостереження за поведінкою дітей. Результати опитування дозволили визначити орієнтації сім'ї та звичні стратегії взаємодії батьків і педагогів з дитиною, встановити залежність між типом ціннісних орієнтацій до неї та проявами наполегливості та впевненості в собі.

Отже, сформованість наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку досліджувалася за допомогою комплексної методики. Відповідно до поставлених завдань методика констатувального етапу дослідження здійснювалася у трьох напрямках: робота з дітьми, батьками та педагогами. Вивчення сутності феномену відбувалось завдяки використанню теоретичних (аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення наукових джерел) та емпіричних (спостереження, анкетування, бесіда, експеримент, проєктивний метод) методів дослідження. У сукупності вони дали змогу одержати кількісні та якісні дані щодо наполегливості та впевненості як особистісних якостей, зафіксувати особливості їх прояву кожним досліджуваним, визначити типи ціннісних орієнтацій до дитини в сім'ї та освітньому закладі.

2.2. Характеристика рівнів вихованості наполегливості та впевненості в дітей 6 – 10-ти років за віком і статтю

Одержанню різнобічної інформації щодо проявів наполегливості та впевненості в молодшому шкільному віці сприяло вивчення цих базових якостей особистості на різних вікових етапах, у різних видах діяльності, за варіативних умов їх організації.

З розвитком наполегливості у дитини розвивається воля (свідома психічна діяльність дитини, її активність, регулююча функція мозгу, яка визначається активними цілеспрямованими діями, вчинками, бажаннями реалізувати поставлену мету). Виникнення вольового процесу пов'язане з найбільш ранніми проявами психічної діяльності індивіда. Для ефективної адаптації в сучасному суспільстві людина має бути наполегливою в різних сферах життєдіяльності та впевненою в собі, у власних можливостях та здібностях, адекватно оцінювати себе, бути активною та комунікабельною. Ці можливості в дитини розвиває сила волі.

Аналіз отриманої в перебігу констатувального етапу експерименту інформації здійснювався за кожним з використаних та описаних у попередньому пункті методів. Детально зупинимося на них.

Робота за першим напрямом (з дітьми)

Одним із методів, використаних на констатувальному етапі експерименту та охарактеризованих у попередньому пункті монографії, який дозволив одержати відомості про стан вихованості наполегливості та впевненості молодших школярів, було **спостереження**. В процесі роботи за кожним досліджуваним проводилось по 3 спостереження, що сприяло достовірності й надійності емпіричних даних. Вони давали уявлення про сутність наполегливості та впевненості як базових якостей особистості, що виявляється у здатності *до подолання перешкод у діяльності та самооцінці дітей*.

Характер самооцінки визначався за особливостями емоційних переживань, поведінкових та словесних реакцій, що супроводжували процес діяльності дитини. Констатовано, що в дітей із заниженою та завищеною самооцінкою часто виникають стани надмірної емоційної напруги, пов'язані з переживаннями та прогнозуванням несприятливих наслідків від погано виконаного завдання. Такі стани дезорганізують діяльність дитини та впливають на якість кінцевого продукту. Діти з адекватною самооцінкою виявилися більш захищеними від станів емоційної напруги.

На різних етапах виконання завдання діти зверталися до педагогів для підтвердження високої цінності себе. Вони намагалися різними способами привернути увагу педагога до себе та власного результату: прохання подивитись на виконання рухів, оцінити їх якість, розповісти про майбутнє використання в постановках танців вивчених рухів. Така поведінка пов'язана з бажанням дитини одержати визнання з боку значущих дорослих, одержати позитивні емоції від очікуваного схвалення.

Нами зафіксована різноманітність емоційних переживань досліджуваних: від радості, гордості за себе, задоволення та щастя у зв'язку з позитивним результатом діяльності до смутку, знервованості, образ, хвилювання та байдужості в разі одержання негативного оцінного судження або неуспіху.

У перебігу цілеспрямованих спостережень за поведінкою досліджуваних були отримані дані, що дозволили виявити тенденції до наполегливої та впевненої поведінки. Гармонійне поєднання в активності дітей молодшого шкільного віку **здатності розраховувати на себе, оптимістичного ставлення до труднощів, адекватного оцінювання своїх можливостей розглядаються нами як мінімально достатні критерії визначення наполегливості і в результаті впевненості в собі**. Застосування вказаних критеріїв уможливило визначення відповідних показників.

Здатність розраховувати на себе характеризувалася за мірою адекватності усвідомленого ставлення до себе, правильності здійснених виборів і вчинків; здатністю дитини діяти автономно, незалежно, ініціативно та відповідально; відстоювати свою

позицію, цінувати свої чесноти й досягнення; вміння підтримувати себе:

- правильність зроблених виборів та вчинків; здатність діяти автономно, незалежно, виявляти наполегливість та впевненість у діях; вміння підтримати себе в екстремальній ситуації (не розгублюватись у незвичних умовах, пристосовуватись до нових умов); вміння відстояти свою думку, довести правоту, не погоджуватись з несправедливими судженнями інших (3 бали);

- ситуативний прояв довіри до власних можливостей залежно від ступеня значущості відповідного виду діяльності, наявного досвіду, успішних досягнень, ставлення до своїх суб'єктивних переживань (2 бали);

- нездатність за відсутності підтримки з боку оточуючих адаптуватися до нових умов, розраховувати на реальні власні сили, розгубленість в ускладнених, незнайомих ситуаціях, очікування постійного підтвердження правильності своїх дій та вчинків дорослими (1 бал);

- схильність пов'язувати успіх діяльності лише з об'єктивними причинами, залежна поведінка, постійний сумнів у власних силах та можливостях (0 бал).

Оптимістичне ставлення до труднощів визначалося за такими показниками:

- уміння виробляти оптимістичні прогностичні судження щодо майбутнього результату; зацікавлений пошук правильного рішення, мобілізація зусиль на виконання завдання та долання перешкод, вияв впевненості й наполегливості; здатність до адекватного власним можливостям вибору складності завдання, чому допомагає впевненість у собі (3 бали);

- здатність до мобілізації зусиль на виконання завдання в разі отримання негативних емоцій через неуспіх або невдачу за підтримки та підбадьорення дорослого (2 бали);

- намагання уникнути труднощів заради ухилення від можливих негативних оцінних суджень дорослих через вибір нескладних завдань, перекладання відповідальності за результат дії на інших, прояв розгубленості, дезорганізованості, роздратованості (1 бал);

- втрата активних намагань досягти результату, зниження зацікавленості, відмова від подальшої роботи (0 балів).

Показниками *адекватної самооцінки* слугувало:

- вміння досліджуваних об'єктивно оцінювати свої досягнення, виявляти незалежність від оцінки дорослого, здатність покладатися на власний досвід, висловлювати неупереджені, правдиві судження щодо процесу й результату діяльності (4 бали);

- обережність, поміркованість у самооцінці (3 бали);

- завищена самооцінка, невміння співвідносити бажання з можливостями, прагнення до уникнення неуспіху (2 бали);

- занижена самооцінка, чекання від дорослих зауважень, докорів, негативних суджень (1 бал);

- несформованість самооцінки, повна залежність від оцінки дорослого (0 балів).

Характер самооцінки визначався за особливостями емоційних переживань, поведінковими, словесними реакціями, що супроводжували процес діяльності досліджуваних.

Результати опрацювання кількісних даних спостережень представлені у таблиці 2.2.

Отримані у перебігу **спостережень** кількісні дані свідчать про те, що в поведінці 39,4 % досліджуваних домінує тенденція до вияву наполегливості та впевненості в собі, що характеризується більш-менш збалансованим проявом усіх критеріїв наполегливості та впевненості: мотивація вибору відповідна можливостям; мобілізація зусиль на виконання завдання; більш-менш реалістична позитивна самооцінка. Діти виявляють наполегливість; вирізняються впевненою позитивною емоційною спрямованістю, вмінням адекватно сприймати оцінні судження інших. Наявність такої групи дітей доводить, що обрані нами критерії та показники діагностування наполегливості та впевненості є дійсно специфічними для зазначеного вікового періоду і розкривають сутність досліджуваного феномену.

Значній частині дітей 6 – 10-и років (27,5%) властива недовіра до себе, тривожність, сором'язливість, пасивність, орієнтація на допомогу дорослого та додаткові пояснення;

нездатність до мобілізації зусиль на подолання перешкод; неадекватна занижена самооцінка та впевненість у собі. Така поведінка свідчить про незрілість внутрішніх чинників, які опосередковують прояви наполегливості (занижена самооцінка, висока залежність від зовнішніх впливів, відсутність активності, невміння відстоювати власну позицію, безініціативність, неуспішність).

Таблиця 2.2

**Характеристика
результатів спостереження (етап констатувального експерименту)**

Показники	К-ть учнів у %
<p>Правильність зроблених виборів та вчинків; здатність діяти автономно, незалежно, виявляти наполегливість та впевненість у діях; вміння підтримати себе в екстремальній ситуації (не розгублюватись у незвичних умовах, пристосовуватись до нових умов); вміння відстоювати свою думку, довести правоту, не погоджуватись з несправедливими судженнями інших.</p> <p>Уміння виробляти оптимістичні прогностичні судження щодо майбутнього результату; зацікавлений пошук правильного рішення, мобілізація зусиль на виконання завдання та долання перешкод, вияв впевненості й наполегливості; здатність до адекватного власним можливостям вибору складності завдання, чому допомагає впевненість в собі,.</p> <p>Уміння досліджуваних об'єктивно оцінювати свої досягнення, виявляти незалежність від оцінки дорослого, здатність покладатися на власний досвід, висловлювати неупереджені, правдиві судження щодо процесу і результату діяльності.</p>	39,4 %
<p>Ситуативний прояв довіри до власних можливостей залежно від ступеня значущості відповідного виду діяльності, наявного досвіду, успішних досягнень, ставлення до своїх суб'єктивних переживань.</p> <p>Здатність до мобілізації зусиль на виконання завдання у разі отримання негативних емоцій через неуспіх або невдачу за підтримки та підбадьорення дорослого.</p> <p>Обережність, поміркованість у самооцінці.</p>	27,5%
<p>Нездатність за відсутності підтримки з боку оточуючих адаптуватися до нових умов, розраховувати на реальні власні сили, розгубленість в ускладнених, незнайомих ситуаціях, очікування постійного підтвердження правильності своїх дій та вчинків дорослими.</p> <p>Намагання уникнути труднощів заради ухилення від можливих негативних оцінних суджень дорослих через вибір нескладних завдань, перекладання відповідальності за результат дії на інших, прояв розгубленості, дезорганізованості, роздратованості.</p> <p>Занижена самооцінка, чекання від дорослих зауважень, докорів, негативних суджень.</p>	28,4%
<p>Схильність пов'язувати успіх діяльності лише з об'єктивними причинами, залежна поведінка, постійний сумнів у власних силах та можливостях.</p> <p>Втрата активних намагань досягти результату, зниження зацікавленості, відмова від подальшої роботи.</p> <p>Несформованість самооцінки, повна залежність від оцінки дорослого.</p>	4,7%

Поведінка іншої частини дітей (28,4%) характеризується хиткими проявами наполегливості та впевненості, для яких характерними є більш-менш адекватна самооцінка, оптимістичне ставлення до подолання перешкод і, водночас, недовіра до власних сил та можливостей. З іншого боку, проявляється схильність спростити мету, задовольнитися будь-яким результатом. Діти впевнені в собі й доволі високо оцінюють власні якості та дії, підкреслюють власні чесноти. Усвідомлюючи свої недоліки, вони не проявляють бажання позбутися їх. Це свідчить про недостатню сформованість у цієї категорії досліджуваних внутрішніх чинників наполегливості та впевненості.

Найменшу за чисельністю групу (4,7%) складають молодші школярі, поведінка яких характеризується більш-менш автономною формою, високою мірою виявлення прагнення до визнання за будь-яку ціну, відсутністю чутливості до оцінок і ставлень дорослого, що виступає гальмом у процесі формування адекватної реалістичної самооцінки.

Таким чином, майже 60,6% досліджуваних у звичних умовах виховання не виявляють наполегливості та впевненості. Це доводить необхідність проведення виховної роботи щодо формування в дітей молодшого шкільного віку здатності розраховувати на себе, оптимістичного ставлення до труднощів, адекватного самооцінювання.

Наступним методом, який дозволив одержати відомості про уявлення досліджуваних щодо наполегливості та впевненості як базових якостей особистості, була **бесіда**. У наведеній нижче табл. 2.3 містяться кількісні дані, які дозволяють сформулювати судження досліджуваних щодо наполегливості та впевненості як людських якостей взагалі, так і власних зокрема.

Таблиця 2.3

Розподіл відповідей дітей на питання щодо наполегливості та впевненості як людських та власних якостей особистості

Об'єкт оцінки	Ознаки, які називають досліджувані		Кількість дітей (у %)
1	2		3
Наполегливість і впевненість як властивість особистості	Не знаю		27,6
	Позитивна якість		26,1
	Впевнена людина знає, що все робить правильно		22,2
	Наполеглива людина домагається мети		9,1
	Наполегливість і впевненість властива тільки дорослим людям		7,6
	Наполеглива людина не боїться труднощів		5,1
	Наполеглива – людина, яка багато працює		1,8
	Впевнена людина, яка вірить у майбутнє		0,5
Думка про власну наполегливість і впевненість	Так	Я знаю, що зможу зробити все правильно і стараюся	23
		Знаю як виконувати завдання; не хвилююся	16,8
		Відповіді без аргументації	14,3
		Довіряю собі й іншим; сам себе перевіряю	10,6
	Ні	Все знаю, все можу	8,6
		Знаю, що зроблю неправильно; нічого не виходить; я ще малий	12
		Не знаю. На завжди впевнений, не завжди знаю правильні відповіді, інколи не наполегливий	14,7
Джерела одержання знань	Кажуть дорослі	45	
	Сам знаю	33,7	

про ці якості	Не знаю	21,3
---------------	---------	------

Констатовано, що із загальної кількості опитаних 26,1% визначили зміст наполегливості інтуїтивно як позитивну якість особистості, чітко не розуміючи суті самого поняття. У деяких випадках воно ототожнювалось із вказівкою на носія зазначеної якості без будь-якого обґрунтування. Так, 7,6% молодших школярів вважають впевненими своїх педагогів, вчителів, батьків та друзів. Майже третина досліджуваних не змогла висловитися щодо наполегливості в загальному та конкретному сенсах.

Діти відчували труднощі у визначенні наполегливості та впевненості, висловлювали специфічні, поверхові, суперечливі судження. Деякі з них змогли дати відповідь лише після уточнень педагога.

Отже, усвідомлення змісту понять «наполегливість» та «впевненість» у молодших школярів лише закладається, характеризується незавершеністю та недосконалістю форм, що є природним явищем. Обмеженість активного словникового запасу навіть за умови, що діти розуміють зміст запропонованого для тлумачення поняття, також ускладнює формулювання думок. На загальному фоні позитивного самосприйняття діти відчують труднощі у презентації самих себе. Зазначимо, що вміння визначити зміст понять «наполегливість» та «впевненість» не гарантує вміння дитини поводитись саме так. Як засвідчують дані дослідження, окремі діти не володіють термінологією, але водночас виявляють наполегливість та впевненість, і навпаки.

Аналіз кількісних даних показав, що переважна більшість дітей вважає себе наполегливими та впевненими, оскільки вірять у власні сили, завжди можуть розраховувати на себе та допомогу значущих дорослих.

Варто зауважити, що результати спостережень не завжди збігалися з даними, отриманими в ході бесід. Інтуїтивно відчуючи, що наполегливість і впевненість є позитивною якістю, діти намагалися «привласнити» її, оскільки мати таку якість похвально. Іноді нерозуміння значення самого поняття, знання лише його оціночного смислу призводило до невідповідності самооцінки дитини реальній дійсності, а саме її завищення стосовно наявності в неї такої якості.

Серед респондентів виявилось 12,0 % дітей, які були низької думки про власну наполегливість і впевненість. Є підстави вважати, що така думка дітей є результатом надмірної вимогливості близьких дорослих, заниження ними оцінок досягнень зростаючої особистості, низьких чекань щодо результатів діяльності молодших школярів. Це гальмує процес формування в дітей указанного віку цих вольових якостей.

З'ясувалося, що подекуди діти 6 – 10-и років часто пояснюють наявність наполегливості та впевненості в собі, орієнтуючись не на власний досвід, а оцінні судження авторитетних дорослих. Так, для переважної більшості досліджуваних основним джерелом інформації про їхні особистісні якості виступають рідні дорослі, передовсім, мама, котра „пояснює”, „розказує”. Майже половина досліджуваних на питання „Звідки ти знаєш, ти наполеглива та впевнена в собі людини чи ні?” відповіла: „Мені каже мама (вчитель, вихователь)”. Такі відповіді свідчать про звичку дорослих надміру опікувати своїх дітей, унаслідок чого в останніх формується залежність від суджень та оцінок близьких дорослих.

Наведені дані бесіди дозволяють зробити висновок про те, що суб'єктивна думка дитини щодо своєї наполегливості та впевненості не обов'язково пов'язана зі сформованістю в неї цієї якості. Радше, справа не у її відсутності чи наявності, а в умінні вихованця аналізувати свої властивості, вчинки, результати діяльності. Факт наявності серед молодших школярів дітей, не здатних виробити будь-які судження щодо зазначеного поняття, засвідчує необхідність корекційної та просвітницько-виховної роботи, спрямованої на формування у молодших школярів даних особистісних якостей (додаток К).

З метою з'ясування характеру самооцінки, визначення міри усвідомлення особистістю власних якостей, виявлення емоційних реакцій досліджуваних на власні досягнення або неуспіхи нами була проведена друга тематична бесіда, питання якої та відповіді на них

представлені в таблиці 2.4.

У наведеній табл. 2.4 містяться кількісні дані, які дозволяють сформулювати судження щодо самоствавлення та мотивації досягнення досліджуваних. Як засвідчує якісний аналіз одержаних даних, значним досягненням у розвитку самооцінки досліджуваних є перехід від предметної оцінки до оцінки особистісних якостей і внутрішніх станів.

Самохарактеристика дітей складалась як із якостей, що визначали особистість в цілому, так і з тих, що пов'язані з провідною діяльністю кожної з досліджуваних нами вікових груп. Більше половини дітей (67,5%) у відповіді на питання „Чим ти подобаєшся собі?“ звернули увагу на якості особистості, які не просто бажані, а дійсно значущі для них.

Таблиця 2.4

Відповіді дітей на питання щодо самоствалення

Об'єкт оцінки	Ознаки, які називають досліджувані	Кількість дітей (у %)
Чим дитина подобається собі	Фізичні якості, у т.ч. зовнішність	29,3
	Моральні якості	31,4
	Успішність діяльності	6,8
	Не знаю	26,3
	Все подобається	4,4
	Нічого не подобається	1,8
Довіра до власних можливостей	Можу все-все	31,7
	Вдається хореографія, навчання, але не все	62,2
	Відсутність відповіді	6,1
Джерела визначення якості власної діяльності	Кажуть дорослі і друзі	50,4
	Сам знаю	32,8
	Не знаю	16,8
Причини схвалення дитини дорослим	Моральні якості	57,7
	Добре виконані завдання	17,3
	За успіхи	23,8
	Не знаю	1,2
Причини невдоволеності дорослого дитиною	Моральні якості	69,3
	За неуспіхи	27,5
	Не знаю	3,2
Відчуття, що виникають у разі успіху	Щастя, радість, бажання похвалитись	84,0
	Бажання знову виконувати завдання	13,6
	Мені все одно	2,4
Відчуття, що виникають у разі невдачі	Сумую, засмучуюсь, почуваюся нещасливим, ображаюсь	67,0
	Знову стараюсь, щоб справитись із завданням	17,9
	Кидаю справу, не хочу більше нічого робити	10,5
	Нічого не роблю	4,6
Чим подобається (не подобається) друзям	Моральні якості	60,1
	Фізичні якості	10,7
	Все подобається	7,1
	Відсутність відповіді	22,1

До списку найважливіших увійшли як фізичні, так і моральні властивості особистості. Наполегливість та впевненість у ранжованому списку посіли лише дев'яте-десяте місце, що свідчить про недостатнє розуміння дітьми важливості досліджуваної якості внаслідок відсутності в оцінних судженнях батьків, вихователів, учителів схвалення та заохочень проявів наполегливої поведінки та впевненості в собі.

Характеризуючи себе, діти обирають позитивні оцінки власних якостей. Отже, більшості з них властиве позитивне самосприйняття, що не суперечить загальноприйнятим науковим фактам про переважання в дитячому віці цілісного позитивного ставлення до себе. Проте це характеризує не всіх дітей. Обираючи якості, якими вони можуть пишатись, 26,3%

досліджуваних вагались, сумнівались. Відповіді вказують на те, що ці діти орієнтуються переважно на схвалювану чи несхвалювану значущими дорослими поведінку. Це свідчить про відсутність у зазначеної категорії дітей власного уявлення про особистісні якості.

Виділилася невелика група досліджуваних (1,8%), які вважають, що не мають взагалі позитивних якостей („Нічим собі не подобаюсь”, „Навіть прізвище та ім'я в мене некрасиві”). Аналіз таких відповідей та причин їх появи дозволяє припустити, що невдоволеність собою виникає через відсутність у молодших школярів вміння диференціювати складні категорії, обмеженість життєвого досвіду, звичку одержувати від дорослих переважно негативні оцінки, неспроможність виправдати сподівання та надії авторитетних інших. Ця категорія дітей викликає особливу тривогу, потребує зміни стратегії їхнього виховання в сім'ї, дошкільному навчальному закладі, школі та позашкільних установ.

Аналіз відповідей дітей засвідчив, що більшість із них майже адекватно оцінює власні сили та можливості, вдається до диференційованих суджень. Їхня самооцінка близька до адекватної. Незначний відсоток (6,1%) склали діти, які не змогли дати відповідь на поставлене запитання. Є підстави вважати, що це обумовлено обмеженістю їхнього індивідуального досвіду, несформованістю вміння самостійно оцінювати свої досягнення та якості.

Залежність від оцінки значущого дорослого спостерігається майже в половині дітей молодшого шкільного віку. Як засвідчили дані діагностики, підставою для схвалення дорослими, на думку досліджуваних, є, перш за все, прояви таких моральних якостей, як охайність, уважність, самостійність тощо. На жаль, наполегливість та впевненість у собі не віднесені до базових якостей, не вважаються важливими. Негативні моральні якості (неслухняність, лінощі) та небажані для дорослих прояви поведінки дітей стають причиною осуду дорослими. На жаль, 3,2% досліджуваних навіть не уявляють, за що одержують негативні оцінки дорослих. Такі дані дозволяють зробити висновок щодо відсутності в багатьох дорослих об'єктивності, мотивованості та обґрунтованості оцінки дій та вчинків дітей указанного віку.

Важливим для нашого дослідження було з'ясування усвідомленості дітьми молодшого шкільного віку емоційних станів у разі свого успіху чи невдачі, а також прагнення бути визнаним значущими людьми, бажання одержати позитивні підкріплення своїх досягнень. Для більшості дітей (85,4%) природними виявились адекватні реакції на успіх чи невдачу. Перший викликає в упевненій в собі дитині почуття задоволення та радості: „Коли в мене щось добре вийде, я дуже радію”, „Я пишаюся собою, якщо добре виконаю завдання!” На відміну від успіху, невдача руйнує зв'язки, що склалися, вимагає перебудови програми дій, пошуку нових рішень, що властиве впевненим у собі дітям.

Невпевнені в собі молодші школярі байдуже ставляться до перемог, приписуючи їх обставинам, що від них не залежать. Неуспіх продукує в них сумніви, недовіру власним силам. Самовпевнені діти усі сили спрямовують на одержання позитивної оцінки за будь-яку ціну, що викликає суперечливі емоції: з одного боку, вони прагнуть відчутти позитивні емоції, з іншого – побоюються неуспіху, що нівелює їх. Це продукує стан психологічного дискомфорту (додаток Е).

Зіставлення самооцінки з уявленнями молодших школярів про себе дозволило зробити висновок про існування зв'язку між рівнем сформованості самооцінки та уявленнями дитини про себе. Чим адекватніша самооцінка й вищий її рівень, тим більш позитивними виявляються уявлення про себе. Й навпаки, неадекватна самооцінка негативно впливає на формування позитивного уявлення дітей 6 – 10-и років про себе. З метою встановлення відповідності між уявленнями дітей про власну наполегливість та їхньою поведінкою, інформація, яка одержувалася під час спостережень, доповнювалась даними третьої бесіди.

Метою *третьої бесіди* було визначення характеру поведінки дітей молодшого шкільного віку при зіткненні з труднощами; знаходження способів вирішення незвичних

ситуацій; морального вибору в разі успіху або неуспіху; мотивації вибору складності завдання та ступеня довіри власним можливостям. Одержану інформацію подано у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Відповіді дітей на питання щодо їх поведінки при зіткненні з труднощами

Об'єкт оцінки	Ознаки, які називають досліджувані	Кількість дітей (у %)
Почувається впевнено	Вдома	60,0
	У закладі освіти	25,6
	Усюди	14,4
Поведінка при зіткненні з труднощами	Роблю знову, доки не вийде	40,1
	Прошу допомоги дорослих, друзів	30,3
	Засмучуюсь, але переробляю	7,2
	Кидаю роботу, плачу, засмучуюсь	16,3
	Йду гуляти, спати, відпочивати	5,1
	Підглядаю, списую	1,0
Вибір складності завдання	Легкі, тому що їх швидше виконувати; не помилишся, отримаєш кращу оцінку.	25,5
	Нормальні, бо знаю, що справлюся з виконанням, виконаю правильно	22,3
	Важкі, тому що хочу бути розумним; хочу щоб мене похвалили, хочу гордитися	38,3
	Всі, тому що люблю вчитися	13,9
Визначення власних можливостей	Можу все	35,4
	Не все можу	64,6

Зупинимось детальніше на якісному аналізі поданих у табл. 2.5 кількісних даних. Оскільки дослідження наполегливості та впевненості в нашому дослідженні відбувалося в умовах навчально-виховного процесу та у вільний від занять час, ми намагалися з'ясувати, де діти почуваються більш впевненими. 60% з них зазначили, що впевненіше почуваються вдома. Основними причинами суджень вказаного типу є прагнення отримати підтримку та захист найближчого оточення, обмеженість життєвого досвіду, слабкість захисних сил організму та психіки.

З'ясувалося, що 25,6% дітей почуваються впевнено в закладах освіти („Я впевнений у школі, бо там багато друзів, є з ким порадитись”, „Я впевнена в школі мистецтв, там цікаво, там все виходить, я багато чому навчилася”). Такі відповіді засвідчують, що молодші школярі розраховують на підтримку й захист дорослих та дитячого колективу, пов'язують свої інтереси з провідними видами діяльності – спілкуванням та навчанням.

Аналізуючи відповіді на запитання бесіди та дані, що здобуті шляхом використання інших методів дослідження, ми пересвідчилися, що переважна більшість молодших школярів характеризується оптимістичним ставленням до складних ситуацій, намагається розв'язати їх без надмірної емоційної напруги.

30,3% досліджуваних при виконанні вправ, що містять складність, очікує допомоги дорослих та однолітків. 40,1% дітей намагаються повторити вправу у разі її невідповідності вимогам дорослого, виявляють готовність знову і знову діяти, навіть за умов отримання негативного результату, коли хочуть плакати і сумувати. Це дає підстави говорити, що навіть за несприятливих педагогічних умов указана категорія досліджуваних спроможна довести розпочату справу до кінця, відчувати задоволення від своєї перемоги.

З'ясувалося, що позитивний результат діяльності стимулює бажання молодших школярів удосконалити свої вміння та навички. Це підтверджується такими їхніми

висловлюваннями: „Якщо в мене щось добре виходить, я намагаюсь знову це робити”, „Якщо в мене вийшло, я стараюсь зробити це ще раз”, „Я ще роблю, бо мені подобається”. Отже, успіх сприяє збереженню прийнятої виконавцями програми дій, спонукає зростаючу особистість продовжувати успішні дії.

За даними нашого дослідження 38,3% дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях вибору надають перевагу ускладненим завданням. Це засвідчує ціннісне ставлення до себе цієї категорії дітей, сформованість у них позитивного образу-Я, індивідуального досвіду успішних досягнень. Їх характеризує прагнення довести оточуючим власну значущість, самовиразитись, впевненість в собі, обираючи завдання високої міри складності, покладаючись на власні сили, зберігаючи довіру до своїх можливостей. Свідомий вибір дитиною ускладненого завдання засвідчує високий рівень домагань та високу самооцінку (хоча не завжди реалістичну).

Наявність серед учнів молодшого шкільного віку 22,3% дітей з поміркованим ставленням до вибору складності засвідчує спроможність виявляти обережність, усвідомлено ставитися до власного вибору, гарантувати собі успіх, уникати ймовірного неуспіху. Такі діти найчастіше обирають завдання середньої складності. Вони зважують свої сподівання з життєвим досвідом, приймають рішення свідомо, наполегливі в досягненні мети, сподіваються на позитивний кінцевий результат, довіряють собі, розраховують на власні сили. Їх вирізняє здатність виробляти чітку оцінку свого продукту, уміння виявляти ініціативу, спроможність діяти спокійно, у разі необхідності уточнювати незрозумілі для себе моменти, здійснювати самоконтроль.

25,5% досліджуваних вагалось між середнім та низьким ступенем складності, здебільшого надавали перевагу легким вправам, боялися припуститися помилок, зазнати поразки, отримати негативне оцінне судження значущих дорослих. Типовим був вислів „не можу”, до якого досліджувані вдавалися ще до початку роботи або при зіткненні зі складністю. Такі діти потребують постійної підтримки і заохочення батьків та педагогів; важко переносять труднощі і невдачі, не вміють себе оцінити, вирізняються обмеженим індивідуальним досвідом.

Для визначення характеру самоставлення в дослідженні використано *проективний метод* „Намалюй свій портрет”. Аналіз малюнків молодших школярів засвідчив, що у 50% дітей, цілком задоволених собою, сформовані елементарні життєві перспективи, прагнення покращити свої досягнення, урізноманітнити засоби реалізації мети. Водночас 35% дітей не схильні до самопізнання й самовдосконалення, задоволені собою, не бачать у собі недоліків. Найменшу за чисельністю групу (15%) склали діти, які не встигли намалювати свій портрет. Їм була надана можливість домалювати його вдома. Важливим для нашого дослідження виявився факт, що більшості з них виконати завдання самостійно не вдалося: дорослі намалювали портрети замість дітей, таким способом обмежуючи ініціативу малюка, бажання працювати самостійно.

Узагальнення отриманих на констатувальному етапі експерименту результатів дозволило виокремити групи дітей з різними рівнями вихованості наполегливості та впевненості залежно від типу поведінки. Тенденція до систематичної наполегливої та впевненої поведінки засвідчувала високий рівень сформованості цих якостей, ситуативність прояву – недостатній, а відсутність наполегливої та впевненої поведінки – несформованість якостей.

Рівень сформованості наполегливості та впевненості молодших школярів визначався також ступенем вираженості та стійкості усіх їх компонентів. При цьому враховувався збіг вербальних та реальних досягнень досліджуваних.

Для діагностики наполегливості та впевненості дітей молодшого шкільного віку нами було виділено чотири рівні параметричних характеристик: низький, середній, достатній, високий. Якісна характеристика означених рівнів подана у табл. 2.6.

Сума одержаних показників критеріїв наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку була зведена до узагальнених даних, що дозволило визначити

кількісні показники рівнів сформованості досліджуваної якості на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Таблиця 2.6

**Якісна характеристика
рівнів вихованості наполегливості та впевненості
за результатами констатувального експерименту**

Рівні	Характеристика рівнів сформованості наполегливості та впевненості
<i>високий</i>	Характеризується оптимальними проявами наполегливості та впевненості, оптимістичним ставленням до подолання перешкод, спокійною мобілізацією зусиль на виконання або перероблення завдання; довірою до власних можливостей, переконаністю у правильності зроблених виборів і вчинків, вмінням покладатися на власну самооцінку, відносною автономністю від думки та оцінки дорослого,
<i>достатній</i>	Діти виявляють наполегливість та впевненість у певних ситуаціях; схильність обирати нескладні, посильні для виконання завдання; критичне ставлення до результатів своїх дій; здатність мобілізувати свої зусилля на долавання перешкод лише за підтримки та підбадьорення дорослого; нестійкі прояви довіри до власних можливостей; обережність, поміркованість самооцінки, розсудливість.
<i>середній</i>	Досліджувані не виявляють наполегливості та впевненості, проте характеризуються бажанням виділитись, домогтись успіху за будь-яку ціну й отримати схвалення авторитетних дорослих; самоствердженням за рахунок інших, невизнанням власних помилок, захопленням собою, завищеною самооцінкою, високим рівнем домагань.
<i>низький</i>	Досліджувані не виявляють наполегливості та впевненості, їх вирізняє невміння співвідносити бажання з можливостями, орієнтація в подоланні труднощів на допомогу інших, а не власні сили, обмежений досвід успішної діяльності, переважання мотивації уникнення неуспіху, неадекватна завищена самооцінка.

Отримані дані для контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп були опрацьовані й узагальнені (табл. 2.7, рис. 2.2).

Таблиця 2.7

**Результати діагностики наполегливості та впевненості
в дітей молодшого шкільного віку
(на етапі констатувального експерименту)**

Групи	Всього учнів	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	127	47	36,8	8	6,6	23	18,4	49	38,2
ЕГ	167	63	37,6	10	6,1	32	19,2	62	37,1

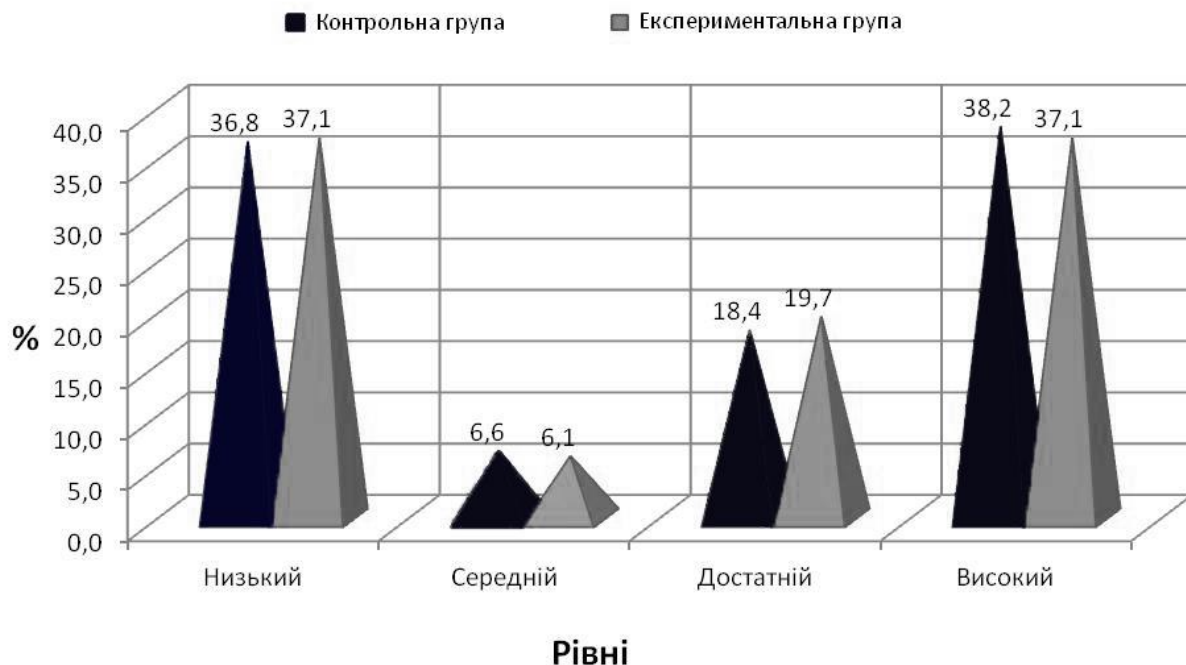


Рис. 2.2. Рівні вихованості наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку (констатувальний етап експерименту)

Дані, отримані в ході констатувального експерименту, засвідчують існування різноманітних проявів наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку. Вони вказують на детермінованість поведінки як за зовнішніми чинниками, так і внутрішніми особливостями досліджуваних. Наведені типи дозволяють констатувати існування відмінностей в адекватності самооцінки, особливостях домагань, мотивації вибору завдань різної складності, здатності довіряти своїм можливостям, характері ставлення до необхідності знаходити способи подолання труднощів.

Таким чином, у молодшому шкільному віці формуються такі інтегральні якості особистості, як наполегливість та впевненість у собі. Оптимальний ступінь їх розвитку визначається гармонійним поєднанням таких компонентів, як здатність розраховувати на себе, оптимістичне ставлення до труднощів, адекватна самооцінка. Досліджувані вказаного віку характеризуються елементарними формами наполегливості та впевненості, що пояснюється віковими особливостями та практикою жорсткої регламентованості дорослими їхньої життєдіяльності.

Встановлено, що 38,2 % досліджуваних у контрольних групах і 37,1% – в експериментальних групах віднесено до високого рівня сформованості наполегливості та впевненості. 18,4 % дітей 6 – 10-ти років контрольних груп і 19,2% – експериментальних, становлять групу достатнього рівня сформованості наполегливості та впевненості й відзначаються ситуативними проявами наполегливості в поведінці, більш-менш адекватною самооцінкою, вибором завдання середньої складності, прагненням здолати перешкоди. Найменша кількість досліджуваних (6,6 % у контрольних групах і 6,1% в експериментальних групах) вирізняється завищеною самооцінкою, високим рівнем домагань, невизнанням власних помилок, що є ознаками самовпевненої поведінки (середній рівень). 36,8 % досліджуваних контрольних груп і 37,6% експериментальних груп мають не завжди адекватні уявлення про себе. Обираючи надто складні завдання, діти не можуть впоратися з ними. У подоланні труднощів орієнтуються не на власні сили, а на допомогу інших (низький рівень сформованості досліджуваних якостей).

Одним із завдань констатувального етапу дослідження передбачалось вивчення статево-вікових особливостей прояву наполегливості та впевненості в дітей молодшого

шкільного віку.

Результати вивчення вікових особливостей прояву наполегливості та впевненості дітей молодшого шкільного віку на етапі констатувального експерименту представлено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Порівняльний аналіз вікових відмінностей у рівнях вихованості наполегливості та впевненості в досліджуваних на етапі констатувального експерименту

Рівні вихованості	Кількість учнів (у%)	
	6р.	10р.
Високий	36,9	37,3
Достатній	19,3	19,1
Середній	5,8	6,4
Низький	38,0	37,2

Обробка кількісних показників дозволяє констатувати, що зміни в показниках наполегливості та впевненості з віком мають непрямоїнійний характер. В одних випадках вони прогресують, а в інших – знижуються. Виявлено кількісні відмінності у проявах наполегливості між дітьми 6 – 10-и років. По-перше, фактично зберігається приблизно однакова пропорція представленості показників усіх вікових категорій досліджуваних з різними рівнями сформованості наполегливості та впевненості. Внаслідок зростання вимогливості різних дорослих і дітей до самих себе у зв'язку з виконанням нової соціальної ролі учня знижується самооцінка.

Зафіксовано, що у віці 6 – 7 років відбувається значне збільшення кількості дітей із самовпевненими проявами поведінки. До 8-ми років відбувається повільне зниження цього показника, а потім стрімко зменшується кількість таких дітей. Це пояснюється формуванням у молодших школярів більш реалістичної, адекватної самооцінки.

Майже до 8-ми років не спостерігається різких змін у проявах наполегливості. Протягом останнього року навчання в початкових класах наполегливість повільно зростає, що пояснюється успішною адаптацією дітей до нових умов життєдіяльності, поступовим усвідомленням свого нового статусу, поглибленням їхніх уявлень про себе, збагаченням індивідуального досвіду, відчуттям задоволення від особистісних досягнень. У результаті цього в дітей розвивається такий стан душі як впевненість у собі. Ці дані актуалізують необхідність посилення уваги дорослих до зовнішніх і внутрішніх проблем дітей у перші роки їх перебування в школі.

Разом з тим зафіксовано, що, починаючи з 10-ти років, знов відбувається зниження впевненості в собі у 2,5% дітей. Це пояснюється очікуваннями тривоги у зв'язку з переходом до середньої ланки школи, появою різних учителів-предметників. Діти пов'язують майбутній період життя з невизначеністю свого статусу, зростанням вимог, яким вони можуть не відповідати.

Встановлено, що 50% молодших школярів цінують себе за позитивні моральні якості (доброту, витримку, урівноваженість, самостійність, віру в себе та допомогу іншим).

Характеризуючи себе, молодші школярі виявилися морально орієнтованими, суспільно спрямованими: „Я допомагаю батькам”, „Я нікого не ображаю”, „Я вмю товаришувати”. Це засвідчує те, що вже в шестирічних дітей сформована елементарна форма ставлення до моральних якостей як цінностей, якими можна пишатися. Такий розподіл значущих для дитини якостей пояснюється перевагою емоційного компонента в самосприйнятті.

Типовою для досліджуваних молодшого шкільного віку була завищена самооцінка.

Встановлено, що 20% учнів початкових класів виявили здатність вельми помірковано поставитись до власних якостей.

У дослідженні встановлено збільшення кількості дітей, які, зростаючи, здатні долати труднощі. Це пояснюється зростаючою стійкістю цілей молодших школярів, здатністю до конструктивного прийняття рішень. Майже третина молодших школярів виконувала завдання без допомоги та підтримки дорослого та зверталась по них лише в разі об'єктивної необхідності, самостійно знаходила оптимальні способи виконання дій.

Отримані дані свідчать про те, що для молодших школярів характерно зменшення бажання виконувати ускладнені завдання (35%); що вказує на появу більшої обережності та стриманості в оцінці власних можливостей, продукту діяльності та власних якостей.

Для більшості досліджуваних неуспіхи супроводжувались негативними емоційними переживаннями: 42% молодших школярів засмучувались, почувались нещасливими, ображались. Їм ставало легше, коли надавалася можливість розповісти дорослим про свою невдачу, висловлювалися співчуття або порада. 16% учнів молодших класів уникали негативних емоцій від невдачі, прийнявши рішення „нічого не робити” або „кинути справу”.

Результати експерименту продемонстрували, що схвалення дій та вчинків викликає радість і задоволення в 65% дітей. Проте незаслужено високій оцінці своїх вмінь радіє не кожна дитина. З віком емоційний ефект від зовнішньої оцінки більше опосередковується самооцінкою, поняттями, почуттями й уявленнями, які склалися раніше.

Дані засвідчують, що переважній більшості дітей зазначеної вікової групи властиве прагнення до визнання, для чого вони використовують різноманітні способи. Типовим мотивом, що спонукав дітей молодшого шкільного віку мотивували свою діяльність здебільшого прагненням до отримання якісного результату („мені подобається добре робити”) (52%).

Отже, наполегливість і впевненість є віковими феноменами щодо появи в дітей молодшого шкільного віку досконаліших способів знаходження способів подолання труднощів. Типовими для переважної більшості досліджуваних (72,5%) є вибір позитивних оцінок власних якостей, завищена самооцінка. З віком зменшується залежність дитини від дорослого, підвищується можливість класифікувати умови діяльності як більш чи менш сприятливі. Зростає кількість молодших школярів, здатних до реалістичної, адекватної та об'єктивної самооцінки, диференціації, порівняння, зосередження уваги як на позитивному, так і негативному досвіді.

Значущим мотивом діяльності молодших школярів є прагнення до самореалізації та корисності іншим (додаток К).

Аналіз протоколів спостережень та даних індивідуальних бесід дали змогу зафіксувати деякі особливості у проявах наполегливості та впевненості залежно від статі дітей. Як і передбачалось, важливу роль у процесі становлення наполегливості та впевненості в досліджуваних обох вікових груп відіграють статево-рольові стандарти, суспільно значущі ідеали „мужності” та „жіночості”. Результати вивчення статевих відмінностей прояву наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку на етапі констатувального експерименту представлено у таблиці 2.9.

Порівняльний аналіз статевої відмінності у рівнях вихованості наполегливості та впевненості в досліджуваних на констатувальному етапі експерименту

Рівні	Кількість учнів у %	
	хлопчики	дівчатка
Високий	19,0	19,2
Достатній	9,3	9,1
Середній	3,4	3,2
Низький	18,5	18,3

Зауважимо, що серед хлопчиків виявлено більше, ніж серед дівчаток тих, хто вдався до лаконічних, немотивованих відповідей („Я наполегливий, я такий”, „Я наполегливий, і все”). Це можна пояснити небалакучістю хлопчиків порівняно з дівчатками, прагненням уникнути необхідності вдаватися до вербалізованих уточнень, а також більшою впевненістю у власній позиції та правоті.

Досить значною виявилась кількість представників обох віково-статевих груп, котрі пов’язують джерело інформації про себе з власною спроможністю аналізувати свої якості („Я сам знаю, що наполегливий”). Однак, з віком кількість таких дітей зростає (хлопчиків – удвічі, а дівчаток – у півтора рази), що пов’язується з формуванням внутрішнього плану дій і рефлексією.

У навчально-виховній діяльності дівчатка й хлопчики переживають власну цінність, прагнуть одержати позитивний результат та визнання оточуючих. Різняться мотиви виконання завдання та вибір складності завдання залежно від статі досліджуваних. Так, для хлопчиків найбільш значущим мотивом є самовизначення за рахунок самостійно виконаної діяльності, прояву ініціативи та ризику, а для дівчат – прагнення одержати схвалення, позитивну оцінку значущих людей. У виборі складності вправ дівчатка виявилися поміркованішими за хлопчиків.

Отже, статеві належності певною мірою впливає на прояви наполегливості та впевненості в собі. Хлопчики здебільшого самостійніші, рішучіші, незалежніші від дівчаток. Водночас вони частіше за представниць слабкої статі виявляють тривожність. Для дівчаток характерна практичність, чіткість у дотриманні вимог авторитетних інших, орієнтація на соціальне схвалення, заохочення. Проте стать однозначно не визначає прояви впевненості в собі.

Вирішальну роль у становленні наполегливості та впевненості відіграє система сімейного й суспільного виховання, демократичний та авторитарний стиль керівництва дорослих.

Отже, зіставлення даних спостережень, бесід, експериментальних ситуацій уможливило зробити узагальнення щодо особливостей проявів наполегливості та впевненості в досліджуваних різного віку та статі. З’ясовано, що вік визначає діапазон можливостей, якісні характеристики, а індивідуальний досвід – стабільність та інтенсивність проявів наполегливості та впевненості. В молодшому шкільному віці вказана якість стає предметом внутрішнього аналізу, інтелектуалізується, набуває довільності. Разом з тим у переважній більшості досліджуваних 7 – 10-ти років вона забарвлюється тривожністю. Незалежно від віку та статі діти прагнуть зберегти позитивний образ-Я, домагаються визнання своїх чеснот авторитетними іншими, проявляють різноманітні способи самовираження, мотивують власний вибір бажанням досягти успіху або уникнути неуспіху.

Стать позначається на виборі досліджуваними міри складності завдань, способах домагання визнання. Дівчатка вирізняються більшою практичністю, орієнтацією на соціальне схвалення, чіткістю в дотриманні вимог дорослих. Для хлопчиків здебільшого характерні самостійність, рішучість, незалежність і, водночас, вища за дівчаток тривожність.

2.3. Вплив сім'ї і школи на виховання наполегливості та впевненості

Оскільки батьки й педагоги відіграють важливу роль у становленні особистості дітей 6 – 10-и років загалом, наполегливості та впевненості як їх важливих якостей зокрема, дослідження спрямовувалося на визначення специфіки такого впливу.

Вивчення запитів батьків в дослідженнях О. Коберника та Л. Мотрич показує, що понад 90% опитаних батьків готові допомогти школі в організації роботи з дітьми під безпосереднім керівництвом педагогів [113, с. 17].

Усвідомлюючи, що сім'я є першим інститутом соціалізації, який закладає фундамент ціннісного ставлення до світу та самого себе, ми здійснили анкетування батьків досліджуваних різних віково-статевих груп. Результати анкетування наведено у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Характеристика відповідей батьків на запитання анкети

Зміст питання	Відповіді, обрані батьками	Батьки учнів (кількість у %)
Визначення поняття	Розуміють значення	87,2
	Не розуміють значення	0,8
	Відмова від відповіді	12
Оцінка наполегливості і впевненості як якості	Необхідна якість	92
	Малосуттєва якість	8,0
Наявність наполегливості та впевненості у дитини	Позитивна відповідь	45,4
	Негативна відповідь	39,1
	Іноді, залежно від ситуації	15,5
Чим дитина подобається оточуючим	Все подобається	5,4
	Позитивні моральні якості, поведінка	69,9
	Фізичні якості	10,2
	Відсутність відповіді	14,5
Чим дитина не подобається оточуючим	Негативні моральні якості	33,7
	Відсутність відповіді	58,4
	Нетипові відповіді	7,9
Характер батьківських оцінок неуспіху дитини	Підказують та емоційно підтримують	66,8
	Дають прямі вказівки способів дій	7,4
	Дорікають	6,4
	Роздратовуються	13,0
	Не втручаються	6,4
Особливості характеристики дитини	Загалом позитивна, відзначаються окремі позитивні та негативні якості	80,4
	Називаються в першу чергу негативні якості	8,5
	Відсутність відповіді	11,1
Підстави для схвалення	Точно виконане завдання (за вимогами)	33,1
	Охайне виконання	40,8

	Прояв ініціативи	35,1
	Добрі справи і вчинки	6,2
	Успіхи у навчанні	3,4
	Зразкова поведінка (тихо себе поводить)	20,7
	Самостійність, відповідальність	3,1

Аналіз опитування засвідчив, що переважна більшість членів родин досліджуваних (86%) з розумінням поставилась до запропонованої анкети й надала обґрунтовані відповіді на поставлені запитання. Встановлено, що рідні дорослі, здебільшого, розуміють сутність понять „наполегливість” і „впевненість” проявляють зацікавленість у поглибленні й розширенні інформації щодо виховання цих якостей у дітей. З’ясувалося, що вдумливі судження притаманні переважно матерям. Це можна пояснити тим, що вони більше часу проводять зі своїми дітьми, краще орієнтуються в їхніх чеснотах і вадах (додаток Ж,3).

Водночас у певній категорії батьків запитання щодо змісту поняття та характеристики поведінки своїх дітей викликали труднощі. Так, 13,5% респондентів не змогли пояснити, що означає „бути наполегливим”, 7,5% характеризувалися недостатньо чіткими, приблизними уявленнями про сутність такого поняття як впевнений. Помилкове ототожнення батьками наполегливості з таким проявом поведінки, як упертість, дезорієнтує у виборі стратегії поведінки, з одного боку, їх самих, з іншого – дітей, оскільки перешкоджає формуванню в них позитивного самосприйняття. Відсутність відповіді або наявність труднощів у визначенні феномену можна пояснити низьким рівнем знань і недостатністю уваги дорослих до запропонованої проблеми, острахом справити враження „поганих батьків”, таких, які не спроможні виправити небажану ситуацію, а також відсутністю звички окремих членів родини аналізувати поведінку своїх дітей та власну, висловлювати щодо неї думки.

Загалом опитування засвідчує, що переважна більшість батьків (92%) вважає наполегливість і впевненість необхідною якістю особистості, важливою для особистісного становлення дітей 6 – 10-и років життя. Дехто з респондентів (8,0%) зазначає, що наполегливість і впевненість – малосуттєві якості, які не мають значення. Для цих батьків важливіше бачити дитину „нагодованою” та „здоровою”.

Аналіз відповідей на питання анкет засвідчив, що 45,4% батьків вважають свою дитину наполегливою та впевненою, але обґрунтувати власну думку спромоглася лише половина з них („Завжди доводить справу до кінця, не зупиняється, навіть коли відчуває труднощі, знає як робити”). Інша частина респондентів (54,6%) уникла диференційованої, обґрунтованої відповіді, задовольнилась ухильними або надміру лаконічними висловлюваннями („Так”, „Ні”, „Не знаю”). Це пояснюється, радше за все, браком часу, дефіцитом особистісного спілкування з дитиною, незнанням її внутрішнього світу.

39,1% батьків молодших школярів не вважає власну дитину наполегливою та впевненою. Ці якості, на їхню думку, притаманні тільки дорослим, наділеним багатим життєвим досвідом. Ці дані дають підстави вважати, що негативне сприйняття дорослих негативно позначається на формуванні в дітей 6 – 10-и років позитивного ставлення до себе, реалістичної самооцінки, впевненості в собі та наполегливості.

15,5% батьків підкреслили, що їхніх дітей вирізняє ситуативна наполегливість: вони виявляють наполегливість лише у звичних, знайомих їм ситуаціях; губляться в нових умовах життєдіяльності. Прояви ситуативної наполегливості пояснюються батьками віковими особливостями молодших школярів, їхнім обмеженим життєвим досвідом.

Констатовано існування суттєвої розбіжності між уявленнями значної кількості батьків щодо наявності наполегливості та впевненості в дітей та їхньою реальною поведінкою в різних життєвих ситуаціях. Це актуалізувало необхідність подальшої роботи з батьками в напрямі збагачення уявлень про наполегливість і впевненість як особистісні якості та особливості її прояву в молодшому шкільному віці (додаток М).

Одержані результати анкетування засвідчили відсутність у батьків практики

спостережень за поведінкою своїх дітей взагалі, та наполегливості та впевненості зокрема. Дорослим легше було відповідати на запитання, пов'язані з оцінкою позитивних моральних якостей дитини у взаємовідносинах з однолітками та дорослими, ніж характеризувати відхилення в поведінці сина (доньки) в ускладнених ситуаціях.

Дослідження характеру батьківських оцінок засвідчило, що більшість з них (66,8%) схильна до позитивної спрямованості поведінки в ситуації зіткнення дитини з труднощами: дорослі підбадьорюють, емоційно підтримують сина (доньку) в ситуації неспіху, дають навідні питання. Разом з тим, 7,4% батьків молодших школярів указують дітям на обов'язковість виконання вимог та завдань, надмірно їх опікають, зловживають прямими вказівками способів дій. Така позиція батьків подекуди супроводжувалася доріканням дитині щодо помилок або „неправильних” дій (6,4%), роздратованістю у разі неспіху (13,0%), індиферентним ставленням до переживань і результатів діяльності (6,4%). Іноді батьки втручаються через те, що діти виконують завдання повільніше за інших. Ці дії гальмують активність зростаючої особистості, продукують пасивність, залежність поведінки, нездатність до відповідальності й рішучості в разі поразки або невдалого виконання завдання.

Особистий приклад батьків, заслужена похвала, заохочення, поради, вказівки без роздратування та моралізування – усе це може допомогти дитині стати наполегливою та впевненою. Важливий вплив на розвиток дитини має сімейний мікроклімат, який складається з загальної соціальної спрямованості сім'ї, характер взаємостосунків між членами сім'ї, сімейні традиції. До серця дитини наукові працівники бачать п'ять шляхів: дотик, слова заохочення, час, подарунок, допомога [113, с. 81]. Може знадобитися й критика – відвертий осуд млявості та безвільності. В усіх випадках від батьків вимагається єдність і послідовність у своїх вимогах.

Паралельно з анкетуванням батьків здійснювалось анкетування 36 вчителів хореографії та вчителів початкових класів, що дало змогу:

- з'ясувати ступінь розуміння педагогами сутності поняття „наполегливість” і „впевненість”; їхнє ставлення до особистісних якостей конкретної дитини, зокрема її наполегливості та впевненості в собі; здатність визначати місце цієї якості з-поміж інших у вихованців, сформованість її в себе;
- визначити методи та прийоми, які використовуються педагогами у вихованні наполегливості в дітей молодшого шкільного віку;
- схарактеризувати типи ціннісних орієнтацій педагогів до дітей 6 – 10-и років;
- виявити труднощі педагогів у процесі виховання наполегливості та впевненості в дітей зазначеної вікової групи та напрями їх подолання.

Результати анкетування педагогів засвідчили, що більшість (80%) розуміє сутність понять „наполегливість” і „впевненість” визначаючи їх як „уміння досягати поставленої мети”, „смівливість перед труднощами”. Варто зазначити, що п'ята частина респондентів не визначила зміст поняття. Не отримано й досить вичерпних відповідей стосовно методів та прийомів виховання наполегливості та впевненості.

Серед основних прийомів виховання зазначеної якості педагогами названі лише схвальна оцінка та підбадьорення дитини в разі невдачі. Встановлено, що 87% педагогів високо цінують власні наполегливість і впевненість, лише 13% визнали, що наполегливими та впевненими себе не вважають. З'ясовано, що уявлення більшості вчителів початкових класів про свої наполегливість і впевненість не підтверджується експериментальними даними. Наявність розбіжності уявлень педагогів з реальною практикою актуалізувало необхідність проведення просвітницької та корекційної роботи, спрямованої на стабілізацію емоційно-ціннісного самоставлення.

Опитування педагогів дало змогу виявити труднощі, яких вони зазнають у процесі виховання в дітей наполегливості та впевненості в собі (додаток II). Встановлено основні з них: недостатність спеціальних знань про вікові та індивідуальні особливості дитини, дефіцит інформації про особливості розвитку особистості в молодшому шкільному віці. Це

актуалізувало необхідність відповідної роботи в напрямі підвищення їхньої соціально-педагогічної та психологічної компетентності. З'ясовано, що виховання наполегливості та впевненості в дітей зазначеної вікової групи ускладнюється недоліками сімейного виховання – низькою психолого-педагогічною обізнаністю батьків, неузгодженістю в роботі освітніх закладів та сім'ї щодо формування означеної якості особистості.

Застосовуючи в анкетуванні педагогів питання відкритого типу, ми розраховували одержати об'єктивну інформацію. На жаль, майже половина відповідей педагогів була недостатньо аргументованою, часто складалася лише з одного слова („Так”, „Ні”, „Наполегливий і впевнений в собі”, „Наполегливий в певних ситуаціях”, „Наполегливий, коли треба”). Результати опитування надано у табл. 2.11.

Таблиця 2.11

Результати відповідей педагогів

Зміст питання	Ознаки, обрані педагогами	Кількісні дані у %
Наявність наполегливості і впевненості у дитини	Позитивна відповідь	61,2
	Негативна відповідь	38,8
Чим дитина подобається оточуючим	Моральні якості	60,4
	Бажанням усе знати, все вміти	37,9
	Відсутність відповіді	1,7
Чим дитина не подобається оточуючим	Негативні моральні якості	20,5
	Відсутність відповіді	79,5
Віра у можливість дитини	Все зможе	88,8
	Дитина нездібна ні до чого	11,2
Сфери, у яких дитина неуспішна	Навчальна діяльність	27,1
	Не виходить те, що нецікаво	31,5
	Негативні морально-вольові якості	12,1
	В усіх сферах	1,6
	Відсутність відповіді	27,7
Де дитина почувається більш упевнено	У вільний від занять час	60,5
	У навчальному закладі	12,0
	Усюди	2,5
	Вдома	23,5
	Ніде	1,5
Підстави для схвалення	Прояв ініціативи	34,0
	Точно виконане завдання	26,8
	Охайність	16,0
	Зразкова поведінка	8,8
	Самостійність, відповідальність	8,0
	Добрі справи та вчинки	6,4

Висловлювання 61,2% педагогів про наявність у вихованців наполегливості та впевненості були позитивними. Обґрунтовані судження педагогів склали лише 18,7% усіх відповідей. Проте вони були більш об'єктивними, ніж відповіді батьків. Це пояснюється вищою педагогічною грамотністю, наявністю досвіду кваліфікованого оцінювання різних властивостей дітей, досвідом спостережень за ними в різних видах діяльності, кращою обізнаністю щодо особливостей вихованців у питаннях діагностики їхніх досягнень.

Спрямованість особистості, її характер оцінюються педагогами, виходячи з успішності в навчанні. Зазвичай схвалюється точність при виконанні завдання, а не

самостійність дій. Найчастіше педагоги нічого не можуть сказати про ідеали та переконання дитини, мотиви її поведінки, внутрішній світ. Дуже рідко керівники хореографічних колективів і вчителі початкових класів звертають увагу на такі якості, як вимогливість до себе, рішучість, упевненість. Переважна більшість педагогів (65%) має досить поверхові, спрощені уявлення про індивідуальні особливості дітей, у реальному педагогічному процесі керується відомостями посереднього «вікового портрету» дитини. Це актуалізує необхідність корекційної роботи, спрямованої на уточнення їхніх уявлень та виправлення небажаних проявів поведінки молодших школярів.

Оскільки наполеглива та впевнена в собі людина налаштована на успіх, нами аналізувалася успішність дітей у різних сферах життєдіяльності з точки зору педагогів. З'ясувалося, що майже половина педагогів налаштовані оптимістично, вважаючи, що дітям усе під силу. Особливі успіхи дорослі фіксують при виконанні дітьми молодшого шкільного віку творчих завдань. Важливою є думка педагогів, що діти виявляють позитивні результати в тих сферах, які є для них найбільш цікавими: малюванні, хореографії, музиці. Через це, на думку 60,5% керівників хореографічних колективів та вчителів початкових класів, більшість дітей виявляють наполегливість у вільний від занять час, там, де вони мають можливість здійснити вільний вибір, де їх „краще розуміють”, „довіряють їм”, „не принижують гідності”. Такі види діяльності спонукають дитину до активного, творчого самовираження, розкриття власного потенціалу, прояву самостійності, наполегливості, впевненості в собі.

Водночас, учителями початкової школи зазначено, що майже половина учнів не досягає належного успіху в провідній діяльності, якою для них є навчання. Особливу тривогу викликають відповіді педагогів, у яких зазначається, що дитина не здібна, в неї «нічого ніколи не виходить» (11,2%).

Аналіз методів та прийомів керівництва діяльністю досліджуваних показує, що педагогами недостатньо реалізується особистісно орієнтована система виховання. У табл. 2.12 наведено дані щодо застосування педагогічних прийомів впливу на особистість учня, які, на нашу думку, перешкоджають прагненню дітей бути наполегливими і впевненими.

Таблиця 2.12

Перелік прийомів педагогічного впливу на особистість учня

Педагогічні прийоми впливу	Частота використання педагогічних прийомів (у%)
Орієнтування на неуспіх (висловлювання недовіри можливостям)	54,4
Зловживання негативними оцінками	47,2
Підкреслювання складності завдань	40,4
Попередження про розголошення невдалих результатів роботи авторитетним іншим	18,0

Указані прийоми педагогічного впливу продукують появу комплексу невпевненості в собі в дітей 6 – 10-и років, дезорієнтують вихованців в оцінках їхніх якостей і можливостей значущими дорослими, сприяють розвитку нерішучості, обмежують ініціативність та незалежність, викликають недовіру до своїх сил, продукують стресові стани, унеможливають необхідність прояву наполегливості, що викликає в дитини невпевненість у собі.

Результати констатувального етапу дослідження, в яких було використано анкетування дорослих та спостереження за характером їхньої взаємодії з дітьми, дали можливість визначити чотири основні типи ціннісних орієнтацій дорослих (див. табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Типи ціннісних орієнтацій дорослих до дітей на констатувальному етапі дослідження

Типи ціннісних орієнтацій дорослих до дітей	Кількість дорослих (у %)	
	батьків	педагогів
Конструктивний	26,2	22,8
Руйнівний	9,6	5,9
Індиферентний	5,3	10,4
Поблажливий	5,6	14,2

Схарактеризуємо кожний з типів.

1. *Конструктивний* тип ціннісних орієнтацій стимулює формування базової якості особистості. Віднесені до цього типу батьки й педагоги сприймають дитину такою, якою вона є, визнають її особливості, висувають помірні вимоги, надають їй необхідну свободу та можливість розвиватись у власному темпі, підтримують прояви наполегливості, впевненості в собі, заохочують розвиток самостійності, відповідальності, креативності. Вони намагаються зрозуміти причини поведінки дитини, помічають дитячі успіхи та невдачі, об'єктивно їх оцінюють. Позитивна оцінка таких дорослих розширює самостійність дітей, а негативна, висловлена в необразливій формі, орієнтує на причини труднощів, конструктивно перебудовує діяльність, мобілізує зусилля на досягнення бажаного результату. Дорослі лише пропонують доступні за складністю завдання та правильну стратегію діяльності, даючи можливість припуститися маленьких помилок з тим, щоб дитина навчилася їх усвідомлювати, визначати причини, добирати необхідні засоби виходу з ускладненої ситуації. Надання молодшим школярам права на власну помилку, з одного боку, виявляє повагу й довіру дорослого до їхніх можливостей, по-друге, засвідчує природність припущення помилок кожною людиною, можливість їх розв'язання, важливість оптимістичного ставлення до необхідності вирішувати життєві задачі різної складності.

2. *Руйнівний* тип ціннісних орієнтацій дорослих перешкоджає проявам дітьми наполегливості, що приводить до невпевненості дитини в своїх діях. Дорослі зводять нанівець намагання молодших школярів діяти самостійно, постійно підвищують складність завдань, виявляють гіперопіку, висувають надмірно високі вимоги, акцентують увагу на невміннях, помилках, недоліках; ігнорують досягнення дітей, сприймають їх як належні; вдаються до фізичних покарань, жорсткої регламентації поведінки; домагаються беззаперечного виконання наказів.

3. *Індиферентний* тип ціннісних орієнтацій педагогів та батьків характеризується проявами байдужості, неуважності, відсутністю підтримки дитини, відстороненим, знеособленим ставленням до неї, несистематичністю та випадковістю реагування на її поведінку, відсутністю контролю за виконанням завдань. Дорослими ігноруються потреби зростаючої особистості, вона позбавляється твердих орієнтирів, підґрунтя для формування адекватної самооцінки. Причинами такого ставлення батьків до дітей можуть бути різні обставини, а саме: надмірна завантаженість роботою, неготовність дорослих прийняти на себе відповідальність за виховання своєї дитини, несформованість стилю взаємодії з нею, незнання вікових та індивідуальних особливостей.

4. *Поблажливий* тип ціннісних орієнтацій дорослих супроводжується невимогливим ставленням до дитини, постійним її захвалюванням, потуранням забаганкам дітей. Поведінка дорослих цієї категорії значною мірою залежить від капризувань та настрою дітей, що деформує домагання та очікування зростаючої особистості, робить її залежною від

легкого успіху, продукує егоїстичні тенденції.

Порівняльний аналіз типів ціннісних орієнтацій батьків та педагогів показує, що в батьків такі полярні типи ціннісного ставлення як конструктивний та руйнівний проявляються частіше, ніж у педагогів. Це пояснюється, з одного боку тим, що батьки ставляться до дитини як до рідної, близької, з більшим розумінням її потреб, почуттів; з іншого боку, батьки не мають спеціальної підготовки, яка включає вивчення стилів педагогічної взаємодії з дитиною, результатів їхнього впливу на ефективність виховного процесу й формування особистості загалом. Причинами використання батьками авторитарного та ліберального стилів взаємодії є нерозуміння наслідків неправильного виховання й незнання особливостей цього процесу. Виявлена тенденція занижувати оцінку дитини педагогами порівняно з батьками. Різниця ставлення до дитини в сім'ї та закладах освіти ускладнює процес пізнання нею себе. Протиріччя, що виникають у поглядах дорослих, перешкоджають виробленню єдиного підходу до виховання в сім'ї та освітніх закладах, підривають віру дитини в себе та власні можливості, гальмують виховання наполегливості, яка розвиває в дитині впевненість у собі. Проведений кількісно-якісний аналіз відповідей на запитання анкети дав змогу співвіднести типи ціннісних орієнтацій дорослих, що продукують різні прояви поведінки, з рівнями сформованості наполегливості та впевненості учнів молодшого шкільного віку. Дані представлено у табл. 2.14.

Таблиця 2.14

Залежність між типом ціннісних орієнтацій дорослих і рівнями сформованості наполегливості та впевненості досліджуваних учнів

Досліджувані за рівнями сформованості наполегливості та впевненості(у %)	Типи ціннісного ставлення дорослих			
	Конструктивний	Руйнівний	Індиферентний	Поблажливий
високий	27,9	-	5,7	2,8
достатній	11,3	-	1,2	1,2
середній	-	-	5,5	4,9
низький	-	24,8	6,4	8,3

Як видно з таблиці 2.14, найбільш сприятливим для виховання наполегливості та впевненості можна вважати конструктивний тип ціннісних орієнтацій до дитини, який найбільше продукує перший та другий рівні сформованості наполегливості та впевненості досліджуваних. Діти, які знаходяться у сприятливих умовах виховання, легше та швидше диференціюють схвалення й засудження, мають високий рівень очікувань та помірний рівень домагань.

Перебування в такій атмосфері сприяє формуванню в них більш адекватного ставлення до самих себе, реалістичного образу-Я, таких важливих якостей особистості, як самостійність, відповідальність, впевненість у собі, наполегливість.

Встановлено, що, демонструючи повагу до дитини, батьки позитивно впливають на формування в неї емоційно-ціннісного компонента наполегливості та впевненості, розширюють і уточнюють її уявлення про себе, тим самим збагачуючи когнітивний компонент зазначеної якості. Така взаємодія з молодшими школярами допомагає виробленню в них реалістичної самооцінки та позитивного самосприйняття.

Руйнівний тип ціннісних орієнтацій до дитини виявляється найменш сприятливим для виховання в дітей наполегливості та впевненості в собі. Він продукує третій та четвертий рівні сформованості наполегливості та впевненості досліджуваних 6 – 10-и років. Підхід у вихованні, заснований на авторитарній взаємодії дорослого з дитиною, провокує переживання нею постійних мікротравм психологічного змісту, породжує стан напруженості й неспокою. Дитина постійно почувається незахищеною, безпорадною, що

деформує позитивний образ-Я. Відчуття нестабільності, відсутність власних внутрішніх критеріїв оцінки правильності або неправильності дій призводять до накопичення негативного емоційного досвіду, формують неадекватну самооцінку, дезорієнтують у власних чеснотах та вадах.

Індиферентний та поблажливий типи ціннісних орієнтацій дорослого до дитини сповільнюють становлення в неї наполегливості та зниження впевненості. Внаслідок байдужого та ліберального стилів взаємодії дорослих дитина при звичається до високих, часто незаслужених, оцінок, будь-що намагається їх отримати, вимагає виконання своїх бажань, ігнорує права інших, відчуває спалахи роздратованості. Виховуючись в атмосфері всездозволеності, вона стає байдужою до негативних оцінок, некритичною та самовпевненою. За відсутності підтримки та допомоги дорослого діти не виявляють ініціативи, хворобливо побоюються припуститися помилок, одержати несхвалення або бути покараними. Їм бракує цілеспрямованості та рішучості в постановці перед собою реальних цілей та їх досягненні.

Як показав якісно-кількісний аналіз, кожний із зазначених типів ціннісних орієнтацій до дитини по-різному впливає на процеси вироблення в неї ціннісного ставлення до себе. Цілком природно, що діти, які виховуються в атмосфері байдужості, поблажливості не виявляють наполегливості та впевненості. Можливість діяти незалежно передбачає сформованість у молодшого школяра вольової сфери як запоруки впевненості в собі. Наявність дітей з упевненими та ситуативно впевненими проявами поведінки в атмосфері руйнівного, індиферентного та поблажливого типів ціннісних орієнтацій дорослих дає змогу стверджувати, що зовнішні умови однозначно не визначають процес виховання наполегливості та впевненості. Всупереч щоденній деструктивній поведінці батьків і педагогів такі діти здатні до певної міри протистояти негативним впливам, залучати власні внутрішні резерви.

Отже, аналіз типів ціннісних орієнтацій до дітей з боку дорослих дозволив зробити такі узагальнення.

Виявлено, що виховання наполегливості та впевненості детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками (соціальними умовами, зокрема умовами сімейного виховання, позицією батьків, особливостями індивідуального розвитку дитини). Вирішальну роль у становленні цих якостей особистості відіграє система сімейного та громадського виховання, демократичний та авторитарний стиль керівництва дорослих. Більш сприятливою для розвитку наполегливості та впевненості є організація спеціальних виховних впливів, за яких створюються оптимальні умови для переживання дітьми власної цінності, досягнення успіху в різних видах діяльності, формування звички покладатися на власні сили. Однаково шкідливими для дитини є відсутність критики з боку дорослого та надмірна суворість, коли зауваження на адресу дитини носять виключно негативний характер. В обох випадках формується занижена або завищена самооцінка, не розвивається здатність до аналізу, контролю власних дій та вчинків.

Виділено чотири основних типи ціннісних орієнтацій дорослих, які суттєво різняться між собою характером взаємодії з дітьми, стилем спілкування, мірою прийняття, емоційними реакціями. Різне ставлення батьків і педагогів до дитини в сім'ї та закладах освіти ускладнює процес пізнання нею самої себе. Найсприятливішим для виховання наполегливості та впевненості дитини визнано конструктивний тип ціннісних орієнтацій дорослих (39,2%). Руйнівний (24,8%), індиферентний (18,8 %) та поблажливий (17,2%) типи перешкоджають та утруднюють процеси виховання наполегливості та впевненості дітей, дезорієнтують їх у процесі самопізнання, продукують почуття меншовартісності.

Низька обізнаність батьків стосовно наполегливості та впевненості й особливостей їх поведінкових проявів, недооцінка їх ролі в житті людини гальмують виховання зазначених якостей у досліджуваних молодшого шкільного віку.

В основному педагогічна робота проводиться диференційовано, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей. Педагоги, до певної міри,

підключаються про становлення у вихованців наполегливості та впевненості. До позитивних проявів поведінки педагогів віднесено доброзичливе спілкування, підтримку успіхів окремих дітей, створення умов для прояву незалежності, ініціативності, творчості. Разом з тим прояви шанобливого ставлення до дитини є ситуативними, такими, що виникають час від часу, не є постійними.

Виявлено недостатньо уважне ставлення дорослих до процесу та результату діяльності дітей молодшого шкільного віку, їхніх досягнень, проявів незалежності, ініціативності, доведення розпочатої справи до кінця, переборення труднощів, одержання якісного результату діяльності. З'ясовано, що педагогами не заохочуються самостійні висловлювання дітей стосовно їхнього ставлення до результатів власної діяльності. Самооцінювання спостерігалось лише епізодично та зводилося до порівняння свого результату роботи з іншими.

Встановлено, що педагоги часто використовують прийоми, які не сприяють вихованню наполегливості та впевненості, зокрема, орієнтують дітей на неуспіх, використовують негативні, недостатньо об'єктивні та обґрунтовані оцінки, вказують на ступінь складності завдань, попереджають про розголошення невдалих результатів роботи авторитетним іншим, обмежують вибір виду хореографічної діяльності, висувають категоричні вимоги в формі розпоряджень, наказів, виявляють роздратованість, підвищують голос. Зафіксовано домінування звернень педагогів до дітей молодшого шкільного віку з негативно забарвленим відтінком, що шкідливо позначається на очікуваннях зростаючої особистості, характері її самооцінок.

Отже, всі означені прояви у ставленні педагогів та батьків до своїх вихованців дають підстави вважати їх недостатньо продуктивними для виховання наполегливості та впевненості в дітей.

Висновки до другого розділу

1. Рівні сформованості наполегливості та впевненості у дітей 6 – 10-ти років досліджувалися за допомогою комплексної методики, яка здійснювалась у трьох напрямках: робота з дітьми, батьками та педагогами. Одержанню різнобічної інформації щодо проявів наполегливості та впевненості в молодшому шкільному віці сприяло вивчення цих базових якостей особистості на різних вікових етапах, у відмінних видах діяльності, за варіативних умов їх організації, з урахуванням статевої належності досліджуваних та застосування таких методів: бесіда, педагогічне спостереження, моделювання експериментальних ситуацій, анкетування.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначені структурні компоненти наполегливості та впевненості: *когнітивний*, основу якого складають знання про ці особистісні якості, про себе, власні потреби та можливості, прояв стійкого інтересу та усвідомлення цінності власного «Я»; *емоційно-ціннісний*, який характеризується ставленням до себе, переживанням симпатії до власної особистості; *діяльнісний*, який є сукупністю вмій дитини доводити до кінця розпочату справу, переборювати труднощі. Визначено складові наполегливості та впевненості, гармонійне поєднання яких в активності дітей молодшого шкільного віку розглядається нами як мінімально достатні критерії їх визначення: *здатність розраховувати на себе, оптимістичне ставлення до труднощів, адекватна самооцінка*. Застосування вказаних критеріїв уможливило визначення відповідних показників.

3. Аналіз здобутих результатів констатувального експерименту дав змогу виділити групи дітей з різним рівнем вихованості наполегливості та впевненості в собі залежно від типу поведінки:

Високий рівень. До нього віднесено досліджуваних, чия поведінка характеризується оптимальними проявами наполегливості та впевненості, довірою до власних можливостей, переконаністю у правильності зроблених виборів і вчинків, оптимістичним ставленням до подолання перешкод, спокійною мобілізацією зусиль на виконання або перероблення вправ; відносною автономністю від думки та оцінки дорослого, вмінням покладатися на власну самооцінку (38,2 % у КГ, 37,1% в ЕГ).

Достатній рівень. Діти цього рівня виявляють нестійкі прояви довіри до власних можливостей; здатність мобілізувати свої зусилля на долавання перешкод лише за підтримки та підбадьорення дорослого; схильність обирати нескладні, посильні для виконання завдання; критичне ставлення до результатів своїх дій; обережність, поміркованість самооцінки, розсудливість (18,4 % у КГ, 19,2% в ЕГ).

Середній рівень. Досліджувані характеризуються бажанням виділитись, домогтись успіху за будь-яку ціну та отримати схвалення авторитетних дорослих; самоствердженням за рахунок інших, невизнанням власних помилок, захопленням собою, завищеною самооцінкою, високим рівнем домагань (6,6 % у КГ, 6,1% в ЕГ).

Низький рівень. Досліджуваних вирізняє невміння співвідносити бажання з можливостями, орієнтація в подоланні труднощів на допомогу інших, а не власні сили, обмежений досвід успішної діяльності, переважання мотивації уникнення неуспіху, неадекватна завищена самооцінка (36,8 % в КГ, 37,6% в ЕГ).

4. Визначено відмінності в рівнях сформованості наполегливості та впевненості залежно від віку та статі досліджуваних. З'ясовано, що вік визначає діапазон можливостей, якісні характеристики, а індивідуальний досвід – стабільність та інтенсивність проявів такої поведінки. В молодшому шкільному віці наполегливість та впевненість стає предметом внутрішнього аналізу, інтелектуалізується, дитина набуває цих якостей. Разом з тим у переважній більшості досліджуваних 6 – 10-ти років вони забарвлюються тривожністю. Різниця простежується в мотивації здійснення діяльності: типовим для молодшого школяра стає прагнення до самореалізації.

Стать позначається на виборі досліджуваними міри складності завдань, способах домагання визнання. Дівчатка вирізняються більшою практичністю, орієнтацією на

соціальне схвалення, чіткістю в дотриманні вимог дорослих. Для хлопчиків здебільшого характерні самостійність, рішучість, незалежність, впевненість у собі і, водночас, вища, ніж у дівчаток тривожність.

Незалежно від віку та статі діти прагнуть зберегти позитивний образ-Я, домагаються визнання своїх чеснот авторитетними іншими, проявляють різноманітні способи самовираження, мотивують власний вибір бажанням досягти успіху або уникнути неуспіху. Типовою для них є завищена самооцінка, яка з віком стає адекватнішою та об'єктивнішою. Не спостерігається суттєвих розбіжностей в емоційних реакціях на успіхи та невдачі. З віком емоційний ефект від зовнішньої оцінки опосередковується самооцінкою.

5. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень установлено, що процес виховання наполегливості та впевненості здійснюється під впливом різних чинників, найбільш значущими з яких є авторитетні дорослі, референтна група однолітків, сформованість самосвідомості. Особливості становлення й розвитку наполегливості та впевненості дітей 6 – 10-и років визначаються їхнім індивідуальним досвідом та мотивацією досягнень, особливостями виконуваної діяльності, переживанням її успішності-неуспішності, реалістичністю образу-Я, ціннісним ставленням до себе, розвиненою суб'єктною активністю.

До позитивних проявів поведінки педагогів віднесено доброзичливе спілкування, підтримку успіхів окремих дітей, створення умов для прояву незалежності, ініціативності. Виявлено залежність самореалізації дитини у важливих для неї сферах життєдіяльності від визнання та схвалення успішності значущими для неї людьми. Разом з тим відмічено недостатньо уважне ставлення педагогів до процесу та результатів хореографічної діяльності досліджуваних, їх самооцінювання. Зафіксовано використання прийомів, які не сприяють вихованню наполегливості та впевненості в собі.

Констатувальний етап дослідження засвідчив необхідність оптимізації роботи з дітьми, педагогами та батьками щодо виховання наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку, а також включення молодших школярів у різні види життєдіяльності, застосування актуальних засобів виховання учнів, зокрема хореографічного мистецтва.

РОЗДІЛ 3

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНOSTІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

3.1. Психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів у процесі занять хореографією

Здійснений констатувальний етап дослідження засвідчив, що виховання наполегливості та впевненості людини не обмежується набуттям дитиною знань та особистісних якостей. Цей процес визначається своїми специфічними механізмами, передумовами та динамікою, обумовлюється не тільки внутрішніми потребами особистості, її віково-статевими та індивідуальними особливостями, установками, стратегіями самооцінювання, а й зовнішніми умовами, наявністю-відсутністю сприятливого виховного середовища. Обґрунтування психолого-педагогічних умов оптимізації процесу виховання наполегливості та впевненості засобами хореографічного мистецтва є однією із задач дослідження.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження дав змогу визначити та обґрунтувати такі психолого-педагогічні умови виховання в молодших школярів наполегливості та впевненості у процесі занять хореографічним мистецтвом: формування в молодших школярів загального позитивного ставлення до занять хореографією та здобутих результатів; створення на заняттях ситуації успіху та надання досягнутому успіху гласності; систематичне заохочення дітей у процесі занять хореографічним мистецтвом, цілеспрямоване застосування активних методів в оволодінні різноманітними руховими діями як складовими елементами змісту танцю.

Розкриємо ці умови більш детально. У вихованні в дітей молодшого шкільного віку наполегливості та впевненості в собі велику роль відіграє задоволення їхніх базових потреб: довіри, безпеки та захисту, любові (у широкому смислі слова), повазі, самооцінці та відчутті власної гідності. Вони реалізуються через усвідомлення дитиною своєї сили, досягнень, адекватності, компетентності. Їх задоволення викликає почуття впевненості, власної цінності, відчуття своєї корисності та значущості для рідних і близьких людей. Перешкоди, що стоять на шляху задоволення цих потреб, призводять до виникнення почуття неповноцінності та незахисності. Тому виховний процес має будуватись таким чином, щоб сприяти задоволенню вказаних потреб, подоланню труднощів та зміцненню впевненості у собі молодшого школяра. Виховання наполегливості та впевненості ми розглядаємо як процес, що передбачає забезпечення певних психолого-педагогічних умов, спрямованих на виховання та закріплення в дітей 6 – 10-и років цих якостей особистості, серед яких на перше місце ми поставили формування в молодших школярів загального позитивного ставлення до занять хореографією та здобутих результатів;

Як зазначають провідні фахівці, у процесі онтогенезу складаються своєрідні механізми мотиваційно-сислової орієнтації, за допомогою яких вирішуються конкретні ситуації, що дозволяє виявити раніше приховану позитивну чи негативну цінність обставин та дій. У зв'язку з цим О. Запорожець підкреслює особливу роль єдності інтелектуального та емоційного керівництва дорослими діями при задоволенні базових потреб дітей. Психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості в собі в дітей молодшого шкільного віку розроблена нами з урахуванням цього положення.

Сказане вище враховувалось нами вже на етапі визначення репертуару хореографічних колективів. При його складанні враховувався передусім рівень підготовленості учасників, їхні технічні можливості, зацікавленість та інтереси. Твори, обрані для виконання, були співзвучні сьогоденню, реалістичні, з використанням народної тематики.

Особистісно-орієнтований підхід, на якому ґрунтується наше дослідження, передбачає

активну участь у виховному процесі всіх його учасників, врахування індивідуальних інтересів та потреб особистості дитини, її здатності до оцінки своїх успіхів. Концепції онтогенезу особистості, пов'язані зі становленням суб'єктності людини, найближчі за своєю сутністю до антропологічного підходу (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Липкина, С. Рубінштейн, Е. Савонько, Є. Серебрякова, В. Слущкий та інші). Згідно досліджень указаних авторів, вже у 6 – 7-річному віці дитина готова до елементарної самооцінки позиції суб'єкта діяльності та прояву власних мотивів [2; 3; 10; 13; 61; 127; 130; 191; 198; 205; 216].

Окремим дітям, на думку Н. Анкудінової, М. Лісіної, О. Савонько, вже доступна й самокритика на адресу власних якостей, що уможлиблює цілеспрямовану роботу з розвитку цих тенденцій [18; 131; 198].

Спираючись на вищезазначені відправні тези, позицію дитини як суб'єкта ми вважаємо важливою умовою виховання в неї наполегливості та впевненості в собі. Особистість не може бути сформована без підтримки цілісності та стабільності дитячого „Я”, сформованості нових новоутворень свідомості та особистості. Цей процес становлення особистості відбувається в постійній творчій активності, спрямованій на перебудову оточуючої дійсності та себе.

Як стверджує Б. Ананьєв, пізнаючи себе як суб'єкта діяльності, усвідомлюючи позитивні та негативні риси, аналізуючи власні дії та вчинки, дитина навчається більш-менш правильно оцінювати себе, стає впевненішою. Систематична робота педагога, спрямована на формування об'єктивного ставлення до себе, на думку вченого, полягає в конкретизації тих вимог, які ставить перед дитиною дорослий; обґрунтуванні оцінки результатів виконання завдань, аналізі їх якості, вправленні в оцінюванні дій товаришів порівняно зі власними, виявленні певних рис особистості, які сприяють або перешкоджають цій роботі [13].

Під свідомою зміною особистісних якостей, які лежать в основі виховання наполегливості та впевненості, ми розуміємо самовиховання, вже доступне в молодшому шкільному віці. Можливість взаємозв'язку виховання та самопізнання пояснюється високим рівнем розвитку сучасних дітей: зародженням вольової саморегуляції, елементарного самоконтролю, самооцінки, рефлексивних рис особистості. Це дозволяє підключити дітей молодшого шкільного віку під керівництвом дорослого до елементарних форм самоаналізу виконаних вправ, дій, танцювальних па.

Виховання наполегливості та впевненості, на нашу думку, матиме кращі результати, якщо його основою буде формування загального позитивного ставлення до власної поведінки та її результатів. На формування наполегливості та впевненості, як уже відзначалось раніше, здійснюють відповідний вплив як особистий досвід вихованця, так і соціальне середовище. Але залежно від ступеня розвитку свідомості на думку В. Ромека вони по-різному співвідносяться. В разі менш розвиненої свідомості переважає вплив соціального середовища, при більш розвиненому – орієнтація на особистий досвід [186].

Визначаючи концептуальні засади першої психолого-педагогічної умови, ми базувалися на узагальненнях О. Серебрякової, яка виявила основні тенденції формування впевненості в собі. За даними автора, висока стабільна неадекватна самооцінка свідчить про вироблення навичок самовпевненості. Такі діти, на думку вказаного фахівця, цілеспрямовані, прагнуть зайняти лідерські позиції, мають високий життєвий потенціал, незалежні, легко реалізуються в самостійній діяльності. Водночас вони нечутливі до впливів зовнішнього середовища, авторитарні, болісно переживають відсутність суспільного визнання та критичні зауваження, ігнорують інтереси інших у прагненні реалізувати поставлені цілі. У своїх неуспіхах часто звинувачують інших або обставини, що склалися [206].

На відміну від високої стабільної неадекватної низька стабільна неадекватна і низька стабільна адекватна самооцінка характеризують невпевненість. Таким дітям властиве неприйняття себе, власних якостей і здібностей. Вони схильні принижувати свої досягнення, намагаються уникати невдач, замість того, щоб прагнути досягти успіхів. За даними

дослідження автора, висока стабільна адекватна самооцінка є ознакою впевненості в собі. [205].

У вихованні позитивної мотивації до занять хореографією, як передумови наполегливості та впевненості в дітей ми використали правила, визначені І. Бехом, а саме: спиратись на сильні сторони дітей; уникати підкреслювання невдач; уміти й хотіти демонструвати повагу та віру у вихованців, приймати їх індивідуальність; уникати дисциплінарних покарань; уміти допомогти дитині та спонукати її до самостійного виконання завдань, підтримувати будь-які позитивні починання; звертатися до їхнього почуття відповідальності, уникати висміювання чи стримування ініціативи, методи і прийоми виховання будувати відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей; враховувати не лише той рівень розвитку, який уже досягнутий ними, а й перспективи найближчого майбутнього [32–37].

У наукових працях зафіксовано існування прямого зв'язку між життєвим досвідом дітей та їхнім вольовим розвитком. Так, О. Коберник акцентує увагу на тому, що у процесі активної життєдіяльності індивідом набувається соціальний досвід, формується прагнення до усвідомлення самого себе; наполегливість у пошуках варіанта смислу життя, врівноваженості [112, с. 80].

Досвід дитини є важливим резервом її особистісного становлення. Аналіз дитиною власних минулих вчинків збагачує ієрархію чинників, з якими вона пов'язує свої успіхи (зусилля, бажання, особливості характеру). Пригадування минулих позитивних досягнень знижує тривожність, а отже, зміцнює впевненість у собі [86].

У контексті завдань нашого дослідження заслуговує на увагу думка А. Лескової-Савицької, що необхідно виробляти в дитини відповідні її можливостям внутрішні установки та адекватні домагання. Необхідно викликати в неї почуття симпатії до себе, самоповаги на основі більш точного знання своїх чеснот і вад, виховувати сміливість, здатність ризикувати (у розумних межах), бажання прагнути до успіху й самоствердження у своїх починаннях, вміння переборювати труднощі, не оберігати дитину від повсякденних справ, не переважувати її тим, що непосильно, заохочувати ініціативу, показувати своїм прикладом адекватність ставлення до успіхів і невдач тощо [257].

На думку В.Гарбузова, дитина, яка любить та підтримує себе, зможе навчитися вирішувати проблеми та долати перешкоди, використовуючи власні можливості [64].

Низка дослідників, зокрема Ю. Бабанський, І. Бех, А. Белкін, Л. Виготський, І. Огородніков, В. Онишук, О. Савченко, І. Харламов, Г. Щукіна, З. Діхтяренко та інші називають успішність дитини в діяльності одним із чинників, що позитивно впливає на формування наполегливості та впевненості.

Отже, важливою психолого-педагогічною умовою виховання в молодших школярів наполегливості та впевненості є створення на заняттях з хореографії ситуації успіху та надання досягнутому успіху гласності.

Про ефективність використання ситуацій успіху переконливо свідчать дослідження Н. Анікеєвої, А. Белкіна, О. Богданової, Н. Селіванової, Г. Ніколаї та ін. [16; 28; 38; 203, 156]. Ними відзначається, що ситуація успіху сприяє найбільш повному розкриттю та прояву особистості учня, оскільки оптимізує соціальну перцепцію, дозволяє найближчому оточенню сприймати його з кращого боку, нерідко змінює статус школярів, що знаходяться в психологічній ізоляції в середовищі ровесників. Зокрема, Н. Анікеєва довела, що при зміні позиції учня змінюються соціальні очікування оточуючих. У зв'язку з цим підкреслюється важливість надання досягнутому успіху гласності. В цьому випадку успіх, що переживається в одному виді діяльності, спонукає до досягнення успіху в іншому. Дуже важливо, щоб ситуація успіху відповідала можливостям школяра, для якого вона створюється вчителем. Подібні ситуації дозволяють регулювати стосунки учнів опосередковано у сфері „колектив – учень”, на відміну від безпосередньої взаємодії у сфері „учитель – учень” [16].

У дослідженні активно впроваджувалися ідеї відомого дослідника даної проблеми А. Белкіна про необхідність використання на заняттях таких прийомів створення ситуацій

успіху як: „даю шанс”, „сповідь”, „прямуй за нами”, „емоційний сплеск”, „обмін ролями”, „зараження”, „еврика”, „навмисна помилка”, „лінія горизонту”. Тому, зазначає вчений, важко говорити про якісь прийоми створення ситуацій успіху, але існує дещо загальне, існують певні закономірності, які можна розробити у своєрідний алгоритм педагогічних дій [28].

Нами експериментально підтверджено ефективність таких прийомів створення ситуацій успіху, як „вербальна підтримка”, „авансування”, „прихована педагогічна інструментовка”, „позитивна оцінка парціального результату”, „здійснена радість”, „сімейна радість”, „радість пізнання”, „пізнання себе”, „еврика”, „самостійний пошук” та ін.

Важливим аспектом роботи на етапі формувального експерименту було моделювання ситуації успіху для кожного досліджуваного. Адже, серед деяких науковців побутує думка, що людина володіє здатністю самопідкріплення і здебільшого не потребує реально створених позитивних переживань. Справді, стверджує І. Бех, це можливо, та „лише тоді, коли предмет дії чи вчинку вже набув для неї смислу і вона може обійтися без зовнішнього підкріплення. Емоціогенність особистісної цінності на початковому етапі формування ще потребує зовнішньої підтримки” [35, с. 5-14].

Цю ж думку висловлює і Е. Стоунс (E. Stones), який, підкреслюючи, що в сучасній школі ще спостерігається дефіцит заохочень і надлишок покарань, що виступають не тільки в явній, а й у замаскованій формі, справедливо зауважує, що заохочення учнів, переживання ними успіху створює сприятливі умови для подальшого навчання: успіх породжує успіх, невдача веде до невдачі [221].

Виділивши в розгортанні процесу учіння три фази: фаза планування (передактивна), фаза виконання (взаємодії) і фаза оцінювання, він рекомендує першу фазу, що включає аналіз характеру задачі, що розв’язується, й необхідних для цього вмій, проводити так, щоб в учнів виникла впевненість (гарантованість) у досягненні успіху. У другій фазі він рекомендує вчителю здійснювати різні види заохочень за кожну правильну дію учнів. На заключній фазі він рекомендує проводити оцінку міри захопленості учнів діями навчання.

Цій ідеї Е. Стоунса співзвучні основні положення концепції емоційної регуляції навчальної діяльності О. Чебикіна, який радить при моделюванні ситуацій для створення ефекту успіху в навчанні, при розробці уроку і при його проведенні, враховувати умови, необхідні для різних рівнів прояву успіху учнів. Так, наприклад, на першому етапі, успіх в оцінці задачі. На другому етапі – успіх від результатів засвоєних дій, на заключному етапі – успіх від того, що одержані знання можна використовувати в реальних умовах подальшої діяльності [245].

Цікаві результати, що підтверджують вищесказане, були експериментально одержані у 60-х роках празькими психологами [129], зокрема:

1. Діти, що одержують заохочення, швидше виробляють навички діяльності. Особливо потрібне заохочення на першій стадії навчання. Неуспіх на початку діяльності діє руйнівно, значно знижуючи загальну здатність до оволодіння діяльністю.

2. Заохочення похвалою покращує й темп роботи, і її якість. Діти, до яких застосовувались тільки заохочення, виявляють більше задоволення від діяльності, інтерес до неї.

Саме тому наступною психолого-педагогічною умовою виховання в учнів молодшого шкільного віку наполегливості та впевненості є систематичне заохочення дітей у процесі занять хореографічним мистецтвом. Адже позитивне стимулювання обов’язково повинне містити у собі заохочення учня. Серед ефективних прийомів заохочення, які нами застосовувалися в експериментальній групі, можна відзначити такі: порівняння минулих і теперішніх досягнень учня пропорційно затраченим зусиллям, а не здібностям; орієнтація учня на організацію роботи з метою одержання хороших результатів та ін. (додаток П)

У процесі стимулювання можуть бути використані методи контактних заохочувальних і конфіденційних дій, які яскраво виявлені в роботі педагога-новатора Ш. Амонашвілі та його колег, метод мімічних та жестових дій [7–12].

У роботі вчителя великий наслідувальний і захоплюючий ефект мають міміка

вчителя, його жести, що виражають радість вчителя за успіхи учня, його схвалення [84]. „Якщо вихователь інтонаційно виразно говорить, що радіє за те чи те особисте надбання вихованця, він індуктивно „заражає” останнього емоцією радості. „Зараження” може мати й емпатійну природу. Відтак, вихователеві доцільно експресивно підкріплювати найменування емоції радості, тобто демонструвати її. Тоді сила переживання дитиною цього відчуття значно підвищуватиметься” [36].

У дослідженні виявлено, що більше заохочувати слід учнів, схильних до недооцінки своїх можливостей, ніж тих, хто схильний переоцінювати себе. Якщо перших „доцільно заохотити понад їхні заслуги, використовуючи так зване моральне авансування, яке певним чином зобов’язує дітей у подальшому виправдати довіру вихователя, то заохочення останніх, навпаки, слід розумною мірою обмежувати” [36, с.84].

Продумане використання заохочення дозволяє вихователю не лише пробуджувати почуття радості від успіху, впевненість у своїх силах, а й активізувати незадоволення недоліками, бажання їх виправити.

Моделюючи й створюючи для дітей ситуації успіху, стимулюючи їх діяльність, важливо одночасно діяти двосторонньо:

а) психологічно – з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учня і колективу в цілому;

б) педагогічно, коли продумується вибір найбільш вдалого моменту у виховному процесі для її створення та організаційного забезпечення.

Своєрідність ситуації успіху полягає в тому, що вона має вирішувати конкретні завдання, пристосовуючись до індивідуальних особливостей учнів. Індивідуальна спрямованість і результативність ситуації успіху виражається в тому, що її вплив може бути різним, багатоваріантним – в залежності від індивідуальних особливостей дитини, її досвіду та рівня вихованості, ролі й місця в колективі, а також учителя, дібраних ним методів і прийомів дій та ін.

Планування і створення ситуацій успіху передбачає:

а) використання тих ситуацій, які складаються в ході навчально-виховної роботи;

б) штучне, навмисне створення ситуацій, щоб викликати позитивні емоційні переживання, пов’язані з успіхом;

в) вибір прийомів для закріплення й розвитку успіху та індивідуальних особливостей учнів.

Отже, педагог повинен володіти спеціальними знаннями та вміннями, необхідними йому в професійній діяльності для створення ситуацій успіху.

Як зазначають Я. Корчак та В. Сухомлинський, долання труднощів розвиває в дітей наполегливість і впевненість у досягненні мети, підштовхує до мобілізації усіх своїх сил [120; 224].

Тому завдання формуального експерименту полягало у спрямуванні зусиль молодших школярів у певне русло, організації поступу спочатку до ближніх, а від них – до більш далеких життєвих перспектив; наданні досліджуваним можливості зрозуміти, що вони обов’язково досягнуть успіху, якщо докладатимуть зусиль і будуть терплячими. Ми прагнули сформуванню в молодших школярів вміння та навички для того, щоб зміцнити віру в себе, у свої можливості, тобто бути впевненими у собі.

Згідно поглядів О. Кононко, будь-яка діяльність може позитивно впливати на виховання впевненості в собі за умови, якщо дитина сприйматиме її результат як цінність, завдяки якому можна самоствердитися, показати все, на що здатна. „Щоб результат був виховуючим, дитина повинна свідомо ставитися не просто до того, що вийде в кінці роботи, а й до всього процесу її виконання”. Авторка застерігає, що правильно виховує лише гідний результат, у якому об’єктивні (якісно-кількісні характеристики кінцевого продукту) й суб’єктивні (вкладені в досягнення особистісні зусилля) характеристики відповідають високим моральним зразкам [119].

Однією із надзвичайно важливих позицій низки вчених (Г. Абрамова,

Ш. Амонашвілі, Т. Архиреева, Титаренко та інші) є та, що в ранньому онтогенезі самооцінка значною мірою визначається оцінками значущих дорослих. Учені стверджують, що саме в сім'ї закладається основа позитивного або негативного самоствавлення. Дослідження проблеми залежності розвитку самоствавлення дитини від укладу сімейного життя, який включає і стиль виховання, підводить до розуміння того, що він – один з важливих чинників, котрий впливає на процес виховання впевненості дитини в собі. Під впливом умов життя сім'ї та ставлення батьків до дитини формується її образ-Я, який визначає відповідну поведінку. Безконфліктність стосунків, задоволеність їхніми дружніми стосунками, атмосфера батьківської любові та турботи про дітей сприяє розвитку самоповаги, впевненості, самостійності; здатності любити себе; формуванню основ духовного здоров'я. Тому у формувальному експерименті приділено особливу увагу оптимізації взаємодії громадського закладу з сім'єю [1; 9; 22; 234].

Досліджуючи формування адекватного образу-Я, О. Сухоленова акцентує увагу на особистісному розвитку дітей, для яких батьки є прикладом стійкості духу та впевненості, допомагають відтворити ці якості у своїх нащадках. Водночас вона зазначає, що негативні якості батьків, неадекватні самооцінки, загальну незадоволеність собою досліджувані теж відтворюють. Отже, приклад батьків, особливості самосприйняття близькими дорослими себе самих стають для дітей зразком для наслідування; властивості, засвоєні зростаючою особистістю в сім'ї, визначають увесь її подальший розвиток. Тому проблема виховання наполегливості дітей в умовах особистісно орієнтованої парадигми є і проблемою виховання батьків [225].

Низкою дослідників названо ряд негативних причин, що перешкоджають прояву впевненості. Це, насамперед, зростання зайнятості батьків, особливо матерів, збільшення кількості розлучень, неповних сімей, у зв'язку з чим змінюється характер стосунків дорослих і дітей.

Як зазначає І. Чеснокова, батьки сучасних дітей, що виховуються в умовах авторитарного підходу, мають досвід використання методів насилля та примусу, безумовного авторитету дорослого. Більшість батьків свій дитячий неконструктивний досвід виховання використовують у взаємодії з власними дітьми. Недооцінка вікових та індивідуальних можливостей саморегуляції викликає в дитини відчуття обмеження свободи. Тому вона поринає у свої способи саморегулювання, що часто зумовлює розвиток егоїстичних та антисоціальних форм поведінки. Ще однією з перешкод у розвитку впевненості авторка називає надмірну опіку дорослих. Оберігання дітей від труднощів, стримування їхньої активності та самостійності, на думку І.В.Чеснокової, спричинюють емоційне незадоволення [246].

Не сприяють проявам наполегливості та впевненості в собі суперечливі та завищені вимоги, що принижують особистість дитини, або взагалі їх відсутність та байдужість із боку дорослих; страхи, пов'язані з минулими невдачами, незнайомі ситуації, відсутність твердих знань, умінь та навичок, недотримання педагогами принципу поступовості у навчанні, зловживання залякуваннями та покараннями, висловлюваннями недовіри до можливостей дітей. Виховання в дітей наполегливості та впевненості автори пов'язують із розвитком інтересу до виконуваної справи. Цікава діяльність, у якій дитина виявляє свої сильні сторони, передбачає прояв тих якостей, завдяки яким і формуються наполегливість та впевненість. Для забезпечення підтримки інтересу необхідна ясність цілі: дитина має знати, яким буде кінцевий результат [121; 182; 248].

Згідно підходу Т. Кравченко, А. Макаренка, Е.Трубецького та інших, основою успішного виховання дітей є забезпечення єдності та узгодженості вимог з боку сім'ї та закладів освіти. Налагоджений контакт батьків з педагогами, їхня співдружність, єдність цілей, змісту виховання допомагає виявити причини тієї чи іншої поведінки та дібрати найефективніші прийоми впливу [122; 135; 239].

Отже, забезпечення єдності та узгодженості дій з боку сім'ї та закладів освіти у вихованні наполегливості та впевненості в молодших школярів визначається нами як

наступна психолого-педагогічна умова.

Педагог повинен мати бажання забути про минулі невдачі дитини; допомогти їй відчути впевненість у виконанні конкретного завдання; дозволити почати все з початку, вселити надію у здатність досягти успіху; пам'ятати про минулі успіхи й подумки повертатися до них. Надзвичайно важливо гарантувати вихованцю успіх, якого можна досягнути, маючи наполегливість і бути впевненому в досягненні цього успіху [24; 25; 66].

Однією з надзвичайно важливих позицій є роль особистості педагога у становленні моральних якостей дітей. Дитина не проявляє наполегливості, якщо спілкується з агресивно налаштованим, байдужим, емоційно холодним, а іноді й некомпетентним педагогом. Негативно впливає на виховання зазначеної якості в дітей недостатність уваги з боку педагогів. Сором'язливі знаходяться поза їхньою увагою, відчувають дефіцит дієвої допомоги з боку авторитетних дорослих. Захоплений своєю роботою, уважний до всіх вихованців, особливо тих, хто за звичайних умов залишається «в тіні», добре володіючи предметом педагог підвищує впевненість дітей у собі, позитивно впливає на формування їхньої свідомості, ціннісного само ставлення, наполегливості та впевненості [26; 96; 218].

Педагог має виявляти якості, які сприяють розвитку особистісного «Я» дитини, зокрема чутливість до потреб дитини, вміння створювати позитивні підкріплення для її самовиховання, наполегливості, впевненості та життєрадісності. Він має приймати себе самого, відповідати моделі гуманіста, що володіє технологією особистісно орієнтованого виховання, позитивно ставитися до дітей. Ці настанови були використані нами на етапі формувального експерименту.

Однією з важливих тез, покладених в основу виховної роботи є: система оцінювання дій і поведінки дітей педагогом є одним з найважливіших чинників, який безпосередньо впливає на виховання наполегливості та впевненості в собі в молодших школярів. Важливим для формування цієї якості в молодших школярів є вміння педагога дати об'єктивну оцінку діям, результатам діяльності, а не особистості загалом. Об'єктивно оцінюючи дії дитини, її вчинки та успіхи, педагог формує в неї позитивну самооцінку та адекватне ставлення до власних дій [75; 76; 78; 216; 235].

Згідно поглядів Т. Токарської, система оцінних дій педагога має будуватись так, щоб дитина змогла побачити своє просування в напрямку здобуття досвіду, вдосконалення своїх знань, умінь та навичок. Важливим компонентом організації педагогом оцінних дій є навчання молодшого школяра умінню оцінювати роботу, виконану іншим. Аналізуючи дії іншого, дитина починає активно прагнути високого еталону результату діяльності, що неминуче призводить, на думку автора, до аналізу власної виконаної роботи чи вчинку. Цим самим знімаються негативні емоції, посилюється прагнення зрозуміти себе, особливо в разі зіткнення з труднощами, бажання подолати труднощі [235].

Дієвим прийомом, що виховує наполегливість, а з нею впевненість у собі є використання випереджальної або супровідної позитивної оцінки дій дорослим, яка полягає у схваленні правильного виконання дитиною проміжних етапів та коригування помилкових. О. Долинка стверджує, що досягти наполегливості можна мотивуванням завдань: потребою визнання дорослого, розуміння значущості та необхідності справи, дій або вчинку, підтримки та заохочення зусиль дитини, спрямованих на переборення труднощів [76, с. 6–7].

Для прояву наполегливості та впевненості дитина має одержувати помірні, реалістичні схвалення, вчитися радіти їм як нагороді за докладені зусилля. Проте часте заохочення може сформувати в дитини потребу в постійній похвалі або виробити імунітет до неї. Дитина може обійтися без схвалення з боку оточуючих у тому разі, якщо її поведінка узгоджується з її образом-Я, коли вона задоволена собою. В разі визнання себе невдалою, нездатною, особистість підсвідомо підриває власні зусилля, не проявляє наполегливості [95; 99].

Важливою психолого-педагогічною умовою виховання в молодших школярів наполегливості та впевненості є використання у процесі занять хореографічним мистецтвом активних методів.

О. Шишмакова, розкриваючи методу формування особистісної гідності молодших школярів, використовує методи, спрямовані на розвиток позитивного сприйняття дитиною себе та інших. Вони полягають у безумовному прийнятті дитини дорослим, вибірковому ігноруванні негативних вчинків, позитивному спонуканні до діяльності та спілкування, очікуванні майбутньої радості, доброзичливості, самонавіюванні („я хочу”, „я можу”, „я буду”) [251].

Серед прийомів виховання наполегливості та впевненості автори називають надання посильних завдань із поступовим підвищенням їхньої складності; допомоги в разі необхідності; приклад упевненої поведінки та діяльності, уникнення негативних зауважень, підбадьорення, навіювання впевненості в тому, що діти зможуть виконати завдання [233].

Сучасне хореографічне мистецтво, ґрунтуючись на танцювальних традиціях, які склалися впродовж багатьох віків, має дуже великі можливості у використанні різних активних методів впливу на особистість учня.

Вивчення програмних матеріалів, у яких розкривається основний зміст навчально-виховного процесу з мистецтва танцю та визначаються методики навчання, показало, що вони розраховані на дітей, котрі мають спеціальні хореографічні та художні здібності: пластичність і гнучкість тіла, почуття ритму, розвинену координація рухів, танцювальність, еластичність суглобів та м'язів ніг, стрибучість, виворотність ніг тощо. Ці здібності вимагають від учнів високого технічного, механічного, виконавського рівня, досягнути який можливо через наполегливу працю, тобто багаторазовим повторенням рухів та щоденним, виснажливим тренінгом.

На глибоке переконання Жака-Далькроза, способом, який здатен виховати «нову людину та перебудувати світ», є систематичний тренінг. У центрі уваги хореографічного мистецтва знаходиться поняття «ритм». Вчений вважав, що ритм має не тільки формоутворююче значення в музиці (підпорядковує звуки певному пульсу та організовує в часі), а також є універсальним фактором упорядкування життя людини, тобто у процесі ритмічного виховання формується душа та тіло особистості.

Аналізуючи значущість балетного мистецтва в розвитку гармонійної особистості, педагог підтримував один із методів цього мистецтва – багаторазове повторення вправ. Він вважав такий підхід успішним для виховання вольової енергії, м'язів тіла й фізичної сили людського організму взагалі: «Вправи з різними ритмами повинні повторюватися до того моменту, поки участь в них волі не буде зайвою ... і в нас не сформуються хороші ритмічні звички» [85].

Розвиток ритмічної волі був «наріжним каменем» усього методу ритмічної гімнастики Е. Жака-Далькроза. На думку вченого, воля – ритмічний розум, котрий потребує постійного виховання задля «вільного прояву всього, що закладено в людині» [85, с.70]. Саме для виховання волі він пропонував «навчити ритмічним рухам тіло людини зі всіма мускулами, оскільки кожен м'яз є одночасно і знаряддям волі, й засобом виховного впливу на неї» [85, с. 40].

Одним із активних методів виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів є, на думку Е. Жака-Далькроза, метод гри, який «служує проявом естетичної потреби до діяльності й вираженням дитячої радості» [85, с.68]. Учений наполягав, що заняття треба проводити в ігровій формі, так щоб одне дійство змінювалось іншим, а теоретичні пояснення були ненав'язливими. Відповідно до цих думок, можемо стверджувати, що в ході ігрової діяльності в особистості формується вміння й бажання вчитися, активізується пізнавальна сфера: фантазуючи, людина насичує свій інтелект і вдосконалює розум. Крім того, під час гри в учня підвищується працездатність: не згасає інтерес до діяльності та не відволікається увага. Саме це сприяє засвоєнню ним значно більшої кількості практичних вправ, відточуванню рухів, їх точної фіксації та координації.

До того ж у психолого-педагогічних працях науковців зазначається, що особистість людини лише тоді підіймається на вищий естетично-художній, культурний, творчий рівень розвитку, коли її різноманітні тілесні рухи поєднуються з внутрішніми образами, думками,

почуттями. Тому ми вважали за потрібне використовувати в навчально-виховному процесі з хореографії методи роботи, що спрямовані на реалізацію психофізичних проявів дітей. До таких відносяться: музично-пластичні, імітаційно-ігрові вправи та сюжетно-рольові ігри.

Думки щодо впливу мистецтва хореографії на розвиток внутрішнього світу особистості, її емоцій та почуттів висловлювала відома танцівниця А. Дункан. Спираючись на її педагогічні настанови стосовно емоційності виконання рухів, вважаємо доцільним на уроках хореографії застосовувати музично-пластичні вправи, шляхом виконання яких виявляються та розкриваються внутрішні відчуття дитини.

Тому для успішної реалізації емоційно-вольових проявів молодших школярів на уроках хореографії вважаємо необхідним використовувати імітаційно-ігрові вправи. Ці вправи відрізняються від інших видів танцювально-творчих ігор спонукальними мотивами, які закладені в їх змісті. Основою мотивів виступають бажання молодших школярів імітувати тварин, через хореографічні рухи розігрувати сюжетні ситуації, відобразити героїв улюблених мультфільмів, втілюючи у танці їх манеру поведінки та риси характеру.

Творчо застосовуючи досвід В. Сухомлинського, талановитого педагога, на заняттях хореографії слухали музичні твори, аналізували їх характер. А після цього діти вчилися ходити, як клишоногий ведмідь або хитра лисиця; стрибати, як веселі горобчики; намагались засобами хореографії передати спів солов'я, політ бджілки, подих вітру і гордість маленьких українців.

Окрім музично-пластичних вправ, у виховання наполегливості та впевненості молодших школярів у процесі хореографічної діяльності дуже важливе місце посідає метод гри.

На доцільність використання ігрового методу в навчально-виховному процесі з хореографії наголошено в наукових і методичних роботах О. Мартиненко, А. Тараканової, та інших [76; 227 - 230]. Педагоги-хореографи пропонують використовувати метод гри для підвищення рівня зацікавленого ставлення до мистецтва хореографії. Тому в межах нашого дослідження важливим було застосування методу гри не тільки для розвитку пізнавальної, мотиваційної, креативної, психофізичної сфер особистості дитини, а й виховання в них наполегливості та впевненості.

Особливість хореографічної гри полягає в тому, що розгортання сюжету, розвиток змістовної лінії та відтворення образів детермінуються специфікою танцювальної мови, завдяки якій утворюються певні взаємозв'язки між внутрішнім станом та руховими діями особистості дитини. За допомогою таких зв'язків у школярів початкових класів формується творчий потенціал.

У дослідженні ми спиралися на концепцію хореографічної діяльності В. Верховинця, яка базується на таких засадах:

- граючись, дитина легко схоплює, розуміє та запам'ятовує;
- гра виробляє товариську доброзичливість, дружні й сердечні взаємини між дітьми;
- ігри та забави значно підвищують дитячу працездатність і розкривають творчі можливості дітей.

В. Верховинець зазначав, що гра потрібна дитині для всебічного виховання її тіла, розуму та індивідуальних здібностей [52]. Вчений пропонував використовувати різні типи ігор: у формі кола, інсценовані ігри, а також ігри зі співами. Особливу увагу науковець-практик приділяв грі у формі кола, яке може бути замкненим або розірваним, одним або складеним з кількох окремих кілець. На думку вченого, «коло єднає і приваблює всіх дітей своєю будовою, воно являє щось гармонійне, закінчене – ціле» [52, с.3]. В. Верховинець також підкреслював, що ігри повинні відповідати віковим особливостям дитини – «чим доросліша дитина, тим складніші ігри» [52, с.3]. Педагог-хореограф був переконаний, що саме ритмічні ігри «мають свою цінність, бо вони з'єднують дітей, перетворюють гру на серйозну гуртову працю» [52, с. 4].

Стосовно цієї думки можемо зазначити, що використання ритмічних ігор для об'єднання дітей та прищеплення їм вміння співпрацювати в колективі є надзвичайно важливим для хореографічного мистецтва. За допомогою таких ігор діти вчаться відчувати один одного, організовано рухатися, чітко виконувати танцювальні малюнки. Ці вміння знадобляться при відтворенні масових хореографічних композицій, котрі потребують від виконавців синхронності та злагоджених естетично-забарвлених рухів. Тому є сенс використовувати гуртові ігри і в сучасній хореографічній діяльності учнів початкових класів. Це дасть змогу в процесі створення імпровізаційних танцювальних творів привчати дітей до колективної творчості.

У науково-методичних працях М.Боголюбської та Г.Березової підкреслюється, що необхідною умовою успішного навчання й виховання хореографії є врахування вікових, психологічних і фізичних особливостей учнів. Саме для цього з дітьми молодшого шкільного віку треба ставити танцювальні номери, у яких присутній ігровий елемент.

У своєму дослідженні ми використовували ігри-драматизації. Тут дитина найбільш може виявити свої творчі здібності. Беручи участь у цих іграх школяр ніби входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Це найбільш складне виконання, бо воно не спирається ні на який предметний зразок. У такій грі присутній атрибут – ознака персонажа, який характеризує його типові якості. Наприклад, характерну маску звіра, вирізану з паперу, шапочку чи вінок, фартушок, елементи національного вбрання і т. д. дитина одягає на себе. Створити ж образ вона повинна сама за допомогою імпровізації, міміки, жестів, рухів.

Емоційно збуджує учнів і дух змагання. Ідею змагання закладено в багатьох телевізійних іграх, які всі дивляться з великим задоволенням. Подібні ігри ми також використовували на уроках хореографії, оскільки навчальний процес завдяки їм стає цікавим, у дітей створюють бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, посилює інтерес до творчого пошуку.

Оцінюючи роботу своїх товаришів (виконання вправи чи створення хореографічної ілюстрації) діти набувають навичок спостереження, аналізу, вчаться порівнювати, узагальнювати, переживати, помічати красиве. Це активізує виконавсько-творчу діяльність дітей. В результаті, байдужих до виконання не залишилося. До того ж діти пропонували шляхи найбільш виразного виконання хореографічних творів.

В роботі з першокласниками ми використовували в основному ті рухи, які знайомі дітям із життя й не потребують окремого часу для їхнього виявлення та засвоєння: прості рухи рук, біг, ходьба, елементарні танцювальні кроки. Корисна віддача від руху двостороння: він дає радість дитині, підвищує її життєвий тонус, позитивно впливає на загальний фізичний стан і водночас сприяє розвитку її творчих здібностей.

Неабиякі можливості для впровадження в уроки хореографії елементів театралізованої гри містить у собі український музичний фольклор. Українська народна пісня „Ой, єсть в лісі калина” (обробка Л. Ревуцького) – це приклад пісні, де яскрава образність поєднується з елементами танцю. Вона виконується швидко, весело, а пританцювання ще більше підкреслює її характер. Тут основним ми брали рух „пружинка” – півоберти корпусу вліво-вправо з легким згинанням ніг у колінах.

Враховуючи швидко втомлюваність дітей шестирічного віку, ми не забували і про відпочинок на уроці. З метою психічного розвантаження, емоційної саморегуляції ми вводили динамічні танцювальні хвилинки з імітацією образів музичних творів за допомогою «розмовляючих рук». Для цих хвилинок ми використовували твори з чітко вираженими характеристиками персонажів («Карнавал тварин» К. Сен-Санса, «Пташка», «Метелик» Е. Гріга, «Клоуни» Д. Кабалевського, «Петрушка» В. Косенка тощо).

Великою популярністю в дітей користується гра «Я – актор». Вона покликана допомогти школярам почуватися більш розкуто, вільно і природно. Адже під час цієї гри кожен має нагоду випробувати і виявити свої акторські здібності. Спочатку «актор» отримує від учителя «роль» – картку з назвою чи зображенням певного предмета або істоти, які потрібно зобразити рухами тіла, рук, мімікою. Решта дітей спостерігає за діями свого

товариша, а потім визначає, що він хотів показати. Після того, як «роль» розгадано, діти обговорюють, що «актор» робив правильно для адекватного розкриття образу, а що – ні.

У дослідженні знайшла підтвердження думка, що застосування ігрового методу на уроках хореографії змусить всіх дітей без винятку стати активними учасниками танцювальної діяльності, під час якої вони будуть відчувати себе вільно, комфортно, впевнено.

Дуже продуктивними методами виховання наполегливості та впевненості в учнів початкової школи, що досить широко застосовувалися нами в процесі експериментальної роботи стали: творчі імпрровізації, створення танцювальних комбінацій, етюдів, що підвищували емоційний тонус дітей, стимулювали хореографічну діяльність дітей.

Робота над етюдами розпочиналася з простих завдань. Спочатку діти мали навчитися бачити, милуватися, розуміти красу людини, її тіла, рухів, слухати та чути чудову музику. Можна, взявши за основу музичний твір чи пісню, розкрити зміст етюдів, обговорити ряд танцювальних рухів, запропонувати вихованцям придумати сюжет та імпрровізувати танець. Це дозволить їм проявити здібності, творчу фантазію. Важливо, щоб танець не був «штучним», «фальшованим», а відповідав змісту музичного твору. Так, на занятті старшої групи з народно-сценічного танцю «Творча імпрровізація «Весна», слухаючи мелодію веснянок, діти малювали в своїй уяві казкові ліси, зелені береги, Весну як гарну українську дівчину. Всім хотілося взяти участь у постановці цього етюдів і створити цікаві образи за допомогою танцювальних рухів.

Важливим для розвитку емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів з метою виховання наполегливості та впевненості ми вважали виконання ними імпрровізаційних рухів та етюдів на виявлення емоцій, настрою, почуттів. Самостійне створення виразних рухів та художньо образних вправ, зокрема образів казкових героїв, зумовлює виникнення в молодших школярів емоційних станів, що активізують їх пізнавальну сферу та позитивно впливають на продуктивність їх діяльності.

Використання методів стимулювання імпрровізаційної активності молодших школярів у процесі хореографічної діяльності є важливою педагогічною умовою виховання наполегливості та впевненості учнів молодшого шкільного віку.

Стимулюванню імпрровізаційної активності учнів початкових класів сприяло впровадження у зміст хореографічної діяльності методу пластичної імпрровізації. Цей метод передбачає індивідуальне самовираження, самореалізацію та самоствердження особистості дитини під час виконання пластичних етюдів. Поряд із пластичною імпрровізацією вважаємо за необхідне використовувати колективну танцювальну імпрровізацію, застосування якої сприяє поступовому переходу від індивідуальної до колективної імпрровізації. Така танцювальна імпрровізація характеризується співтворчістю її учасників.

Отже, хореографічна діяльність молодших школярів – це процес, в основі якого знаходиться активність людини, спрямована на інтерпретацію і створення танцювальних рухів, комбінацій, етюдів, композицій, через які виявляється та розвивається емоційно-почуттєва, психофізична, когнітивна та креативна сфери дитини.

2.2. Методика та результати формувального етапу дослідно-експериментальної роботи

Формувальним експериментом було охоплено 294 молодших школяра віком від 6 до 10 років (з яких 143 – хлопчики, 151 – дівчинка, з них в експериментальній групі (ЕГ) – 167 учнів 6 – 10-ти років, у контрольній групі (КГ) – 127 учнів), 36 учителів початкової школи, 18 керівників хореографічних колективів, 155 батьків.

У відповідності до завдань дослідження визначено та експериментально апробовано психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості молодших школярів, в основу яких покладено такі *принципи*.

Принцип цілісного підходу, який ґрунтується на твердженні, що не існує універсальних прийомів впливу на особистісний розвиток дитини. Це сукупність підходів, засобів, методів, прийомів, які забезпечують оптимальне сполучення ігрових і неігрових методів та прийомів виховання відповідно до вікових потреб дітей 6 – 10-річного віку.

Принцип особистісно орієнтованого підходу, що передбачає визнання дитини найвищою цінністю, забезпечує визнання автономності її внутрішнього світу, стверджує право на вільний прояв індивідуального; проголошує суб'єкт-суб'єктну взаємодію дорослих з дітьми, безумовну повагу особистості дитини без урахування її успіхів, фізичних та психічних особливостей, соціального статусу.

Принцип урахування індивідуальних та вікових особливостей дитини сприяє розвитку особистості з урахуванням послідовності вікових стадій онтогенезу, соціальної ситуації становлення, сформованості новоутворень, рівня розвитку провідної діяльності.

Принцип наступності у вихованні, що розкриває закономірний зв'язок навчання та виховання, зумовлює єдність та неперервність у розвитку особистості, постає в узгодженості мети на дошкільному та початковому шкільному рівнях.

Принцип розвитку через гуманне ставлення до дитини орієнтує педагогічну діяльність на створення сприятливого клімату в групі, в якій головними рисами міжособистісної взаємодії є довіра, висока емоційна культура, особистісний рівень спілкування, де дитина почувається захищеною, прийнятою, відкрито займає власну позицію.

Вихідним моментом *діяльнісного принципу* є твердження про спільність побудови зовнішньої та внутрішньої діяльності, активне включення дитини у процес виховної роботи, засвоєння вихованцем позиції суб'єкта у становленні власного «Я», можливість творчого освоєння діяльності, досягнення в ній успіху та високих результатів.

Принцип опори на позитивне в дитині передбачає вміння педагога бачити в розвитку вихованця його потенційні можливості, прагнення стати кращим.

Розвиваючи та підсилюючи позитивні якості, педагог нейтралізує негативні риси та їхній вплив на розвиток особистості.

Усі названі принципи взаємопов'язані, взаємообумовлені, утворюють систему, функціонування якої є логікою процесу виховання наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку.

Спостереження на уроках хореографії виявили, що серед різних танцювальних видів учнів молодшого шкільного віку здебільшого зацікавлюють сучасні танці, які ми в процесі експериментальної роботи включали навчальний процес, ретельно відбираючи та застосовуючи естетично-забарвлені, емоційно-сміслові, лексично-різноманітні рухи (додаток Д).

Для коригування набутих вмінь учнів застосовували на заняттях аудіовізуальні засоби навчання, які стимулюють учнів до найбільш продуктивної виконавської роботи. Наприклад, при вивченні нового танцювального матеріалу та його відпрацюванні записували роботу учнів на відеокамеру з подальшим переглядом і аналізом відеоматеріалів. Спільний аналіз помилок, коректні зауваження вчителя та самостійний пошук школярами своїх недоліків у виконанні різноманітних елементів сприяли продуктивній праці на уроках хореографії, заохоченню молодших школярів до плідної навчальної діяльності, розвитку в них умінь

художньо оцінювати себе та інших, наполегливості та впевненості в собі.

Ще одним аспектом входження дитини до світу прекрасного, засобом художньо – естетичного та морально-вольового розвитку дітей є використання неакадемічних форм спілкування: бесіди, відвідування концертів, вистав тощо. Яскраві враження, отримані від естетично-забарвленого, артистичного, професійного виконання танцювальних композицій, спонукають учнів до наполегливої роботи над хореографічним твором.

Виховний процес відбувався інтенсивніше та ефективніше, якщо в його перебігу використовувалися різноманітні види діяльності, методи та прийоми. Специфічним поєднанням змісту, форм, методів та прийомів у дослідженні були: спостереження, бесіди, корекція поведінки, ігри, інсценівки, розповіді педагога, створення проблемних ситуацій.

Основним методом просвітницької роботи слугувала *бесіда*. Мета бесід полягала в підвищенні обізнаності досліджуваних стосовно наполегливості та впевненості, акцентуванні уваги на значущих якостях, з якими вони пов'язані (ініціативність, рішучість, самодовіра, відповідальність), та з тими, що перешкоджають її формуванню (лінощі, залежність, страх, нерішучість, сором'язливість).

Завдання дорослого полягало в тому, щоб показати дітям молодшого шкільного віку практичну значущість наполегливості та впевненості в щоденному житті, надати можливість відчувати потребу в такій поведінці, усвідомити її важливість у процесі своєї життєдіяльності. Темі проведених бесід на заняттях з хореографії наведені у додатку Ж.

У ході занять з хореографії вихователі демонстрували дітям свою підтримку, висловлювали впевненість у їхніх можливостях, вдавалися до оптимістичної випереджаючої оцінки, підтверджували згоду прийти на допомогу у разі потреби. Від початку до кінця експерименту поступово зменшувалась кількість та форма допомоги дорослого.

Позиція педагога полягала в тому, щоб допомогти молодшому школяреві пережити позитивні почуття у зв'язку з проявом наполегливості та впевненості. Їх схвалювали за високу якість виконання хореографічних завдань, прогнозували оптимістичні очікування, звертали увагу на прогресивні зміни в їх здатності діяти наполегливо. Це підсилювало позитивні переживання стосовно себе.

Для представників кожного рівня сформованості наполегливості та впевненості склалися індивідуалізовані програми, зміст яких підпорядковувався завданню внесення корективів у регресивні тенденції поведінки досліджуваних, звичні установки, низькі очікування щодо себе, мотивацію ухилення від діяльності.

Стосовно до учнів, які загалом характеризувалися високими показниками наполегливості та впевненості, використовувалася стратегія поглиблення знань про самого себе, підтримки кращих намірів, стимулювалася готовність до самопокладання, відповідальності, конструктивного подолання пререшкод.

Робота з досліджуваними з достатнім рівнем прояву наполегливості і впевненості полягала у вправлянні з вироблення цих якостей, мотивації обов'язкового доведення розпочатого до кінця; фіксації уваги на успіхах, підтримці довіри до власних можливостей у ситуаціях неуспіху; формуванні навичок самопідтримки у разі зіткнення з труднощами.

Досліджуваних середнього рівня сформованості наполегливості та впевненості із самовпевненими проявами поведінки вправляли в умінні виробляти об'єктивні самооцінні судження, навчали орієнтуватися на свої реальні досягнення, співвідносити задум з кінцевим результатом своєї діяльності, порівнювати й аналізувати свої досягнення з продуктами діяльності успішних однолітків; навчали знаходити у своїй роботі помилки, визначати їх причини; стимулювали бажання покращити свій результат.

Дітей низького рівня сформованості наполегливості та впевненості вправляли в умінні чітко формулювати свої наміри, робити прогнози стосовно ефективних засобів досягнення мети, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, пояснювати свій вибір, співвідносити свої бажання з дієвими намірами; стимулювали прагнення діяти самостійно, звертатися за підтримкою й допомогою лише в разі об'єктивної необхідності, орієнтуватися

в самооцінці на реальні якісно-кількісні характеристики результату.

Робота з цими досліджуваними спрямовувалась на підтримку дорослими найменших успіхів дітей; поетапне наближення труднощів, виховання оптимістичного й зацікавленого ставлення до необхідності розв'язати проблему; надання дорослими опосередкованої допомоги, часткових підказок; залучення однолітків до вияву співпраці з приводу успішного розв'язання проблемної ситуації; стимулювання мотивації досягнення; утримання від зауважень, докорів, жорстких настанов; запровадження практики самостійного вироблення суджень щодо власних досягнень і досягнень інших; збільшення кількості ситуацій успіху.

Здійснення заходів реалізувалося відповідно до плану, складовими якого були:

- просвітницька робота з дітьми щодо роз'яснення значущості наполегливості та впевненості і способів їх формування;

- робота, спрямована на усвідомлення себе як носія цих якостей.

Просвітницька робота з дітьми реалізовувалась у проведенні з кожною підгрупою досліджуваних бесід, мета яких полягала у розширенні знань про ту чи іншу якість, що сприяє прояву наполегливості і впевненості, усвідомленні їх важливості для них самих і оточуючих. Тематики бесід були «Не бійся труднощів», «Що означає бути наполегливим?», «Що означає бути ініціативним?», «Що означає бути щасливим?», «Поговоримо про довіру до себе». Питання бесід будувалися за принципом від конкретного до узагальненого. Наприклад, розмова про наполегливість включала такі запитання: «Яку людину називають наполегливою? А ти наполегливий? Чому ти так думаєш? Чи потрібно бути наполегливим?»

У процесі виконання завдань педагог займав доброзичливу позицію стосовно досліджуваних: підтримував їх, висловлював оптимістичні очікування, виявляв довіру їхнім можливостям. Результативність індивідуальних занять оцінювалася з урахуванням висловлювань самих дітей про те, чому кожний з них навчився, їхнє ставлення до себе і власних результатів діяльності; даних спостереження експериментатора за змінами у поведінці; результатів повторної комплексної діагностики.

У перебігу реалізації індивідуальної виховної роботи використовувались такі прийоми: *Порівняння вмінь досліджуваних з тим, хто ще не володів ними* (наприклад, з молодшими за віком дітьми) створювало сприятливі умови для підвищення власної самоцінності, втрати страху за недосяжність високого стандарту якості.

У роботі з дітьми, схильними до оцінювання своїх дій винятково у негативному плані, використовувався прийом *самопідкріплення*: дитина давала собі позитивні установки, коли їй не вдавалося виконати дію на досягнутому рівні складності. Зверталась увага педагога на важливість поетапної допомоги. Складність застосування цього прийому дозволяла використовувати його лише з дітьми молодшого шкільного віку.

В індивідуальній роботі, спрямованій на розвиток у досліджуваних позитивного самоприйняття та самосхвалення поведінки та результатів діяльності, використано такий прийом, як *«індивідуальна скринька досконалості»*. Час від часу досліджувані відкривали власні скриньки та демонстрували вміст педагогу, батькам, одноліткам за власним бажанням. Дитина презентувала себе іншим з найкращого боку, фіксувала досягнення, самосхвалювала власні зусилля та їхні наслідки. Це сприяло накопиченню індивідуального особистісного досвіду позитивного ставлення до себе.

Негативні прояви в поведінці за бажанням дітей фіксувались у записках, які опускались у «шухляду небажаних вчинків». Час від часу, читаючи дитячі відверті зізнання, разом з дітьми педагоги обговорювали їх, робили висновки, шукали напрями рішення проблем, висловлювали оптимістичні надії на зміни. Так діти вчилися аналізувати негативні аспекти свого «Я», одержували установки на те, що не варто відкладати негативну інформацію в пам'яті, а зосереджувати зусилля на розвитку позитивних форм поведінки.

Здійснювалася цілеспрямована *робота з педагогами та батьками*. Їм надавалася можливість аналізувати поведінку дітей під час виконання останніми завдань оптимальної складності, виробляти позитивне оцінне судження щодо їхніх досягнень, характеризувати стратегію й тактику власної поведінки. З цією метою було розроблено комплекс заходів:

практичні заняття, індивідуальні консультації, батьківські збори, педагогічний тренінг (додатки Ж, З, И, Л, М).

Робота з дорослими учасниками дослідження передбачала групові та індивідуальні форми. Для педагогів груповими формами були заняття, для батьків досліджуваних дітей – батьківські збори. За мінімально достатню кількість ми вважали проведення шести занять з педагогами-хореографами і вчителями початкових класів та трьох батьківських зборів.

Теми для обговорення з педагогами та батьками обирались таким чином, щоб, по-перше, підвищити обізнаність дорослих стосовно наполегливості і впевненості та особливостей її прояву в досліджуваних, по-друге – озброїти вміннями їх виховання.

Теми занять:

1. Наполегливість і впевненість як особистісні якості людини.
2. Психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку.
3. Основні прийоми та способи виховання наполегливості та впевненості у дітей 6 – 10-и років.
4. Роль сім'ї у вихованні наполегливості та впевненості в дітей.
5. Своєрідність педагогічного процесу виховання наполегливості та впевненості в дітей.

Індивідуальні консультації з педагогами передбачали обговорення особливостей проявів наполегливості окремих дітей, вироблення єдиної стратегії виховання зазначеної якості.

Експериментальна робота з батьками передбачала проведення батьківських зборів, індивідуальних бесід та консультацій (додаток З). Метою зазначених форм роботи було підвищити обізнаність батьків стосовно наполегливості та впевненості як особистісних якостей, озброїти їх знаннями про найбільш сприятливий для виховання зазначеної якості тип ціннісних орієнтацій дорослих до дітей, оптимізувати стиль керівництва дитячою діяльністю. Обов'язковою умовою проведення зборів була активна участь кожного дорослого в обговоренні питань стосовно наполегливості та її виховання. Теми зборів оголошувались заздалегідь, батькам надавалися практичні рекомендації, згідно з якими вони могли провести спостереження за поведінкою власних дітей та поділитися своїми думками. Обов'язковими складовими зборів були: вступне та заключне слово експериментатора, в якому він зосереджував увагу на проблемі та узагальнював висловлені думки; ігрові вправи; розв'язування проблемних ситуацій; міні-дискусії. Їх використання сприяло підвищенню інтересу до обговорення. У ході зборів батьками склалися правила виховання наполегливості та впевненості, здійснювався обмін думками щодо виховання цих якостей у дитини на основі батьківського досвіду.

Теми батьківських зборів:

1. Про наполегливість і впевненість.
2. Що таке самооцінка.
3. Кроки до наполегливості.
4. Впевненість у собі як вимога часу.

Оскільки позитивне самосприйняття є своєрідною установкою на позитивне сприйняття інших, нами визначений такий напрям у роботі з дорослими, який торкався їхнього особистісного зростання, формування позитивного образу-Я. Обрані вправи спрямовувались на розвиток любові дорослих до себе, самоповаги, самосхвалення («Стань перед дзеркалом», «Я у промінні сонця» та інші). Крім того, в ході тренінгу батьки та педагоги розробляли «Декларацію власної самоцінності», засновану на декларації В.Сатир, та одержували свого роду ключі до розвитку позитивного самосприйняття (любіть себе, якомога частіше заявляйте про власну значущість; любити себе означає розуміти власні слабкості та недоліки для того, щоб мати сили та можливості їх побороти, ставати кращими, сильнішими, готовими долати труднощі) [201, с. 116].

У перебігу експериментальної роботи здійснювалася психолого-педагогічна

підготовка дорослих до створення ситуацій успіху в умовах сімейного виховання як запоруки формування в молодших школярів наполегливості та впевненості. З цією метою проводились індивідуальні бесіди («Що таке успіх?», «Як впливає наполегливість та впевненість у собі на успіх в різних видах діяльності?», «Чи варто поєднувати зусилля освітнього закладу та сім'ї у вихованні наполегливості та впевненості як особистісних якостей?», «Чи вміємо ми створювати ситуації успіху?», «Чому необхідно створювати ситуації успіху в сім'ї?», «Як часто ситуації успіху створюються батьками вдома?», «Чи потребують батьки допомоги в оволодінні прийомами створення ситуацій успіху?»), індивідуальні консультації, поради.

Оцінка ефективності визначених і обґрунтованих нами психолого-педагогічних умов виховання наполегливості та впевненості досліджуваних дітей засобами хореографічного мистецтва здійснювалася на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи за тими ж методами, критеріями та показниками, що і на констатувальному етапі дослідження:

- здатність розраховувати на себе ;
- оптимістичне ставлення до труднощів;
- адекватна самооцінка.

Зазначимо, що виховання дітей КГ здійснювалось відповідно до вимог чинних програм, але без спеціального виховання наполегливості та впевненості.

Виявлено такі закономірності:

1. Переважна більшість дітей ЕГ (84,4%) на етапі контрольних зрізів мала чітке уявлення про наполегливість та впевненість як особистісні якості. Кількість дітей, які мали розмите уявлення про зазначені феномени та не могли чітко висловитись щодо сутності зазначених якостей, знизилася до 15,6%. Активний словник таких дітей поповнився поняттями «впевненість у собі» та «довіра до себе». Їхні судження відзначалися більшою усвідомленістю, достатньою глибиною, потребою в корекції тих якостей, які перешкоджали проявам наполегливості, розумінням важливості зазначеної якості в життєдіяльності людини.

У дітей КГ, з якими не проводилися цілеспрямовані виховні заходи, теж відбувався розвиток операційного мислення, але значно повільніше. Слід зауважити, що зміни когнітивного компоненту стосовно дітей КГ практично не відбулися (показники покращились на 1,2%): діти мали розмиті уявлення про значення поняття наполегливості та впевненості, не виявляли стійкого інтересу до власного “Я”, не усвідомлювали власної самоцінності.

2. Значно зросла кількість дітей ЕГ (з 2,8% до 14,7%), здатних оцінити наявність або відсутність наполегливості та впевненості в собі як особистісної якості. Їхні уявлення про власні якості хоча й носили дифузійний характер (виділялися окремі риси образу-Я, пов'язані з конкретними значимими ситуаціями життєдіяльності), однак у них більше стала приділятися увага опису внутрішнього «Я». У само описах дітей простежувалося стабільне збереження позитивності уявлень про себе.

Відповіді респондентів КГ залишилися на тому ж рівні, що й на етапі констатації. У висловлюваннях дітей переважали конкретні описи – просте перерахування своїх позитивних і негативних якостей та вчинків. Вислови досліджуваних виявлялися малоінформативними. Дітей КГ групи характеризував недостатній рівень розвитку особистісної рефлексії. Особистісні характеристики, виділені дітьми, рідко були усвідомленими, обміркованими й змістовними. При виборі ідеалу наполегливої людини вони орієнтувалися на зовнішні ознаки, а не на зміст. Такий ідеал був формальним, не виконував регулюючої функції, не мав конструктивного впливу на поведінку. Стосовно дітей КГ можна зазначити, що їхні поведінкові реакції на зауваження авторитетних дорослих супроводжувались тривожністю та іншими негативними емоційними проявами, вони залишались байдужими до власних неспіхів, пояснюючи це невірою у власні можливості та здібності.

3. Збільшився кількісний показник дітей ЕГ, які, оцінюючи власну поведінку, виявляли довіру до себе і власних сил (43,4%). Діти усвідомлювали себе діючими

суб'єктами. У них спостерігалось яскраво виражене прагнення до самопізнання, тенденція зрозуміти свою поведінку й поведінку інших людей, бажання навчитися будувати конструктивні стосунки з оточуючими. Кількість дітей ЕГ, які вважали себе наполегливими, виявляли такі ж прояви поведінки, збільшилась на 15,8%. Наполегливість і впевненість у досліджуваних звільнилась від ситуативності, а у третьокласників виявилась стійкою якістю особистості. Діти прагнули знайти вихід із проблемної ситуації, відчували себе активними суб'єктами діяльності, не переживали почуття безпорадності. Серед дітей КГ зазначена тенденція виявилась дуже слабо: тільки 2% учнів молодших класів виявляли бажання змінити самоствавлення до поведінки та результатів дій. Виконання завдань викликало в них почуття гордості за досягнуті результати, а також за особистий внесок у спільну з іншими справу.

Виявлені закономірності цілком підтверджують думку, що не стільки паспортний вік дитини, скільки її індивідуальний життєвий досвід та найближче оточення є вирішальними у становленні наполегливості та впевненості в собі як особистісних якостей.

Як і на констатувальному етапі, використано ситуацію вільного вибору виду хореографічної діяльності та її складності. Така уніфікація змісту та умов організації діяльності молодших школярів дозволяла розраховувати на достовірність одержаної інформації щодо динаміки змін у проявах наполегливості та впевненості досліджуваних. Діти потрапляли в ситуацію вибору виду діяльності та її складності, обов'язкової мотивації цього процесу та оцінки власного результату, розміщуючи його на трьох щаблях оцінного стенду. З метою одержання достовірної інформації щодо змін, які відбулися у проявах наполегливості та впевненості дитини, ситуація повторювалася тричі. Середньоарифметичний показник слугував оцінкою проявів наполегливості та впевненості, засвідчував сформованість того чи іншого їх рівня сформованості.

У протоколах спостереження фіксувалися: обраний досліджуваними вид діяльності та мотив його вибору; кількість звернень за допомогою та їхня форма; прояви самостійної активності; ставлення до труднощів під час виконання завдання, його завершеність, якісно-кількісні характеристики кінцевого результату; поведінкові та емоційні реакції, що супроводжували процес, здатність вносити корективи та вдосконалювати результат, прояв гордості за своє досягнення; характер самооцінки. Крім того, фіксувалось прагнення досліджуваних поводитись упевнено в різних ситуаціях, докладання зусиль для саморегуляції власної поведінки, вміння виявляти наполегливість і впевненість у подоланні перешкод під час виконання завдань.

Очікування допомоги та кількість звернень за нею засвідчували залежність молодшого школяра від оточуючих. Різноманітні уточнювальні запитання об'єктивували наявність у досліджуваних потреби в допомозі дорослих. Бажання вдосконалювати або переробляти продукт своєї діяльності слугувало показником готовності долати перешкоди.

Після завершення формувального експерименту діти ЕГ демонстрували кращу обізнаність стосовно запропонованих видів діяльності. Їхній вибір став більш продуманим. Мотивація досягнення успіху виявилась обґрунтованішою. Способи виконання діяльності характеризувалися різноманітністю. Самооцінка стала адекватнішою й набула позитивного значення; зросла довіра до власних сил та можливостей. Діти, як і раніше, потребували визнання, підтримки, але тепер їхня увага більше була зосереджена на процесі виготовлення продукту.

Використовуючи метод малювання, який дозволяв уточнити уявлення дітей 6 – 10-ти років про поняття «наполегливість», «впевненість», дітям пропонувалось зобразити за допомогою художнього образу те, що пов'язано зі вказаною якістю. Малювання вигаданого казкового героя надало дітям можливість створити власний зразок наполегливості та впевненості. Такий прийом, на нашу думку, сприяв самопізнанню досліджуваних у зв'язку з характеристикою особистісних якостей героїв. Аналіз малюнків, зроблених у ході контрольного зрізу, показав, що зазначені якості пов'язуються з переживаннями наслідків здійснення вчинку, бажанням досягти успіхів у майбутньому дорослому житті.

Результати формувального етапу дослідження показали дієвість залучення досліджуваних з різними проявами впевненості до участі в групових хореографічних етюдах. Так, у дітей із завищеною самооцінкою формувалось адекватне самосприйняття, вони набували досвіду конструктивно вирішувати незвичні життєві ситуації, враховувати інтереси інших, бути терплячішими до інших; вчилися не тільки управляти, а й підкорятися в разі необхідності, стримувати свої негативні прояви поведінки.

Невпевнені діти позбувалися страху помилитися. Поступово сором'язливі відчували себе впевненіше, виявляли бажання брати участь у вигаданих ними виставах.

Створення експериментальних ситуацій залучення до спільних хореографічних постановок дітей з різними проявами впевненості в собі виявило позитивні зміни в поведінці. Так, у невпевнених дітей, які брали участь у цих постановках разом із впевненими, зростала активність, прагнення до взаємодії, поступово зникали зовнішні прояви невпевненості, виникало відчуття позитивного емоційного настрою, підвищення самовартісності.

Ефективними виявилися спеціально створені ситуації, в яких невпевненим у собі дітям необхідно було подолати небажання діяти, сором'язливість, нерішучість у прийнятті рішення. Поставлені перед альтернативою вибору продовжувати спільну діяльність з іншими або припиняти її, вони набували досвіду співпраці та спілкування. Позитивні переживання успіху та схвалення окрилювали їх, зміцнювали віру у власні сили. Спостереження за поведінкою респондентів показали необхідність багаторазового повторення успішних дій, закріплення позитивних емоційних переживань, що сприяло прагненню дітей проявляти активність, сміливість, зміцнювати впевненість у собі.

Завдяки використанню у процесі виховної роботи проблемних ситуацій накопичувався позитивний досвід впевненої поведінки досліджуваних. Знайомі дітям проблемні ситуації розв'язувались залежно від обраного образу та характеру героя. Судження та їхнє власне бачення проблемної ситуації «програвалися» в реальній та уявній дії.

Аналіз кількісних даних, отриманих після формувального етапу експерименту, дозволяє говорити про позитивну динаміку переміщення дітей ЕГ з небажаними проявами поведінки до груп з більш позитивними.

Узагальнені дані, отримані у ході формувального етапу експерименту, подано у таблиці 3.1 і на рис. 3.1.

Аналіз таблиці 3.1 дозволив відзначити суттєву позитивну динаміку кількісних показників рівнів сформованості наполегливості та впевненості в учнів молодших класів на різних етапах експериментального дослідження.

В учнів контрольної групи можна відзначити несуттєву позитивну динаміку в кількісних показниках.

Таблиця 3.1

**Результати діагностики наполегливості та впевненості
в дітей молодшого шкільного віку
(на етапі формувального експерименту)**

Групи	Всього учнів	Рівні							
		низький		середній		достатній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	127	48	37,8	7	5,5	24	18,9	48	37,8
ЕГ	167	28	16,8	19	11,4	54	32,3	66	39,5

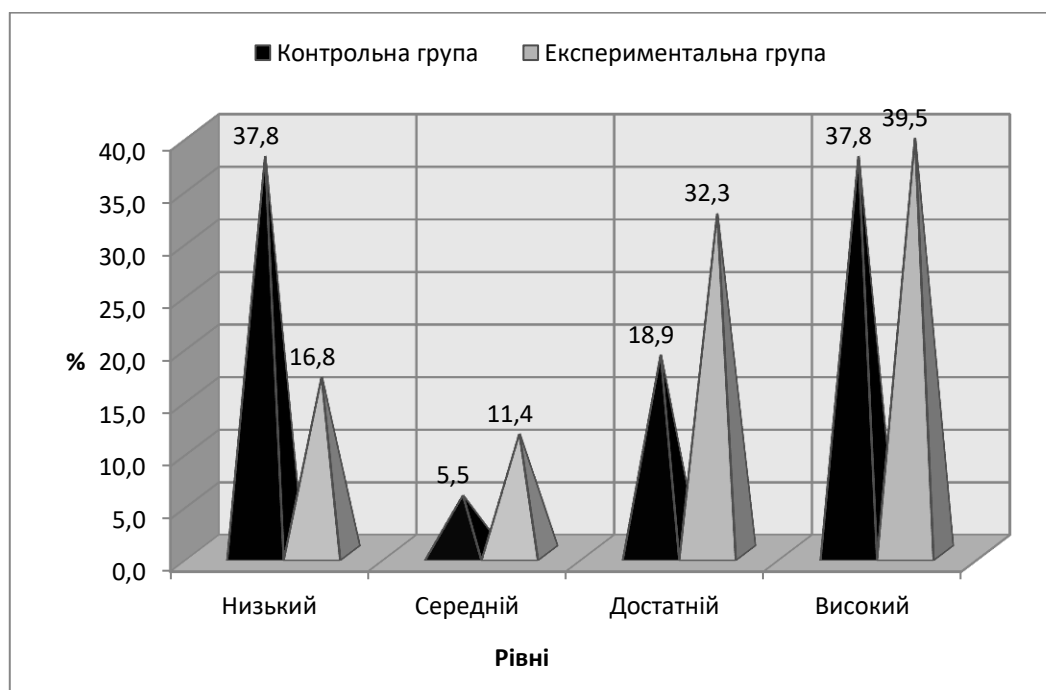


Рис. 3.1. Рівні сформованості наполегливості та впевненості у дітей молодшого шкільного віку (формувальний етап експерименту)

Для більшої наочності подамо дані отримані в ході констатувального й формувального експерименту у вигляді таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів вихованості наполегливості та впевненості в молодших школярів, за результатами констатувального та формувального етапів експерименту (у%)

Рівні вихованості	Експериментальна група		Динаміка	Контрольна група		Динаміка
	на початку експерименту	на кінець експерименту		на початку експерименту	на кінець експерименту	
	%	%		%	%	
Високий	37,1	39,5	+2,4	38,2	37,8	-0,4
Достатній	19,2	32,3	+13,1	18,4	18,9	+0,5
Середній	6,1	11,4	+5,3	6,6	5,5	-1,1
Низький	37,6	16,8	-20,8	36,8	37,8	+1,0

У ході формувального експерименту серед учнів експериментальних груп зафіксовано незначне збільшення кількісних показників середнього (11,4 %, проти 6,1 % на етапі констатувального експерименту) і високого (39,5 %, проти 37,1 % на етапі констатувального експерименту) рівнів. У той же час суттєво зросли показники достатнього рівня: на етапі формувального експерименту – 32,3 %, тоді як на етапі констатувального експерименту було отримано 19,2 %. Очевидним є той факт, що зазначені зміни відбулися за рахунок учнів низького рівня, кількість яких на етапі формувального експерименту зменшилась на 20,8 %.

Для підтвердження чи спростування висунутої нами гіпотези про те, що різниця рівнів сформованості наполегливості та впевненості дітей молодшого шкільного віку експериментальних і контрольних груп після впровадження експериментальних психолого-педагогічних умов достатньо значима, перевіримо отримані емпіричні дані методами математичної статистики. Для цього скористаємося методикою, описаною у додатку П.

Оскільки кількість учнів на різних етапах експерименту була різною, необхідно знайти частку учнів контрольної й експериментальної груп для формувального етапу. У відповідності до формули 3 додатку П для контрольної групи частка (d_k) становить – 0,432, а для експериментальної (d_e) – 0,568.

Для знаходження $\chi_{емп}^2$ за формулою (1 додатку О) було використано узагальнені результати формувального етапу педагогічного експерименту (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Розрахунки обчислення критерію згоди Пірсона
для контрольних та експериментальних груп
(на етапі формувального експерименту)**

Рівні	Емпіричні частоти m_i^*	Теоретичні частоти mi	$m_i^* - mi$	$(m_i^* - mi)^2$	$\chi_{емп}^2$
КГ (низький)	48	32,8	15,17	230,13	7,01
ЕГ (низький)	28	43,2	-15,17	230,13	5,33
КГ (середній)	7	11,2	-4,23	17,90	1,59
ЕГ (середній)	19	14,8	4,23	17,90	1,21
КГ (достатній)	24	33,7	-9,69	93,97	2,79
ЕГ (достатній)	54	44,3	9,69	93,97	2,12
КГ (високий)	48	49,2	-1,24	1,55	0,03
ЕГ (високий)	66	64,8	1,24	1,55	0,02
Сума	294	294,0	0,00	687,11	20,11

Результати, отримані в контрольних та експериментальних групах під час проведення формувального експерименту, вказують на тенденцію до збільшення відмінностей між ними.

$\chi_{емп}^2 = 20,11$. Отже, $\chi_{емп}^2 > \chi_0^2$ (тобто $20,11 > 7,82$ ($\alpha \leq 0,05$)).

Для визначення достовірності отриманих результатів нами була використана методика, запропонована Д. Новіковим [156]. З цієї методикою шукаються парні порівняння груп (експериментальна і контрольна групи на різних етапах експерименту). Результати обрахунків наведено у табл. 3.4.

Характеристики усіх порівнюваних вибірок, крім експериментальної і контрольної груп на заключному етапі формувального експерименту, співпадають з рівнем значущості 0,05 (тобто значення критерію $\chi^2 \leq \chi_0^2$).

Таблиця 3.4

Результати порівнянь характеристик КГ та ЕГ

на різних етапах педагогічного експерименту

	КГ констатувальний етап	ЕГ констатувальний етап	КГ формувальний етап	ЕГ формувальний етап
КГ констатувальний етап	–	0,12	0,16	19,11
ЕГ констатувальний етап	0,12	–	0,07	18,68
КГ формувальний етап	0,16	0,07	–	20,11
ЕГ формувальний етап	19,11	18,68	20,11	–

Комірки цієї таблиці містять емпіричні значення критерію χ^2 для порівнюваних груп, що відповідають стовпчику й рядку. Жирним у таблиці виділено значення критерію χ^2 , отримані в ході констатувального етапу – 0,12 ($\alpha \leq 0,05$) й під час формувального етапу експерименту – 20,11 ($\alpha \leq 0,05$).

Оскільки отримане значення $\chi_{емп}^2 = 20,11 > 7,82 = \chi_0^2$, то достовірність розбіжностей характеристик експериментальної й контрольної групи після завершення формувального експерименту складає 95%. Таким чином, нульова гіпотеза спростовується й підтверджується наша гіпотеза, що ефект змін обумовлений саме внаслідок застосування обґрунтованих нами психолого-педагогічних умов виховання наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку засобами хореографічного мистецтва.

Порівняння результатів констатувального та формувального етапів експериментів дозволили зробити висновки щодо вікових відмінностей проявів наполегливості та впевненості на різних етапах дослідження (табл. 3.5).

Змінили своє ставлення до себе та власних можливостей у позитивний бік як діти 6-річного, так і діти 10-річного віку поповнюючи групу дітей високого рівня (відповідно на 2,2% та 2,6%).

Таблиця 3.5

Порівняльний аналіз вікових відмінностей у рівнях вихованості наполегливості та впевненості в досліджуваних на етапах констатувального та формувального експериментів

Етапи експерименту	Констатувальний (кількість у%)		Формувальний (кількість у%)	
	бр.	10р.	бр.	10р.
Високий	36,9	37,3	39,1	39,9
Достатній	19,3	19,1	32,0	32,6
Середній	5,8	6,4	11,7	11,1

Низький	38,0	37,2	17,2	16,4
---------	------	------	------	------

Набутий дітьми досвід успіхів-невдач, оволодіння ними навичками діяльності, краща зорієнтованість у своїх можливостях сприяли підвищенню рівня свідомого освоєння різних життєвих ситуацій, самоконтролю та саморегуляції їхньої поведінки.

Кількість дітей достатнього рівня сформованості наполегливості та впевненості (як перехідного до високого) зросла на 12,7% у шестирічок та на 13,5% у дітей десятирічного віку. У групі досліджуваних середнього рівня сформованості наполегливості та впевненості кількісні показники зросли на 5,9%. та на 4,7% відповідно.

Кількість дітей обох вікових категорій низького рівня зменшилась майже у 2,2 рази.

Отже, аналіз вікових відмінностей у рівнях вихованості наполегливості та впевненості у досліджуваних на етапах констатувального та формувального експериментів, вказує на те, що вони не є істотними.

Виявлено незначні розходження показників і за статтю (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз статевих відмінностей у рівнях вихованості наполегливості та впевненості в досліджуваних на різних етапах дослідження

Етапи експерименту	Констатувальний (кількість у%)		Формувальний (кількість у%)	
	хлопчики	дівчатка	хлопчики	дівчатка
Високий	19,0	19,2	19,5	20,0
Достатній	9,3	9,1	16,2	16,1
Середній	3,4	3,2	5,5	5,9
Низький	18,5	18,3	8,6	8,2

Отримані дані підтверджують результати констатувального дослідження: стать не є визначальною у становленні наполегливості та впевненості як особистісних якостей у дітей молодшого шкільного віку. Так, після проведення формувального експерименту кількість хлопчиків високого рівня збільшилась у 1,03 рази, а дівчаток – у 1,04 рази; хлопчиків з ситуативними проявами наполегливості та впевненості (достатній рівень) – у 1,74 рази, а дівчаток – у 1,77 рази. Представників чоловічої статі середнього рівня сформованості досліджуваних якостей збільшилось порівняно з констатувальним етапом у 1,62 рази, а дівчаток – у 1,84 рази. У групі з низьким рівнем кількість хлопчиків знизилась у 2,15 рази та дівчаток – у 2,23 рази.

Розходження в кількісних показниках незначні, тому ми говоримо про схожість процесів виховання наполегливості та впевненості у представників обох статей.

Успішність реалізації психолого-педагогічних умов виховання наполегливості і впевненості у досліджуваних забезпечувалась розвитком позитивного особистісного «Я» дорослих та ціннісного ставлення до дітей. Активна участь дорослих у запропонованих у ході формувального експерименту заходах (збори, семінари, бесіди, тренінги) допомогла виявити картину самосприйняття ними особистісного «Я», сприяла появі бажання розвивати позитивне самоприйняття. Аналіз самопрезентації та висловлювань дорослих про себе та дітей показав наявність позитивних змін: збільшилась кількість позитивних суджень, які стосувались різних аспектів особистості та проблем виховання дітей. Прикладом таких змін стали висловлювання дорослих: «Гепер більше довіряю собі та власній дитині», «Я почала спокійніше ставитися до успіхів у навчанні мого сина, оскільки побачила в ньому багато

позитивних рис». Ставлення педагогів та батьків до дітей стали довірливішими, послабилися авторитарні прояви в їхній поведінці, підсилюється опір на позитивне в дитині, сприйняття її як особистості з власним життєвим досвідом, установками, цінностями (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Співвідношення типів ставлень дорослих на різних етапах дослідження

Етапи дослідження Типи ціннісних орієнтацій дорослих до дітей	Констатувальний		Формувальний	
	Кількість дорослих(у %)			
	батьків	педагогів	батьків	педагогів
Конструктивний	26,2	22,8	29,1	50,6
Руйнівний	9,6	5,9	5,4	3,9
Індиферентний	5,3	10,4	2,7	2,4
Поблажливий	5,6	14,2	3,2	2,7

Змін зазнали виховні пріоритети педагогів і батьків щодо підвищення їхньої обізнаності стосовно зазначених якостей, використання конкретних методів та прийомів їх формування (висловлювання позитивної, обґрунтованої оцінки дій дитини, об'єктивне схвалення, підтримка).

Загалом відбулася переорієнтація 50,6% педагогів і 29,1% батьків на гармонізацію їхньої взаємодії, позитивне самосприйняття та прийняття дитини. Варто зазначити, що результативнішою виявилася робота з педагогами, що пояснюється їхньою професійною компетентністю в організації процесів самопізнання дитиною власного образу-Я, більшою поінформованістю щодо сутності наполегливості та впевненості в собі та методів їх виховання.

На основі порівняльного аналізу даних можна зробити такі висновки:

1. За обґрунтованих нами психолого-педагогічних умов, які забезпечують наступність та послідовність мети, завдань, змісту, прийомів та способів, спрямованих на формування позитивного ставлення до себе – впевненості в собі та виховання наполегливості в дітей відбувається переміщення вихованців у групи з більш позитивними проявами цих якостей. Використані в дослідженні педагогічні методи та прийоми сприяють розвитку позитивного самоприйняття дітьми себе та дітей дорослими, вибору адекватних позитивних способів самостворення особистісного «Я», стимулюють досліджуваного до освоєння позиції суб'єкта у виховному процесі.

2. Виховна робота, спрямована на зміну самооцінок дітей, формування оптимістичного ставлення до подолання перешкод та здатності довіряти власним силам, виявилася тривалою, кропіткою, послідовною. Основна її мета полягала у спонуканні дитини до рефлексії досягнень у розвитку особистісного «Я» та формуванні вмінь об'єктивно, обґрунтовано їх оцінити.

3. З точки зору прогнозування визначені психолого-педагогічні умови можуть гарантувати позитивний результат, оскільки в досліджуваних, які характеризувались небажаними проявами поведінки, залишається ймовірність переміщення до груп з позитивними проявами поведінки.

4. Загалом можна констатувати, що реалізовані психолого-педагогічні умови призводять до суттєвих змін параметрів процесу. Результати теоретичного та експериментального дослідження переконливо свідчать про високу вірогідність висунутої в дослідженні гіпотези щодо ефективності визначених та експериментально перевірених психолого-педагогічних

умов, спрямованих на виховання наполегливості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку, та дозволили зробити загальні висновки, накреслити перспективи подальшої розробки проблеми.

Висновки до третього розділу

1. Теоретичний аналіз літератури та результати констатувального експерименту дозволили визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови оптимізації процесу виховання наполегливості і впевненості у дітей 6 – 10-и років: формування в молодших школярів загального позитивного ставлення до занять хореографією та здобутих результатів; створення на заняттях ситуації успіху та надання досягнутому успіху гласності; систематичне заохочення дітей у процесі занять хореографічним мистецтвом, цілеспрямоване застосування активних методів в оволодінні різноманітними руховими діями як складовими елементами змісту танцю.

2. На формувальному етапі дослідження був використаний комплекс методів та прийомів виховання наполегливості та впевненості в дітей 6 – 10-и років, який базувався на розумінні того, що ці якості є базовими характеристиками особистості. Виховання зазначених якостей означало розширення та збагачення образу-Я позитивними враженнями, формування адекватної самооцінки, загального позитивного ставлення до власної поведінки та її результатів. Найбільш сприятливою для їх виховання вважалась хореографічна діяльність, яка в гармонійному поєднанні з внутрішньою активністю дитини забезпечувала позитивний емоційний досвід.

3. Рішення завдань формувального експерименту досягалося завдяки активному залученню досліджуваних у процес самопізнання. Найефективнішими методами самопізнання виявились самоспостереження, рефлексія, самооцінка. Способами самостворення слугували самосхвалення, самопідтримка, позитивні установки.

4. Ефективність визначених психолого-педагогічних умов простежувалася в позитивних тенденціях вихованості наполегливості та впевненості в учнів початкової школи. Відбулося збільшення кількості досліджуваних, віднесених до груп з високим та достатнім рівнями вияву наполегливості (в сумі на 15, 5%) та середнього рівня (на 5,3%). Значних змін зазнала група досліджуваних низького рівня наполегливості. Відсоток таких дітей за час формувального експерименту зменшився на 20,3. Цей процес здійснювався за рахунок переміщення учнів до груп з високим та достатнім рівнями прояву наполегливості.

5. Змін зазнали виховні пріоритети педагогів та батьків щодо підвищення їхньої обізнаності стосовно зазначених феноменів, озброєння конкретними методами впливу на процеси вироблення ціннісного самоставлення дітей. Загалом відбулася переорієнтація 27, 8% (50,6% після формувального експерименту проти 22,8% під час констатувального) педагогів та 2,9% (29,1% після формувального експерименту проти 26,2% під час констатувального) батьків на позитивне самосприйняття та сприйняття дитини. Варто зазначити, що результативнішою виявилася робота з педагогами, що пояснюється їхньою професійною компетентністю в організації процесів самопізнання дитиною власного образу-Я, більшою поінформованістю у питаннях виховання підростаючого покоління, готовністю до сприйняття теоретичного та практичного матеріалу.

ВИСНОВКИ

У монографії наведено теоретичне узагальнення і новий підхід до вирішення важливого й актуального завдання, що полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці психолого-педагогічних умов виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів засобами хореографічного мистецтва.

1. З'ясовано стан дослідження проблеми у педагогічній теорії й практиці. Аналіз наукової літератури засвідчує, що залишаються недостатньо дослідженими такі аспекти виховання наполегливості та впевненості, як: природа та механізми виховання наполегливості та впевненості; педагогічні умови забезпечення наступності у вихованні наполегливості та впевненості особистості в дошкільному та молодшому шкільному віці; вікова специфіка та особливості прояву наполегливості та впевненості представниками різної статі; чинники виховання цих вольових якостей у молодших школярів засобами хореографічного мистецтва.

На основі теоретичного аналізу наукових праць з теми дослідження уточнено сутність понять «наполегливість» та «впевненість» дітей молодшого шкільного віку.

Під *наполегливістю* розуміємо вольову якість особистості, яка проявляється у здатності тривалий час спрямовувати і контролювати поведінку у відповідності до визначеної мети, й полягає в умінні її реалізовувати, вирішувати визначені задачі, переборюючи зовнішні та внутрішні перепони.

Впевненість розглядається нами як вольова якість особистості, яка виявляється в усвідомленні дитиною власної спроможності до розв'язання доступних для неї задач, адекватному оцінюванню власних можливостей та характеризується довірою до набутого досвіду та переконаністю у досягненні успіху. Одиницею вимірювання впевненості особистості вважаємо впевнену поведінку.

Визначено структурні компоненти досліджуваних якостей: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний.

Виховання наполегливості та впевненості розглядаємо як цілеспрямований процес формування в молодших школярів здатності досягати поставленої мети, долати перешкоди на основі позитивної оцінки індивідом власних умінь та здібностей.

2. Розкрито роль хореографічного мистецтва у формуванні естетичного ставлення до навколишнього світу та у вихованні таких особистісних якостей як творча активність, наполегливість, ініціативність, впевненість у собі. Доведено, що хореографічне мистецтво є засобом розвитку і виховання внутрішньої цілісності людини. Хореографічна діяльність є одним із видів художньо-творчої діяльності, яка, в специфічній, властивій тільки їй формі – танцях, відображає внутрішній світ людини, її бажання, прагнення, творче становлення, і водночас, через правильно організовану навчально-виховну діяльність у хореографічному колективі сприяє формуванню морально-вольових якостей вихованців. Почуття колективу, сумлінне ставлення до праці, стійкість, воля, дисципліна, готовність до подолання труднощів, наполегливість, впевненість у собі – всі ці якості можуть виховуватися в учнів у процесі занять хореографічним мистецтвом.

3. Охарактеризовано критерії вихованості наполегливості та впевненості в молодших школярів – здатність розраховувати на свої сили, оптимістичне ставлення до труднощів, адекватна самооцінка, з відповідними показниками – цілеспрямованість у практичній реалізації рішень та планів, здатність до мобілізації вольових зусиль на завершення розпочатих справ, вміння об'єктивно оцінювати свої можливості.

Вихованість означеного особистісного утворення охарактеризована нами на чотирьох рівнях: високому, достатньому, середньому і низькому. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що вихованість наполегливості та впевненості у молодших школярів є недостатньою: високий рівень характерний для 38,2 % досліджуваних, достатній рівень – 18,4 %, низький – для 36,8 %. Найменша кількість досліджуваних (6,6 %) вирізняється середнім рівнем.

4. У результаті аналізу наукових праць із досліджуваної проблеми та результатів констатувального етапу дослідження визначено психолого-педагогічні умови виховання наполегливості та впевненості у молодших школярів: формування в молодших школярів загального позитивного ставлення до занять хореографією та здобутих результатів; створення на заняттях ситуації успіху та його оприлюднення; систематичне заохочення дітей у процесі занять хореографічним мистецтвом; цілеспрямоване застосування активних методів під час вивчення різноманітних рухових дій та елементів танцю.

З метою впровадження обґрунтованих психолого-педагогічних умов використовувався комплекс методів і прийомів, які сприяли поглибленню знань дітей про власні можливості та сприяли вихованню наполегливості та впевненості: бесіди, вправи, створення ситуацій успіху, включення досліджуваних у різні види хореографічної діяльності. Виховання наполегливості та впевненості у молодших школярів засобами хореографічного мистецтва відбувалося під час вивчення елементів та вправ, посильних для кожного учня, участі кожного учня в танцювальних постановках, створення ними власного творчого продукту та демонстрації його в хореографічній постановці.

Дослідно-експериментальним шляхом підтверджено важливість забезпечення розвитку особистісних якостей кожної дитини, який залежить від апріорного визнання талановитості всіх дітей, налагодження в учнівському колективі гармонійних, щирих, правдивих, довірливих стосунків, що досягається заохоченням до танцювально-постановочної роботи всіх учнів без винятку, незважаючи на їхні танцювально-технічні та артистичні здібності і сприяє усвідомленню молодшими школярами власної значущості, підвищенню їхньої гідності та творчої активності, вихованню впевненості та наполегливості.

У результаті впровадження психолого-педагогічних умов відбулося збільшення кількості досліджуваних експериментальної групи з високим та достатнім рівнями вихованості наполегливості і впевненості – (на 15,5 %) та середнім рівнем – (на 5,3 %), а також зменшення кількості учнів з низьким рівнем – (на 20,3 %). У контрольній групі суттєвого зростання показників за визначеними критеріями не відбулося.

Проведене монографічне дослідження не вичерпує всіх аспектів вказаної проблеми. *Подальшого наукового вивчення* потребують питання, пов'язані з обґрунтуванням методики виховання наполегливості та впевненості в інших вікових та соціальних групах; встановленням зв'язку зазначених якостей з близькими особистісними утвореннями – довірою до себе та світу; дослідженням особливостей прояву зазначених якостей у відносинах «педагог-дитина» тощо.

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, *рекомендовано*: запровадити в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів та хореографії спецкурсу, семінарів із питань виховання наполегливості та впевненості; проведення тематичних курсів в системі післядипломної освіти для підвищення кваліфікації вчителів та керівників хореографічних колективів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург : Деловая книга, 1995. 128 с.
2. Абульханова–Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. И. Анциферова, М. : Наука, 1981. С. 3–19.
3. Аверин В. А. От чувства уверенности – к внутренней позиции личности: возраст больших возможностей. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. Екатеринбург : У–Фактория, 2006. С. 14–47.
4. Аветисян В. И. Музыкально–ритмическое движение как средство развития танцевальных умений младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Ереван, 2007. 21 с.
5. Азаров Ю. П. Игра и труд. М. : Знание, 1973. 93 с.
6. Алексеева А. Н. Влияние самооценки на способ разрешения конфликтной ситуации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии». Л., 1983. 15 с.
7. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников : Экспериментально–педагогическое исследование. М. : Педагогика, 1984. 296 с.
8. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя. 2-е изд. М. : Просвещение, 1988. 205 с.
9. Амонашвили Ш. А. Как живёте, дети? : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1989. 176 с.
10. Амонашвили Ш. А. Личностно–гуманная основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990. 560 с.
11. Амонашвили, Ш. А. Размышление о гуманной. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
12. Амонашвили Ш. А. Школа Жизни. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998. 80 с.
13. Ананьев Б. Г. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1955. 48 с.
14. Англо–русский словарь : 20000 слов / сост.: Г. И. Бункин, О. В. Бурёнова [и др.]. М. : Русский язык, 1985. 656 с.
15. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : навч. посібник. Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. 167 с.
16. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. М. : Просвещение, 1989. 224 с.
17. Анисимова О. М. Самооценка в структуре личности студента : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. «Социальная психология. Л., 1984. 17 с.
18. Анкудинова Н. Е. Особенности осознания своих умений у детей 5–7 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1959. 18 с.
19. Аркин Е. А. Родителям о воспитании. Воспитание ребёнка в семье от года до зрелости. 2-е изд. М. : Учпедгиз, 1957. 347 с.
20. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник для вищих пед. навч. закладів. К. : Либідь. 2006. 422 с.
21. Архипова Е. А. Влияние воспитателя и сверстников на самооценку детей старшего дошкольного возраста (в изобразительной деятельности) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Минск, 1983. 17 с.
22. Архиреева Т. В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребёнка младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. «Педагогическая психология». М., 1990. 20 с.

23. Базарова Н. Классический танец. Л. : Искусство, 1975, 184 с.
24. Бастун Н. А. Психологический анализ причин низкой успеваемости учения шестилетних первоклассников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». К., 1992. 174 с.
25. Батулин Н. А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека. *Вопросы психологии*. 1984. № 5. С.131–136.
26. Безруких М. М., С. П. Ефимова Знаете ли вы своего ученика : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. 176 с.
27. Белей В. Від класичного танцю – до модернового. *Шкільний світ*. 2003. № 22-24. С. 53–55.
28. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать? М. : Просвещение, 1991. 156 с.
29. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание : [пер. с англ.] / общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского. М. : Прогресс, 1986. 420 с.
30. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии. М. : Физкультура и спорт, 1991. 288 с.
31. Бернштейн Н. А. Физиология движений активности. *Серия „Классики науки”*. М. : Физкультура и спорт, 1990. 530 с.
32. Бех І. Д. Від волі до особистості. К. : Україна-Віта, 1995. 202 с.
33. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. МОН України К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
34. Бех І. Д. Образ „Я” як мета формування і розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 30–40.
35. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 5–14.
36. Бех І. Д. Виховання особистості : наук. вид. : в 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади. К. : Либідь, 2003. 344 с.
37. Бех І. Д. Виховання особистості : наук. вид. : в 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико–технологічні заходи. К. : Либідь, 2003. 280 с.
38. Богданов Г. Ф. Работа над танцевальной речью. М. : ВЦХТ, 2006. 160 с.
39. Богословский В. В. Психология воспитания школьника : учеб. пос. для пед. ин-тов. Л. : Финансы, 1974. 164 с.
40. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте : (психологическое исследование). М. : Просвещение, 1969. 464 с.
41. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды. М. : Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. 352 с.
42. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М. : Институт практической технологии. Воронеж : НПО МОДЗК, 1996. 246 с.
43. Большой толковый психологический словарь : пер. с англ. / ред. Артур Ребер. М. : 000 «Издательство АСТ» ; Изд-во «Вече», 2003. Т. 1. (А–О). 592 с.
44. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
45. Бурля О. Хореографічне мистецтво. *Шкільний світ*. 2002. № 15. С.7.
46. Бурцева Ю. О. Статеве виховання молодших школярів засобами українського фольклору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 „Теорія і методика виховання”. Луганськ, 2006. 193 с.
47. Васірук С. О. Историко–побутовый танець : навч.–метод. посіб. для студ. мистец. спец. ВНЗ. Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника, 2012. 183 с.
48. Васильева О. Развитие творчої особистості дитини в хореографічній діяльності. *Мистецтво та освіта*. 2002. № 2. С. 42–43.
49. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.
50. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. 2008. 302 с.

51. Верховинець В. М. Весняночка : методичні пояснення до дитячих ігор з співом для дітей дошкільного віку і для молодших дітей трудової школи. К. : Держвидав України, 1925. 90 с.
52. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. 5-е вид. К. : Музична Україна, 1990. 150 с.
53. Верховинець Я. Українські корифеї. *Мистецтво*. К. 2006. С. 178–180.
54. Вентцель К. Учение о воле в новой психологии. *Вопросы философии и психологии*. М. : Изд. А. А. Абрикосова, 1894. Кн. 6. С. 1–23.
55. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська [та ін.]. К. : Просвіта, 2001. 416 с.
56. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці. К. : Радянська школа, 1969. 224 с.
57. Вольнский А. Л. Статьи о балете. СПб. : Гиперон, 2002. 400 с.
58. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – 504 с.
59. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. *Проблемы развития психики*. М. : Педагогика, 1983. Т.3. 368 с.
60. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 432 с.
61. Выготский Л. С. История развития высших психологических функций. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4 : Детская психология. 186 с.
62. Высоцкий А. И. К вопросу развития инициативности у школьников. *Вопросы психологии личности*. Рязань : Рыбновская районная типография, 1975. Вып. 2. С. 64–65, 100–102.
63. Галета Я. В. Інформаційні технології в освіті : навч. посіб. Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград : Авангард, 2009. –51 с.
64. Гарбузов В. И. Практическая психология или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. СПб. : АО «Сфера», 1994. 160 с.
65. Главінська О. В. Вплив низької навчальної успішності на становлення самооцінки школяра : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2002. 210 с.
66. Глассер У. Школы без неудачников : пер. с англ. М. : Прогресс, 1991 184 с.
67. Гмурман В. Е. Руководство и решение задач по теории вероятности и математической статистике : учеб. пособие для студентов вузов. 6-е изд., доп. М. : Высшая школа, 2002. 405 с.
68. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я–концепції : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 ”Педагогічна та вікова психологія”. К., 2002. 375 с.
69. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
70. Гончаренко Ю. В. Естетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : автореф. ... дис.. ... канд. пед. наук :13.00.07 „Теорія і методика виховання”. Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2009. 20 с.
71. Гроот Н. Я. Жизненные задачи психологи. *Вопросы философии и психологии*. М. : Изд. А. А. Абрикосова, 1894. Кн. 4. С. 143–194.
72. Дидора М. И. Формирование самостоятельности младших школьников в процессе обучения : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогическая психология”. К., 1982. 174 с.
73. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация (пер. с англ. Е. Фатюшиной). М. : Апрель–Пресс : Эксмо–Пресс, 2001. 262 с. : ил.
74. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія. Варяница, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, А. П. Печенко ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма–матер, 2006. 368 с.

75. Діхтяренко З. М. Виховання наполегливості у молодших школярів у процесі позакласної ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2008. 20 с.
76. Долинна О. Формування у дитини морально-вольових якостей. *Дошкільне виховання*. 1989. № 4. С. 6–7.
77. Дрозденко Е. С. Психологические условия формирования положительного отношения к учению у младших школьников со слабой успеваемостью : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогическая психология”. К., 1985. 167 с.
78. Дусмухамедова Ш. А. Психологические особенности педагогической оценки в обучении детей шестилетнего возраста : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. „Педагогическая и возрастная психология”. М., 1987. 24 с.
79. Духовний саморозвиток української нації : монографія. Колісник Олексій Петович. Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2012. 269 с.
80. Дяченко М. І., Михалевська Н.І. Роль мистецької культури музики і хореографії у вихованні сучасної студентської молоді. Соціальний розвиток сільських регіонів : кол. монографія. К., 2009. 244с.
81. Дьюї Д. Моральні принципи в освіті. Львів : Літопис, 2001. 32 с.
82. Екологічна енциклопедія : в 3 т. Всеукраїнська екологічна ліга, Центр екологічної освіти та інформації ; редкол. А. В. Толстоухов (гол. ред.) [та ін.]. К. : ТОВ „Центр екологічної освіти та інформатики”, 2006. Т. 1. А–Е. 432 с. : іл.
83. Ермаков П. Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга. Ростов н/Д, Феникс. 1988. 178 с.
84. Ермолаева Е. А. Психологический анализ жестикуляций как знакового средства общения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии”. Институт психологии АН СССР. М., 1984. 17 с.
85. Жак–Далькроз Э. Ритм. М. : Классика–XXI, 2002. 244 с. : ил., ноты.
86. Житцева компетентність особистості : наук.–метод. посіб. / Л. В. Сохань [та ін.]. Науково–методичний центр середньої освіти. К. : Богдана, 2003. 520 с.
87. Забута Б. І. Музичне забезпечення хореографічних постановок : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Рівне : Волинські обереги, 2011. 195 с.
88. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. 2-ге вид., перер. і доп. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
89. Зайцев Є.В. Основи народно-сценічного танцю : посібник. К. : вид. „Мистецтво”. 1976. 285 с.
90. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М. : Педагогика, 1984. 152 с.
91. Захаров Р. В. Слово о танце. М. : Молодая гвардия, 1976. 159 с.
92. Захарова А. В. Особенности формирования оценки и самооценки : условия формирования адекватной самооценки в младшем школьном возрасте / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко. *Новые исследования в психологии*. 1981. № 1. С. 43–47.
93. Зверева Н. А. К вопросу о свободе воли. *Вопросы философии и психологии*. М. : Изд. А. А. Абрикосова, 1894. Кн. 2. С. 73–106.
94. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург : Деловая книга, 1995. 343 с.
95. Зубалий Н. П. Формирование положительного отношения к учению детей 6–летнего возраста классов (в условиях подготовительных классов общеобразовательной школы) : дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 „Педагогическая психология”. К., 1987. 161 с.
96. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.–метод. посіб. К. : МАУП, 2000. 312 с.
97. Иванников, В. А. Структура волевых качеств по данным самооценки. *Психологический журнал*. 1990. № 3. С. 40.
98. Ивановский Н.П. Бальные танцы XVI-XIX в.в. Под ред. Ю.И. Слонимского. М. : гос. изд. Искусство, 1948. 215 с.

99. Иващенко Ф. И. Развитие уверенности в своих силах у слабоуспевающих школьников : автореф. дис. ... канд. психол. Наук. М., 1952. 174 с.
100. Иващенко Ф. И. Использование прошлых успехов учащихся на повышение их ответственности. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 87–93.
101. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2002. 288 с.
102. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2003. 384 с.
103. Калинин В. К. Классификация волевых качеств. *Эмоционально–волевая регуляция поведения и деятельности*. Симферополь, 1983. С. 175–181,
104. Калинин В. К. Актуальные аспекты теории воли. *Эмоционально–волевая регуляция поведения и деятельности*. Симферополь, 1986. С. 120–124.
105. Каптерев П. О. О недостатках воли у детей. *Воспитание и обучение*. СПб., 1895. № 11. С. 385–414.
106. Клименко В. В., Омельчук В. П. Физкультура и эстетическое воспитание. К. : Рад. школа, 1987. 136 с.
107. Клименко В. В. Психологические тесты таланта. Х. : Фолио, 1996. 414 с.
108. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини : монографія. К., 1997. 192 с.
109. Клименко В. В., Кочерга О. В. Перші кроки у творчості. *Серія „Актуальні проблеми психології”*. К., 1999. 96 с.
110. Клименко В. В. Психологія творчості. К. : Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
111. Кирилюк В. М. Дихання в хореографії : навч. посіб. для використ. в навч.–вихов. процесі ВНЗ культури і мистецтва III–IV рівнів акр. Державна академія керівних кадрів культури і мистецтва. К. : ДАКККіМ, 2009. 157 с.
112. Коберник Г. І. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах навчального середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий, 2012 вип. №39. С. 123–128.
113. Коберник О. М. Школа і сім'я: грані співпраці : навч.–метод. посібник. Умань : [РВЦ «Софія»], 2008. 200 с.
114. Коберник О. М. Методи і засоби особистісно орієнтованого виховання. Умань : ПП Жовтий, 2010. 159 с.
115. Коберник О. М. Проектна технологія: теорія, історія, практика : монографія. Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. 228 с.
116. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. культури і мистецтва. Харківська держ. академія культури. Х. : ХДАК, 2004. Ч. 1. Хореографічна робота з дітьми. 154 с.
117. Коловарский П. Б. Сильные и слабые стороны действующей методики отбора поступающих в хореографическое училище. *Высокое качество приёма – залог успешного обучения* : тезисы докл. науч.–практ. конф. Пермь, 1972. С. 7–26.
118. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні умови становлення позиції „Я – у світі” на ранніх етапах онтогенезу. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. К. : Пед. думка. 1999. Кн. 1. С. 23–31.
119. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : (системний підхід). К. : СтилоС, 2000. 336 с.
120. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М. : Педагогика, 1979. 474 с.
121. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. М. : Знания, 1988. 80 с.
122. Кравченко Т. В., Трубавіна І. М. Допомога батькам у вихованні дітей : метод. реком. для соцпрацівників. К. : ДЦССМ, 2004. 100 с.
123. Красота и мозг : биологические аспекты эстетики / И. Ренчлер, Б. Харцбергер, Д. Эпстайн [и др.]. М. : Мир, 1995. 335 с.

124. Крутецкий В. А. Воспитание воли : (для школьников). М. : Учпедгиз, 1957. 48 с.
125. Кульчицька О. Хореографічне обдарування. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 4. С. 42–46.
126. Лабунская В. А. Невербальное поведение : (социально–перспективный подход). Ростов : Изд. Ростовского ун-та, 1986. 36 с.
127. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
128. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 2. 318 с.
129. Лингард И. Процесс и структура человеческого учения. М. : Прогресс, 1970. 685 с.
130. Липкина А. И. Самооценка школьника. М. : Знание, 1976. 64 с.
131. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинёв : Штиинца, 1983. 110 с.
132. Литвиненко В. Національна культура – основа майбутнього хореографії. К. Педагогічна преса, 2007. 280 с.
133. Лобова О. В. Культурно–творчі тенденції в сучасній системі загальної музичної освіти школярів. *Педагогіка і психологія*. К. : Педагогічна преса. 2009. №3 (64). С. 22–31.
134. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. М. : АПН РСФСР, 1958. Т. 5. Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. 558 с.
135. Макаренко А. С. Книга для батьків. К. : Рад. школа, 1980. 327 с.
136. Макаренко Л. Розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів–хореографів. *Мистецтво та освіта*. 2005. № 4. С.14–17.
137. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
138. Матяшок І. Народно-сценічний танець – засіб самовираження дитини. *Шкільний світ*. 2003. № 22 – 24. С. 51–52.
139. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статті : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія”. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Х., 2003. 222 с.
140. Мисюрина Т. Э. Преодоление неадекватной самооценки у старших подростков в процессе их приобщения к общественно-полезной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики”. Алма-Ата, 1978. 26 с.
141. Михалевська В. А. Виховання впевненості в молодших школярів засобами хореографічного мистецтва. *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, 2011. Вип. 39. Ч. I. С. 178–185.
142. Михалевська В. А. Виховання наполегливості та впевненості в молодших школярів засобами хореографічного мистецтва : методичний посібник. Умань : О. О. Жовтий, 2014. 186 с.
143. Михалевська В. А. До питання про виховання наполегливості в молодшому шкільному віці. *Вісник Чекаського університету*. Серія Педагогічні науки : науковий журнал № 28 (241). Черкаси, 2012. № 28 (241). С. 75–79.
144. Михалевська В. А. Особливості прояву наполегливості та впевненості в молодших школярів. *Педагогічна освіта : теорія і практика* : збірник наукових праць. Вип. 14, К–Подільський, 2013. С. 246–252.
145. Михалевська В. А. Формування особистісних якостей у дітей молодшого шкільного віку засобами музичного і хореографічного мистецтва. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія : Педагогіка і психологія. Ялта, 2013. Вип. 41. С. 243–248.
146. Монтень М. Опыты / Мишель Монтень. М. : Л. : АПН СССР, 1960. Кн. 1. 526 с.
147. Момот Л. Л., Шелестова Л. В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. *Педагогіка та психологія*. 1997. № 2. С. 53–58.

148. Морозовська Т. Діалог як механізм танцювальної творчості. *Мистецтво та освіта*. 2000. № 3. С. 19–21.
149. Морозовська Т. Хореографічне виховання як складова загальної освіти. *Рідна школа*. 2002. № 2. С. 42–43.
150. Москальова А. С. Засоби діагностики і корекції емоційного розвитку дітей. К. : Знання, 2003. 51 с.
151. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М. : ИЦ «Академия», 2003. 456 с.
152. Накадзима С. Мама, у меня всё хорошо : о годах учёбы Нобухиро Тэрада в Киевском гос. хореогр. училище. К. : Сучасність, 2010. 112 с.
153. Неймарк М. С. Некоторые проблемы личности школьника. М. : Знание, 1975. 64 с.
154. Непомнящая Н. И. Становление личности ребёнка 6 – 7 летю Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. М. : Педагогика, 1992. 246 с.
155. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: антологія людини : навч. посібн. для студ. ВНЗ. К. : Абрис, 1995. 336 с.
156. Ніколаї Г. Ю. Хореографія як засіб формування вольових якостей молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Ч. 2 Умань : О. О. Жовтий, 2013. С.299–305.
156. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) М. : МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
157. Новицкая Л. П. Тренинг и муштра. Элементы психотехники актерского мастерства. М. : Просвещение, 1969. 272 с.
158. Нуманов У. Становление устойчивых характеристик самооценки в младшем школьном возрасте : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология. М., 1987. 25 с.
159. Общая психология : учебн. для студ. пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. 3-е изд. М. : Просвещение, 1986. 464 с.
160. Оклендер В. Окна в мир ребёнка : пер. с англ. В. Оклендер. М. : Независимая фирма «Класс», 1997. 336 с.
161. Ольховецька О. Бальні танці – мистецтво чи спорт? *Музика*. К., 2008. С. 18–20.
162. Павло Вірський : [життєвий і творчий шлях] / [упоряд.: Ю. Вернигор, Є. І. Досенко]. Вінниця : Нова Книга, 2012. 318 с.
163. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991. 338 с.
164. Педагогический словарь : в 2 т. М. : АПН, 1960. Т. 1. 775 с.
165. Педагогічний словник / За ред. б. гл. АПН України Ярмаченка М. Д. К. : Педагогічна думка, 2001. 334 с.
166. Педагогічні принципи і методи відбору дітей до хореографічної школи : методичні матеріали на допомогу педагогам-хореографам та студентам-практикантам. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2007. С. 4–18.
167. Пигулевский В. В. Элементарная теория танца : пособие. К. : Науковий світ, 2011. Ч. 1. 87 с.
168. Плахотнюк О. Л. Концепція виховання характеру в сучасній системі шкільної освіти США. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 4(65). С. 117–125.
169. Плотічер А. І. Виховання волі / А. І. Плотічер ; за ред. Л. А. Квінта. Х., 1930. 55 с.
170. Поліщук С. А. Особливості розвитку волі в учнів молодшого шкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія". К., 2001. 220 с.
171. Поніманська Т. І. Це я можу сам : (вправи у соціальній поведінці). Рівне : Зелент, 2001. 94 с.
172. Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анцифиревой, Г. С. Костюка. М. : Наука, 1978. 298 с.

173. Просандеєва Л. Є. Генеза самооцінності особистості в процесі соціалізації : монографія. К. : НАКККіМ, 2011. 383 с.
174. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссовского и др. М. : Педагогика, 1981. 224 с.
175. Психологічна енциклопедія / автор–упорядник О. М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
176. Психология : учебник для техн. физ. культуры / под ред. А. Ц. Пуни. М. : Физкультура и спорт, 1984. 255 с.
177. Психология : учебник / под ред. А. А. Зарудной. Минск : Высшая школа, 1970. 472 с.
178. Психологічні механізми зародження, встановлення та здійснення особистості. / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. К. : Видавництво європейського університету, 2010. С. 12–18.
179. Психология жизненного успеха: опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Л. В. Сохань, Е. И. Головаха, Р. А. Ануфриева [и др.]. К. : ИС НАНУ, 1995. 149 с.
180. Пэйо Ж. Воспитание воли / Жюль Пэйо ; пер. с фр. М. Исишмаревой. СПб. : Типогр. М. Меркушева, 1913. 166 с.
181. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М. : Просвещение, 1965. 420 с.
182. Размылов П. И. Формирование воли у младших школьников. *Психология младшего школьника*. М., 1960. С. 177–190.
183. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 1995. 529 с.
184. Рогозіна В. З історії хореографічного виховання. *Мистецтво та освіта*. 2006. №2. С. 15–19.
185. Розвиток педагогічної думки і освіти на Черкащині : монографія / авт. кол.: Андрощук Л. М., Березівська Л. Д., Біда О. А. ; за заг. ред. Н. С. Побірченко. Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. К. : Науковий світ, 2003. 174 с.
186. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в себе в межличностных отношениях. СПб. : Речь, 2003. 76 с.
187. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии. *Психологический вестник РГУ*. Выпуск 1. Часть 2. 1996. С. 96–102.
188. Російсько-український словник та українсько-російський словник : в одному томі : 500 000 слів та словосполучень / під заг. ред. В. Т. Бусела. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2008. 1848 с.
189. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 423 с.
190. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер Ком, 1999. 720 с.
191. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.
192. Рувинский Л. О воспитании воли / Л. Рувинский, С. Хохлов. *Воспитание школьников*. 1990. № 6. С. 56–60.
193. Рудик П. А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсменов. *Проблемы психологии спорта*. М. : Физкультура и спорт, 1962. С. 9–10.
194. Руднева С. Д. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения / С. Д. Руднева, А. В. Пасынкова. *Психологический журнал*. 1982. Т. 3. С. 84–92.
195. Руссо Ж.–Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.–Ж. Руссо ; под ред. Г. Н. Джибладзе. М. : Педагогика, 1981. Т. 2. 336 с.
196. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие. Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. 256 с.
197. Савельева В. С. Розвиток сенсомоторики у дітей шкільного віку. К. : ІЗМН, 1998. 142 с.

198. Савонько Е. И. Возрастные особенности соотношения ориентации школьников на самооценку и оценку другими людьми : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 1970. 172 с.
199. Савченко В. М. Танец исцеления. Искусство педагога : учеб.–метод. практич. пособие. Кривой Рог, 2010. 284 с.
200. Самодеятельное хореографическое искусство в клубе : сб. науч. тр. / отв. ред. Ю. И. Громов. Л., 1988. 98 с.
201. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М. : Педагогика Пресс, 1992. 258 с.
202. Сатир В. Как строить себя и свою семью : пер. с англ. / Вирджиния Сатир. М. : Педагогика Пресс, 1996. 192 с.
203. Селиванов В. И. Воля и её воспитание. М. : Знание, 1976. 64 с.
204. Сердюк Т. І. Художньо–естетична школа майбутніх учителів хореографії : формування досвіду : монографія. Бердян. держ. пед. ун-т. Донецьк : ЛАНРОН–XXI, 2011. 272 с.
205. Серебрякова Е. А. Уверенность в себе и условия её формирования у школьников : дисс. ... канд. пед. наук. М. : МГУ, 1955. 129 с.
206. Серебрянская Е. О. Хореографічна корекція фізичної підготовленості акробатів–стрибунів на етапі спеціалізованої базової підготовки : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт». Харківська держ. академія фізичної культури. Х., 2007. 20 с.
207. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / под ред. В. М. Качанова. М. : Госполитиздат, 1947. 648 с.
208. Сеченов И. М. Избранные произведения : в 3 т. / И. М. Сеченов. – М. : АН СССР, 1952. – Т. 1 Философия и психология. – 772 с.
209. Сеченов И. М. Избранные произведения / под ред. В. М. Каганова. М. : Учпедгиз, 1953. 333 с.
210. Сеченов И. М. Избранные произведения. М. : Госполитиздат, 1968. 247 с.
211. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : 000 „Речь”, 2004. 350 с.
212. Сикорский А. И. Душа ребёнка. К. : Тип. С. В. Кульженка, 1911. 187 с.
213. Сиротюк О. Л. Система хореографічного виховання у школах і позашкільних закладах : навч.–метод. посіб. К. : ІЗМН, 1996. 284 с.
214. Скрипкина Т. П. Доверие к себе как условия развития личности. *Вопросы психологии*. 2002. №1. С. 18–22.
215. Слесарева О. Предмет хореографії у структурі гімназійної освіти як один із чинників гармонійного фізичного та інтелектуального розвитку школяра. *Рідна школа*. 2005. № 3. С. 57–58.
216. Слуцкий В. М. Влияние оценки взрослого на формирование отношения к себе у детей : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 1986. 17 с.
217. Смірнов Б. Н. Воля Психология : учебн. для техн. физ. культуры. М. : Просвещение, 1984. 264 с.
218. Смолева Т. О. Педагогические условия преодоления неуверенности у старших дошкольников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М., 1989. 16 с.
219. Стеркина Р. Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». М., 1977. 288 с.
220. Сторожук Н. Художньо–творчий розвиток дітей засобами сучасної хореографії. *Шкільний світ*. 2003. № 22–24. С. 42–43.
221. Стоунс Э. Психопедагогическая теория и практика обучения. М. : Педагогика, 1984. 472 с.

222. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии. М. : Прогресс, 1992. 230 с.
223. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. 654 с.
224. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 2 : Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню Людину. Сто порад учителів. 670 с.
225. Сухоленова О. Г. Формування адекватного образу «Я» у дівчат з неповної сім'ї : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2000. 223 с.
226. Тараканова А. П. Система хореографічного виховання у школах та позашкільних закладах. К. : ІЗМН, 1996. 284 с.
227. Тараканова А. П. Нові форми організації хореографічного навчання. *Мистецтво та освіта*. 2002. № 3. С. 38–40.
228. Тараканова А. П. Історичні передумови розвитку національної народно–сценічної хореографії. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 71–73.
229. Тараканова А. П. Хореографічні гуртки та їх роль у виховній роботі з дітьми. *Світ виховання*. 2006. № 6. С. 32–34.
230. Тараканова А. П. Формування пластичної культури дітей засобами хореографічного мистецтва. *Мистецтво та освіта*. 2006. № 4. С. 48–51.
231. Твердохліб О. Історичні і філософські аспекти, зміст та структура древніх європейських танцювальних практик. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2005. № 3. С. 29–34.
232. Творогова Н. Д. Я в контексте психологии успеха. *Мир психологии*. 2002. № 2. С. 67–74.
233. В. Г. Темпераментова Формирование волевых качеств у школьников у учащейся молодёжи в процессе физического воспитания. М. : Педагогика, 1982. С. 29–38.
234. Титаренко Т. М. Хлопчики і дівчатка: психологічне становлення індивідуальності. К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. 48 с.
235. Токарская Т. С. Формирование адекватной самооценки младших школьников в процессе обучения и межличностного общения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». К., 1988. 137 с.
236. Толстой Л. Н. К вопросу о свободе воли. *Вопросы философии и психологии*. М. : Изд. А. А. Абрикосова, 1894. Кн. 21. С. 1–7.
237. Толстоухов А. В. Концептуальні виміри екологічної свідомості : монографія / А. В. Толстоухов, М. М. Кисельов, В. Л. Деркач [та ін.]. К. : Парапан, 2003. 312 с.
238. Толстых Н. Н. Социальная ситуация развития и проблема возраста. *Формирование личности в онтогенезе*. М. : Изд-во АПН СССР, 1991. 156 с.
239. Трубецкой Е. Н. Психологический детерминизм и нравственная свобода. *Вопросы философии и психологии*. М. : Изд. А. А. Абрикосова, 1894. Кн. 25. С. 494–522.
240. Фетисова Е. В. К вопросу о восприятии и определении эмоционального состояния по выразительным движениям. *Психологический журнал*. 1981. № 2. С. 142–147.
241. Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки : посіб. К. : Академвидат, 2003 504 с.
242. Фриз П. І. Хореографічна культура як чинник творчого розвитку особистості дитини : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.01. Київська держ. акад. керівн. кадр. культ. і мист. Львів, 2007. 19 с.
243. Харламенкова Н. Е. Стратегии самоутверждения и ценностные предпочтения одинокого человека. *Психологический журнал*. 1999. № 2. С. 33–39.
244. Хореографическая работа со школьниками. 2-е изд. Л. : Учпедгиз, 1958. 352 с.
245. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно–познавательной деятельности. Одесса, 1992. 168 с.

246. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М. : Наука, 1977. 143 с.
247. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 640 с.
248. Шарапова О. В. Педагогічні умови комплексної корекції девіантної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.07 "Теорія і методика виховання". К., 2003. 203 с.
249. Шариков Д. Теорія, історія та практика сучасної хореографії – напрями, стилі, види : монографія. К. : КиМУ, 2010. 208 с.
250. Шептихина Г. В. Это так важно – быть признанным : мир ребёнка вне школы. *Развитие личности ребёнка от семи до одиннадцати*. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. С. 409–427.
251. Шишмакова Е. В. Воспитание достоинства личности младшего школьника как условие их личностного саморазвития : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 "Теория и методика дошкольного образования". Хабаровский гос. пед. ун-тет. Хабаровск, 1997. 361 с.
252. Шуцька Т. Художні особливості народного танцю. *Шкільний світ*. 2006. № 40. С. 10–15.
253. Щербаков Е. П. Функциональная структура воли. Омск : Омская правда, 1990. 257 с.
254. Цветкова Л. Ю. Методика виконання класичного танцю: підручник для студентів вищих навчальних закладів. 2-е вид. перероб. та доп. К. : Альтерпрес, 2007. 324 с.
255. Цибух Л. Н. Развитие и коррекция мыслительных операций у детей разного возраста и пола : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология". Южно-Украинский гос. педагогический ун-т им. К. Д. Ушинского. Одесса, 2000. 245 с.
256. Эмерсон Р. У. Доверие к себе. СПб., 1992. 226 с.
257. Я хочу, я могу, я буду добре вчитись / упор. Т. Гончаренко. К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. 128 с.
258. Erikson E. *Children and Society*. New York, 1950. 212 p.

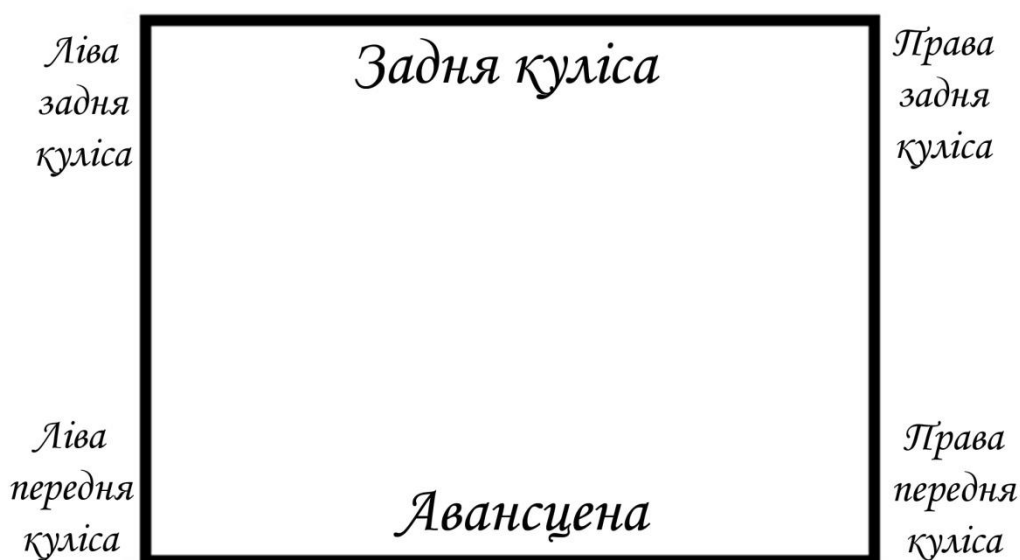
ДОДАТКИ

Додаток А

План уроку хореографії для учнів пешого класу

На перших уроках учнів знайомлять з планом танцювального класу, опис напрямів руху по колу, привітання (поклони), позиції ніг і рук. Далі вчитель починає вивчення вправ екзерсису.

План сцени



Опис напрямків по колу(методичні пояснення)

По лінії танцю – рух проти годинникової стрілки.

Проти лінії танцю – рух за годинниковою стрілкою.

Діагоналі: перша – в напрямку по лінії танцю поворот вправо на 45 градусів (з кола);

друга – в напрямку проти лінії танцю вліво на 45 градусів (з кола);

третья – в напрямку проти лінії танцю вправо на 45 градусів (в коло);

четверта – в напрямку по лінії танцю вліво на 45 градусів (в коло).

Положення обличчям в центр.

Положення спиною в центр.

Вправи, що виконуються по колу

Діти стають в коло обличчям по лінії танцю (проти годинникової стрілки). Відстань між учасниками повинна бути однаковою і повинна зберігатись протягом всього часу. Для цього дітям треба пояснити, що коли відстань між ними скорочується, то вони повинні рухатись по 1-й діагоналі (з кола), а коли збільшується – треба рухатись по 4-й діагоналі (в коло). Музичний розмір 2/4.

1 – рух по колу танцювальним кроком з носка, руки опущені вздовж корпусу.

2 – кроки по колу на релеве (на носках), руки на поясі.

3 – кроки на п'ятках, руки ззаду з'єднані і підняті вище пояса.

4 – повернутись обличчям в центр, руки вивести в другу позицію і здійснити галоп по колу.

5 – біг по колу, піднімаючи вперед ноги, зінуті в коліні.

6 – біг по колу, закидаючи ноги назад до сідниць.

7 - біг по колу, виводячи прямі ноги вперед «ножицями».

8 – стрибки на місці на носках правої і лівої ног по черзі, потім на обох ногах.

9 – руки підняти вгору, погягнутись за ними всім корпусом - вдих, опустити розслаблені руки вниз, нагнувши вперед корпус – видих.

Вправи на килимку

Вправи на килимку продовжують розвиток та вдосконалення керування інерцією тіла, правильне вдосконалення функції м'язів і суглобів усього тіла, випрацьовується пластичність.

Музичний розмір 2/4. Музичний супровід ритмічний, веселий.

Вправа 1.

Діти сидять на килимку. Руками спираються позаду корпусу. Ноги з'єднані і випрямлені.

На кожний такт по черзі піднімати і опускати прямі ноги. Виконувати вправу по вісім разів кожною ногою.

На один такт підняти дві прямі ноги разом.

На другий такт – прямі ноги опустити. Вправу виконати вісім разів.

Вправа 2.

Руками спертись ззаду. Ноги з'єднані і випрямлені.

1-й такт. На «раз» одну ногу підвести, згинаючи в коліні.

На «два» випрямити ногу, піднявши її вгору.

2-й такт. На «раз» зігнути ногу в коліні.

На «два» опустити ногу на підлогу, випрямляючи коліно.

Повторити вправу з другої ноги.

Повторити вправу разом обома ногами. Виконувати по 4-8 разів.

Вправа 3.

Руками спертися ззаду. Ноги підняти вгору.

1-й – 4-й такти. Ногами виконувати рухи по колу, як крутять педалі велосипеда. Ноги випрямити і опустити на підлогу.

5-й – 8-й такти. На «раз»- підйом правої ноги потягнути, одночасно підйом лівої ноги скоротити.

На «два» - підйом правої ноги скоротити, підйом лівої ноги потягнути. Повторити чотири рази.

На 9-й – 12-й такти – кожний такт підйоми обох ніг скоротити – потягнути.

Вправа 4.

1-й – 2-й такти. Ноги на підлозі широко розведені. Долонями рук проводити по підлозі від себе вперед як можна далі, нахилиючи корпус уперед.

3-й – 4-й такти. Повернутись в вихідне положення.

Вправу повторити 4-8 разів.

Вправа 5.

Ноги підвести до корпусу, зігнувши в колінах, з'єднати стопами, коліна розвести. Руки положити трохи вище суглобів стопи.

1-й – 2-й такти. Нахилити корпус вперед по можливості нижче.

3-й – 4-й такти. Корпус випрямити.

Повторити 8 разів.

Упертись ліктями в коліна і намагатись притискати коліна до підлоги протягом кількох тактів. Далі дрібно потрусити колінами.

Вправу повторити 4-8 разів.

Вправа 6.

Лягти на правий бік, спершись на зігнуту руку. Ноги випрямлені.

1-й такт. Пряму ногу високо підняти, коліно і носок натягнути.

2-й такт. Ногу опустити.

Повторити вправу 4-8 разів.

Далі. На один такт на «раз» - зігнути ногу в коліні,

на «два» - підняти ногу високо вгору, випрямляючи коліно.

Наступний такт. На «раз» - опустити ногу, зігнувши в коліні.

На «два» - ногу випрямити в вихідне положення. Повторити 4-8 разів.

Повернутись і лягти на лівий бік. Вправу повторити 4-8 разів.

Вправу можна урізноманітнити: кілька разів виконувати вправу з витягнутою стопою, кілька разів – зі скороченою стопою.

Вправа 7.

Ноги випрямити і послабити в колінах.

На сідницях протягом 1-го – 4-го тактів рухатись вперед.

5-й – 8-й такти. На сідницях рухатись назад.

Вправа 8.

Лягти на спину, з'єднані ноги притиснути до корпусу і обняти руками.

На 1-й – 4-й такти корпус перекотити на правий бік.

На 5-й – 8-й такти корпус перекотити на лівий бік.

Вправу повторити 4-8 разів.

Вправа 9.

Права нога спереду зігнута в коліні, ліва нога ззаду витягнута, опора на носок. Вага корпусу більше на правій нозі, він повернутий вперед. Руки розміщені на коліні правої ноги.

1-й – 4-й такти. Здійснювати пружні рухи на ногах. Повернутись боком.

5-й – 8-й такти. Здійснити пружні рухи на ногах.

Поміняти положення ніг і повторити вправу.

Витягнути ноги в різні боки і сісти на шпагат.

Протягом всієї вправи контролювати за тим, щоб корпус був рівний.

Вправа 10.

Сісти в гранд пліє в другій позиції. Руки з'єднати і вивести вперед.

1-й – 4-й такти. Плавно переносити вагу корпусу на праву ногу.

5-й – 8-й такти. Плавно перенести вагу корпусу на ліву ногу.

Повторити вправу кілька раз.

Вправа 11.

Сісти на килимок, широко розвести ноги.

1-й – 4-й такти. Нахилити корпус до правої ноги, руками потягнутись до носка, намагатись головою дістатись до коліна. Випрямитись.

5-й – 8-й такти. Нахилити корпус до лівої ноги, руками потягнутись до носка, намагатись головою дістатись до коліна. Випрямитись.

Вправа 12.

Присісти, ноги в шостій позиції, руки положити долонями на підлогу біля ніг.

1-й – 2-й такти. Одночасно випрямити коліна і лікті, випросташиь.

3-й – 4-й такти. Присісти у вихідне положення.

Вправу повторити 4-8 раз.

При вивченні вправ потрібно застосовувати паузи по мірі їх потреби. Музичний супровід підбирається до кожної вправи (помірний чи чіткий, веселий чи ліричний) і повинен легко сприйматись виконавцями.

Привітання (уклін) на уроках хореографії

Кожний урок з хореографії починається і закінчується поклоном викладачу, що означає вітання на початку уроку і подяка в кінці занять. Таким поклоном діти вітають всіх гостей уроку.

Уклін для хлопчиків.

Вихідне положення: ноги в першій, третій, або п'ятій позиції, руки опущені вздовж тіла.

Музичний розмір $\frac{3}{4}$.

1-й такт – крок правою ногою вправо, перенести на неї вагу тіла.

2-й такт – приставити ліву ногу до правої у відповідну позицію.

3-й такт – нахилити голову вперед.

4-й такт – підняти голову.

Уклін для дівчаток.

Вихідне положення: ноги у третій, або по п'ятій позиції, руки тримають краї спіднички.

Музичний розмір $\frac{3}{4}$.

1-й такт – крок правою ногою вправо.

2-й такт – приставити ліву ногу позаду правої у відповідну позицію.

3-й такт – демі пліє з одночасовим нахилом голови вперед.

4-й такт – випростатись, одночасово піднявши голову.

При складанні плану уроку були використані рекомендації А.П. Тараканової [226], Є.В. Зайцева [89], Н.П. Базарової [23]

Основні вправи екзерсису

Демі пліє (demi plie) – напівприсідання.

Вправа розвиває еластичність ніг, виворотність.

Вихідне положення – перша позиція ніг.

Музичний розмір – $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ або $\frac{4}{4}$.

Спочатку вправа виконується обличчям до поручня, потім тримаючись за нього однією рукою.

Підготовка – 4 такти.

1-4-й такти – стояти у вихідному положенні (обличчям до поручня, руки на поручні).

1-й такт. На «раз» - напівприсісти.

На «два» - підвестися з напівприсідання.

2-й такт. На «раз» - напівприсісти.

На «два» - підвестися з напівприсідання.

3-й такт. На «раз» - напівприсідання.

На «два» - піднятися з напівприсідання.

4-й такт. На «раз» - праву ногу відвести вбік на носок.

На «два» - стати в 2-гу позицію.

Повторити вправу по 2-й і 5-й позиціях ніг.

Батман тандю (battement tendu) – рухи, що виробляють натягнутість усієї ноги в коліні, підйомі і пальцях, розвиваючи силу ніг.

В екзерсисі існує багато форм батманів. А.Я.Ваганова в своїх працях вказує на те, що батман – це основа екзерсису класичного танцю. Цим рухом м'язи добре розігріваються і готові до подальшої роботи. В процесі виконання цих рухів в роботу включаються всі групи м'язів (великих і малих) та зв'язок ніг.

Рух вивчається обличчям до поручня. Засвоївши рух, переходять у вихідне положення, тримаючись за поручень однією рукою.

Нога рухається точно по прямій, фіксуючи положення п'ятки проти вихідного положення в кожному з напрямків, працююча нога гранично виворітна в кульшовому, колінному і гомілковостопному суглобах. Важливо

постійно зберігати коліно витягнутим. Опорна нога натягнута і виворітна. Корпус підтягнутий і спокійний. Плечі і стегна рівні.

Музичний розмір 2/4 або 4/4, супровід чіткий, бадьорий.

Підготовка – 4 такти.

1-4-й такти стояти у вихідному положенні обличчям до стіни.

1-й такт. На «раз» - виштовхнути праву ногу вперед на носок.

На «два» - праву ногу приставити в першу позицію.

2-й такт. На «раз» - виштовхнути праву ногу вбік.

На «два» - праву ногу приставити в першу позицію.

3-й такт. На «раз» - виштовхнути праву ногу строго назад.

На «два» - праву ногу приставити в першу позицію.

Рух виконувати «хрестом» чотири рази.

Релеве (releve) – піднімання на напівпальцях обох ніг.

Вправа спочатку виконується обличчям до станка в першій позиції ніг, пізніше – в другій і третій.

Музичний розмір – 2/4, 3/4, 4/4.

1-й такт. На «раз-і» - повільно підняти на пальці, поступово відокремлюючи п'ятки від підлоги. Ноги сильно витягнуті в колінах. Корпус підтягнутий.

На «два-і» - повільно опуститись з півпальців на всю ступню, поступово опускаючи п'ятки на підлогу. Корпус піднягнутий.

2-й такт. Повторення рухів першого такту.

Cote (sauté) – невеликі стрибки.

Вправи виконуються обличчям до станка по 1-й і 2-й позиціям ніг.

Музичний розмір – 2/4.

Розучування починається з паузи перед кожним стрибком.

1-й такт. На «і» - виконати напівприсідання.

На «раз» - виконати стрибок і приземлення.

2-й такт – повторення рухів першого такту.

Під час стрибків на обидві ноги, зберігається виворітність ніг, ступні не повинні розходитись – і в повітрі зберігається позиція стрибка. Приземлення виконується на обидві ноги, м'яко на носки, потім ставати на п'ятки. Спина під час стрибка пряма, руки у підготовчій позиції або на талії. У міру засвоєння стрибка і досконального вивчення вправи між окремими елементами стрибка зникає пауза, і вони виконуються один за одним без пауз.

Музичні ігри. Музичні ігри проводяться для розвитку у дітей почуття ритму і для того, щоб привчати їх до музичного супроводу.

Вправа 1

Плескати в долоні на кожний такт музичного супроводу на музичні розміри 2/4, 4/4, 3/4.

Вправа 2

Притупувати ногами на кожний такт музики різних музичних розмірів.

Вправа 3

Коли виконавці навчаться точно відчувати і розпізнавати такти різного музичного супроводу, треба переходити до більш складних вправ.

Плескати в долоні на кожну чверть різного музичного супроводу.

Вправа 4

Притупувати ногами на кожну чверть різного музичного супроводу.

Вправа 5

Музичний розмір 2/4, 3/4.

Коли попередні вправи будуть досконало освоєні, необхідно переходити до більш складних вправ.

1-й -2-й такти – діти плещуть в долоні на кожний такт.

3-й – 4-й такти – притупувати ногами на кожний такт по черзі правою і лівою.

Повторити вправу кілька раз.

Вправа 6

Музичний розмір 2/4, 3/4.

1-й – 2-й такти – плескати в долоні на кожну чверть.

3-й – 4-й такти – притупи на кожну чверть.

Повторити вправу кілька раз.

Танцювальні композиції

«Поміняй пару»

(по А.Таракановій)

Музичний розмір 2/4, супровід – весела полька.

Вихідне положення: діти стоять у колі парами по лінії танцю, руки навхрест.

Ноги в 1-й позиції.

Перша фігура (8 тактів)

1-2 такти. Учасники виконують чотири притупи з правої ноги.

3-4-й такти - чотири танцювальні кроки вперед (з носка), з правої ноги.

5-6-й такти – повторити рухи 1-2-го тактів.

7-8-й такти – повторити рухи 3-4-го тактів.

Друга фігура (16 тактів)

1-6-й такти – шість кроків галопу по лінії танцю.

7-8-й такти – два притупи.

9-16-й такти – повторити рухи 1-8-го тактів.

Третя фігура (8 тактів)

1-2-й – такти – на кожний такт партнери плещуть в долоні один одному.

3-й такт – дівчатка виконують два кроки галопу, рухаючись по лінії танцю до іншого партнера. Хлопчики виконують два притупи.

4-й такт – учасники виконують два притупи.

5-8-й такти – виконувати рухи 1-4-го тактів.

План уроку хореографії для учнів другого класу

Виконання екзерсису при вивченні народно-сценічного танцю

Заняття з народно-сценічного танцю побудовані на класичному екзерсисі, стилізованому на народній хореографії, її національних особливостях, манерах виховання. Тренувальні вправи сприяють набуванню високої виконавчої техніки, розвивають смак, художнє почуття виконавця, заохочують до творчості. На заняттях використовуються різноманітні рухи в правильному чергуванні для рівномірних нагрузок для м'язів та зв'язок, не втомлюючи і не перевантажуючи їх.

План тренування народно-сценічного танцю доцільно проводити в такому порядку: *plie*, *battement tendu*, *battement tendu jete*, *rond de jambe*, *flic-flac*, *battement developpe*, *grand battement jete*, віршовочка, вистукування, присядки, голубці, стрибки і т.д. Особливу увагу слід звернути на правильне чергування рухів на зігнутих і витягнутих ногах.

Вправи біля станка для учнів молодших класів повинні тривати до тридцяти хвилин. Далі проводиться заняття посеред зали, де увага звертається на роботу етюдів певного народного танцю, його стилю і манери виконання.

По методу Є. Зайцева [89] повільні рухи класичного адажіо виконуються в стилі російського, молдавського, угорського, циганського, іспанського та інших народних танців. Академічні характерні для певного народу танці, що існують в репертуарі провідних професійних ансамблів, дають багатий матеріал для виховання культури тіла вихованця, манеру і ансамблевисть виконання.

Вміння педагога розкласти рух на його складові елементи та музичний супровід, окремо показати розкладку, зрозумілу для учня, має велике значення в методично правильно побудованому занятті. Вивчення парного танцю також починається з етюдів.

Вказівки на помилки учня з боку педагога повинні бути лаконічні і доброзичливі, але не образливі (М. Івановський [98]).

Як правило, вправи екзерсису біля станка, чи посеред залу, вимагають музичного вступу, що складається з двох або чотирьох тактів.

Є. Зайцев вказує на завдання педагога виявляти талановитих дітей і розвивати в них любов до хореографії, постійно підвищуючи в них ідейно-політичний, культурний і професійний рівень. Кожне заняття повинне проходити у взаєморозумінні викладача і учня, що сприяє успіху в навчанні і досягненні позитивних результатів.

Виконання екзерсису при вивченні бального танцю

Р. Захаров (1977) в своїй роботі «Слово о танце» переконливо стверджує, що в навчальних закладах з початкових класів необхідно включати в навчальний процес уроки хореографії і в тому числі бальні танці.

При складанні плану уроку використані рекомендації М. Івановського [98].

В хореографії уже давно бальний танець набув самостійності і став окремою дисципліною. Але довгий час викладачі цього напрямку хореографії не сприймали класичний екзерсис серйозно, не уділяли йому відповідної уваги. Тренаж на уроках бального танцю більше був схожий на спортивну розминку. З часом відношення до класичного уроку змінилось. Зараз екзерсис бального танцю побудований на основі класичного.

Основні рухи і вправи бального танцю вивчаються в молодших класах. На перших уроках вчитель повинен познайомити учнів із загальними завданнями навчання. По мірі вивчення вправ, педагог повинен пояснювати учням, чим відрізняються першопочаткові положення в бальному танці від положень в класичному.

Положення рук.

Для дівчинки: руки відведені вбік-вперед (лікть округлі), можна триматись за край спіднички.

Для хлопчика: руки відведені вбік-вперед від корпусу.

Позиції рук.

Позиції рук в бальному танці повністю відповідають класичним I-ша, II-га, III-тя.

Позиції ніг.

Основні позиції ніг в бальному танці відповідають позиціям класичного танцю, але без такої детальної виворотності, як в класичному. У бальному танці в основному застосовуються I, II, III, I-закрита (VI) і значно рідше – V (в балансе).

Вправи екзерсису.

Plie- присідання

В більшості випадків цим рухом починають і закінчують танцювальні рухи, він випрацьовує м'якість і плавність у виконавця. Пліє в бальному танці виконується менше, ніж *demi-plie* в класичному.

Pas marche – легкий танцювальний крок.

Музичний розмір – 2/4, 4/4, 3/4.

Крок з носка, плавно і легко опускати всю ступню на підлогу. Кроки виконувати на кожну музичну чверть (вісім тактів), на дві чверті (вісім тактів), на три чверті (вісім тактів).

Pas glisse – плавний танцювальний крок

Музичний розмір – 2/4. Вихідне положення – I позиція.

Затакт – Припіднятись на напівпальцях.

На «раз» - не відриваючи носка від підлоги, плавно праву ногу вивести вперед і перенести вагу тіла.

На «і» - ліву ногу плавно підтягнути в I позицію з підйомом на напівпальці обох ніг і, не затримуючись в I позиції, продовжити рух.

На «два» - pas glisse вперед лівою ногою.

На «і» - праву ногу підвести до лівої.

Цей крок дещо довший нормального кроку.

Pas releve – боковий підйомний крок

Музичний розмір 2/4. Вихідне положення III позиція, права нога попереду.

Затакт – ліву ногу підвести по підлозі через II скорочену позицію з витягнутим носком, піднятись на півпальці правої ноги.

На «раз» - ліву ногу поставити в третю позицію спереду, опускаючи ноги на всю стопу.

На «і» - правою ногою повторити затактовий рух.

На «два» - праву ногу вивести в III позицію спереду лівої. Весь рух виконувати м'яко і плавно.

Pas releve часто зустрічається в кінці різних форм chasse.

Pas chasse - подвійний плавний крок, підбиваючий

Музичний розмір 2/4. Вихідне положення – III позиція, права нога попереду.

Вправа складається з двох pas glisse з однієї і тієї ж ноги.

Затакт – припіднятись на напівпальцях. На «раз» - праву ногу, не відриваючи від підлоги, вивести плавним рухом вперед і стати на неї.

На «і» - ліву ногу підтягнути до правої, піднімаючись на релеве, одночасово злегка «підбити» праву ногу.

На «два» правою ногою зробити друге glisse вперед.

На «і» - ліву ногу підтягнути плавним рухом в першу позицію з підйомом на релеве обох ніг і, не затримуючись в першій позиції, продовжити pas chasse з лівої ноги.

Pas degage – підготовчий, пов'язуючий рух.

Вихідне положення – I, III, IV позиції.

Вправа починається із затакту. Затакт – легке пліє.

На «раз» - винести одну нону вбік і стати на неї. Друга нога залишається на носку. По такому ж принципу pas degage виконується вперед і назад, при цьому вільна нога залишається позаду.

Танцювальні положення - croisee, efface, epaulement бального танцю зберігаються в тій же формі, що і в класичному танці (додаток А).

Реверанс.

Музичний розмір – 3/4. Вихідне положення – III позиція ніг, права нога попереду.

1-й такт. На «раз» - pas degage з правої ноги вбік.

На «два» - ліву ногу підтягнути до правої в 1-шу позицію.

На «три» - ліва нога проходить в IV позицію назад на croise на носок.

2-такт. На «раз» - plie в IV позиції. Уклін головою.

На «два» - плавно підняти з plie. Стати на ліву ногу, права нога витягнута.

На «три» - праву ногу підвести в III позицію.

Чоловічий уклін

Музичний розмір 3/4.

1-й такт. На «раз» - крок вправо.

На «два» і «три» ліву ногу підвести до правої (I позиція).

2-й такт. На «раз» і «два» - уклін головою.

На «три» - голову підняти вгору.

При складанні плану уроку були використані рекомендації А.П. Тараканової [226], Є.В. Зайцева [89], Н.П. Базарової [23].

На перших уроках з хореографії учні другого класу повинні пригадати і повторити всі рухи екзерсису, вивчені в першому класі: демі пліе, батман танцю, релеве, соте та інші вправи (додаток А). Коли учні досягнуть відповідної техніки виконання цих вправ, настає час вивчення нових вправ екзерсису.

Біля станка і на середині залу всі рухи починають виконувати з правої ноги (робоча нога), вага тіла знаходиться на лівій (опорній нозі), стояти лівим боком до станка. Виконавши вправу правою ногою, потрібно повернутись в протилежний бік обличчям до станка ноги в релеве. Тепер ліва нога буде робочою, а права – опорною.

Пор де бра (port de bras) – для корпусу, рук і голови, активно розвиває плечовий, ліктювий, променезап'ясний суглоби, також м'язи, які сприяють рухливості плечового поясу та ший. Це в подальшому дасть можливість виконавцям вільно і пластично володіти руками, надасть рухам пластичної виразності.

Ці вправи виховують у дітей пластичність, рухомість корпусу, координацію та виразність рухів.

Музичний розмір 3/4, супровід чіткий, але плавний.

Перше пор де бра. Ноги в третій позиції, права нога попереду. З підготовчого положення руки переносять у першу позицію, розкривають у другу позицію і опускають у вихідне підготовче положення. Коли руки розкриваються у другу позицію, слід зробити спокійний глибокий вдих,

повернути кисті долонями донизу і опускати їх плавно з видихом. Голова нахилиється наліво, коли руки піднімаються у першу позицію, погляд спрямований на кисті; коли руки розкриваються у другу позицію, голова повертається і відхиляється направо, погляд супроводжує кисті рук.

Друге пор де бра. Третя позиція ніг, права нога попереду. З підготовчого положення руки переводять у першу позицію, потім у третю і розкривають на другу позицію, опускають у вихідне підготовче положення. Коли руки розкриваються у другу позицію, слід зробити спокійний глибокий вдих, повернути кисті долонями донизу і їх плавно опускати з видихом донизу. Голова нахилиється наліво, коли руки переводять у першу позицію, погляд спрямований на кисті; коли руки знаходяться у третій позиції, голова розміщається прямо; коли руки розкриваються у другу позицію, голова повертається і відхиляється направо, погляд супроводжує кисті рук.

Третє пор де бра. Третя позиція ніг, права нога попереду. З підготовчого вихідного положення руки переводять у першу позицію, голова відхиляється вліво, погляд спрямований на кисті. Ліву руку переводять в третю позицію, праву – в другу, потім ліву – в другу, праву – у третю; ліву руку опустити в підготовче положення і підняти в першу позицію, де зустрічається з правою рукою, яка паралельно опускається. Коли ліва рука піднімається в третю позицію, голова відведена вправо; коли права рука знаходиться в третій позиції, голова повертається вліво і відхиляється.

Четверте пор де бра. Третя позиція ніг, права нога попереду. Руки з підготовчого вихідного положення виводяться в другу позицію, робиться вдих. Тулуб нахилиється, голова прямо, руки опускаються в підготовчу позицію. Під час нахилу тулуба, стрункість спини зберігається за допомогою підтянутого хребта. Далі тулуб випрямляється, піднімається одночасно з руками, які проходять у третю позицію через першу. Потім тулуб перегинається по можливості назад, голова при цьому повернена вправо і не перехиляється, руки знаходяться над головою. Тулуб розгинається, руки розкриваються у другу позицію.

Батман тандю жете (battement tendu jete) – випрацьовує правильну постановку і натягнутість ніг у повітрі, розвиває виворітність, силу і легкість ніг, рухливість кульшового суглобу. В процесі виконання цих вправ у роботу включаються усі групи м'язів і зв'язок ніг.

Вихідне положення – третя позиція ніг, права нога попереду.

Музичний розмір – 2/4. Супровід чіткий, бадьорий.

1-й такт. На «раз» праву ногу рвучко вивести вперед-вверх на 45^0 .

На «два» приставити праву ногу в першу позицію.

2-й такт. На «раз» праву ногу рвучко вивести вбік на 45^0 .

На «два» приставити ногу в перша позицію.

3-й такт. На «раз» праву ногу рвучко вивести назад на 45^0 .

На «два» приставити ногу в першу позицію.

Зробити 4 «хрести». Повторити вправу з лівої ноги.

В усіх напрямках працююча нога рухається в момент кидка точно по прямій, фіксує однакову висоту в повітрі. Обидві ноги постійно зберігають виворотність і натянутість, особливо в момент кидка. Корпус підтягнутий, центр ваги тіла на опорній нозі.

Вправу спочатку вивчають у першій позиції обличчям до станка, потім у п'ятій, тримаючись за поручень однією рукою.

Ронд де жамб партер (rond de jambe par terre) – коло носком робочої ноги по підлозі. Ця вправа розвиває виворотність, еластичність і рухливість тазостегнового суглоба.

Вихідне положення – перша позиція ніг.

Музичний розмір – 3/4, 6/8, 4/4, супровід плавний.

На «раз» - праву робочу ногу провести уздовж лівої опорної в напрямі до станка вперед (croisse). Підйом витягнути, голову повернути до лівого плеча.

На «два» - праву ногу провести назад через другу позицію у четверту на носок. Голову повернути праворуч.

На «три» - праву ногу підтягнути до лівої ноги, згинаючи коліно. Головою зробити акцент угору.

Повторити вправу з лівої ноги

Вправу вивчають після засвоєння натягнутості ніг, починають точками вперед, вбік і в першу позицію. Потім всі рухи виконують у зворотному напрямку. Необхідно постійно стежити за виворотністю і натягнутістю обох ніг.

Гранд пліє (grand plie) – глибоке присідання – розвиває силу й еластичність м'язів ніг, їх виворотність, розвиває корпус, руки, голову, покращує координацію рухів.

Музичний розмір – 3/4, 4/4, супровід плавний.

При виконанні цього руху центр ваги тіла розподіляється рівномірно на обидві ноги, п'ятки піднімаються від підлоги (в другій позиції п'ятки від підлоги не відокремлюються) й опускаються без ривка. Положення ступні на підлозі рівне, упор на великий палець недопустимий.

1-й такт. На «раз-два-три» - глибоко присісти.

2-й такт. На «раз-два-три» - підвестися з глибокого присідання.

Рух виконують по 1-й, 2-й, 5-й позиціям ніг. За 5-тою позицією рух повторюють двічі, коли права нога знаходиться спереду та ззаду.

Гранд пліє виконується в зв'язці з демі пліє.

Засвоївши вправу обличчям до станка, його виконують, тримаючись за поручень однією рукою. На середині залу гранд пліє виконується за тими ж правилами. Руки супроводжують рух в усіх позиціях.

Батман фrape (battement frappe) – створює можливість для контрастного переключення роботи м'язів і суглобів, поєднуючи м'якість з різкістю і енергійністю.

Музичний розмір – 2/4.

Праву ногу з положення сюр ле ку де п'є випростовують енергійним рухом вперед, вбік і назад. Акцент припадає на останній момент руху, коли носок працюючої ноги торкається підлоги. Розучування руху починається в бік у дуже повільному темпі, з паузами після згинання і розгинання працюючої ноги.

Вправу повторити з лівої ноги.

Батман фондю (battement fondu) – м'який плавний рух – укріплює м'язи ніг і черевного пресу, формує правильну поставу.

Музичний розмір – 4/4. Супровід плавний, ліричний.

Перед розучуванням батману фондю, з дітьми необхідно детально вивчити підготовчу вправу, яка виконується під музичний розмір 3/4.

Вихідне положення – праву (робочу) ногу відвести вбік на носок.

1-й такт. Повертаючи п'ятку правої ноги назовні, провести праву ногу в шосту позицію. Ліву (опорну) ногу почати згинати в коліні.

2-й такт. Виконуючи демі-пліє, розвернути коліно та ступню правої ноги в п'яту позицію, не відриваючи ноги від підлоги.

3-4-й такти. Праву ногу вивести вбік на носок, корпус випростати.

Вправу зручно виконувати по чотири рази з кожної ноги.

Вправа **батман тандю** (ускладнений).

Вихідне положення – п'ята позиція ніг, права (робоча) нога попереду.

Праву ногу вивести вбік і підняти на 45°.

На затакт «і» - праву ногу по підлозі підвести до кісточки опорної лівої ноги і повернути коліно ліворуч, до станка.

1-й такт. Присідаючи на опорній лівій нозі, перевести праве коліно у виворітне положення, права ступня знаходиться на кісточці лівої ноги попереду неї.

2 –й такт. Праву ногу вивести вбік, піднімаючи на 45°, виворітне положення. Одночасно випрямити ліву ногу.

Вправу повторити по 4-8 разів із кожної ноги.

Пасе (passé) – зв'язуючі рухи, проведення і переведення ноги – розвиває еластичність суглобів ніг, покращує координацію рухів.

Музичний розмір – 3/4, 4/4.

Вихідне положення – третя (п'ята) позиція, права нога попереду.

1-й такт. На «раз-два-три» праву ногу через положення сюр ле ку де п'є підняти до коліна опорної лівої ноги.

2-й такт. На «раз-два-три» праву ногу опустити позаду опорної лівої ноги у відповідну позицію.

Коліно працюючої ноги знаходиться на лінії відповідного до неї плеча. Працюючу ногу можна переводити спереду назад і ззаду наперед.

Вправу повторити з лівої ноги.

Шанжман (changement) – стрибок з двох ніг – розвиває силу і легкість ніг, включаючи роботу всіх груп м'язів і зв'язок.

Музичний розмір – 2/4. Супровід ритмічний, маршовий.

Стояти у третій позиції, права нога попереду. На «і» – демі пліє. На «раз» – стрибок вгору. Під час стрибку потрібно витягнути коліна і підйом. В повітрі змінити положення ніг (ліва нога буде попереду правої). Необхідно спочатку опуститись на носки, потім стати на п'ятки. Рух закінчується у третій позиції.

Якщо завдання уроку пов'язане з вивченням рухів і етюдів народно-сценічного, бального жанрів, або в напружену сучасної хореографії, то вправи екзерсису повинні мати напрямок, характерний даному жанру.

Далі виконуються вправи на килимку, по діагоналі класу.

Після п'ятихвилинної перерви перейти до вивчення рухів і етюдів згідно програми уроку

План уроку хореографії для учнів третього класу

Учні, які в першому і другому класах проходили навчання з хореографії, уже опанували поставу статури, дякуючи чому стали стрункими, міцними, фізично, інтелектуально і психологічно розвиненими в порівнянні з ровесниками, що не займались хореографією. Ці переваги дають дітям більшої впевненості в собі і розвивають в них наполегливість в досягненні цілей, поставлених перед собою.

На перших уроках наступного року учні повторюють програму попереднього навчального року, досягають технічного рівня, який дещо втрачається під час літніх канікул. Коли рівень виконання хореографічних вправ досягає відповідного рівня, учні розучують нові вправи екзерсису, згідно програми навчання. Якщо вправи складні для дітей, то їх починають вивчати, розклавши на більш прості елементи.

Екзерсис біля станка краще виконувати в положенні en face. Положення en raulement ускладнює правильну поставу. На середині залу вправи краще виконувати в en raulement, далі в en face і в зворотньому напрямку.

Урок будується однаково для всіх класів.

Батман девелоппе (battement developpe) – виймання ноги на 90° в потрібному напрямку, позі. Вправа відточує пози та координації рук, ніг і корпусу, зміцнює м'язи тазостегнові, литкові та гомілковостопні, розвиває рухомість тазостегнового та колінного суглобів.

Музичний розмір – 2/4, 4/4.

На затакт «і» - зігнути в коліні виворітньо, праву робочу ногу провести до коліна опорної лівої ноги.

1-й такт. На «раз» - праву ногу вивести вперед, піднімаючи на 90° (батман девелоппе), ліву опорну ногу одночасово зігнути в коліні (демі пліє).

На «два» - пауза.

2-й такт. На «раз» - праву ногу опустити на носок, ліву – випрямити.

На «два» - виворітньо зігнути в коліні праву ногу провести до коліна опорної лівої ноги.

При виконанні вправи вперед, корпус потрібно відкинути трохи назад, при виконанні назад, корпус необхідно нахилити вперед.

Вправа виконується «хрестом» - вперед – вбік – назад – вбік, по чотири рази з кожної ноги.

Релеве лян (relevé lent) – повільний підйом ноги на 90°. Ця вправа усуває такі фізичні недоліки дитини, як сутулість, клишоногість, недостатність розвитку м'язів, тощо.

Музичний розмір – 2/4. Супровід помірний, ліричний.

Вихідне положення: п'ята позиція ніг, права нога попереду. Рух розрахований на 8 тактів музики.

1-й – 2-й такти. На «раз-два-три-чотири» праву робочу ногу, напружену в коліні, ковзним рухом виводять вперед на носок.

3-й – 4-й такти. На «один-два-три-чотири» праву ногу повільно піднімають на 45° 90° .

5-й – 6-й такти. На «один-два-три-чотири» повільно опускають ногу на носок.

7-й – 8-й такти, На «один-два-три-чотири» праву робочу ногу повільно підводять до лівої опорної ноги.

На підйомі робоча нога повинна постійно зберігати виворітність. Вага корпусу на опорній нозі. Корпус нерухомий, лише при виконанні руху назад допускається невеликий нахил вперед.

Перший етап розучування проводиться з паузами по першій позиції ніг; спочатку нога виводиться на носок, пауза, підйом ноги, пауза. Вправа виконується «хрестом» (вперед, вбік, назад, вбік). В міру засвоєння паузи відмінюються.

Гранд батман жете (grand battement jete) – різкий великий кидок ноги – більш активно розвиває крок (збільшення кроку), сприяє розмаху ноги, розвиває внутрішні м'язи стегна задньої поверхні (при кидку вперед розвивається чотириголовий м'яз стегна, при кидку вбік – м'язи тазостегнового суглобу, при кидку назад – м'язи задньої поверхні стегна). При цьому зміцнюються литкові та гомілковостопні м'язи.

Музичний розмір – 2/4, 4/4. Супровід чіткий, ритмічний.

Кидки виконують, сильно витягуючи ногу у підйомі та коліні, зберігаючи виворітність. Вага корпусу знаходиться на опорній нозі протягом всієї вправи. Під час руху назад можливий легкий нахил вперед.

1-й такт. На «раз» - праву ногу (працюючу) вивести вперед в крайню точку на витягнутий носок (батман тандю) і, не зупиняючись, різким кидком винести ногу вперед на 90° . Корпус підтягнутий.

На «два» - праву ногу приставити до опорної лівої ноги.

Так само рух виконують убік та назад («хрестом» по одному, або по кілька разів в одному напрямку).

Повторити вправу з лівої ноги.

Вивчення гранд батман жете необхідно починати з паузами і з першої позиції ніг: спочатку батман тандю – пауза – кидок на 90° , переведення через батман тандю у вихідне положення, пауза. По мірі засвоєння вправи, пауза відмінюється.

Розучування гранд батман жете починається, як і всі види батманів, з руху вбік, потім вперед і потім – назад.

Флік-фляк (flic-flac) – хлопок – короткий рух розслабленою стопою, який часто застосовується як поєднувальна ланка між рухами. Це підготовчі вправи для виконання танцюристом мазкових, човгаючих та чечіточних рухів, які часто використовуються в танцювальній практиці.

Музичний розмір – 2/4. Супровід чіткий, ритмічний.

Вихідне положення – права (робоча) нога виведена вбік і піднята на 45°.

1-й такт. На «раз» праву ногу, зігнувши коліні, підвести до кісточки лівої ноги спереду, зробити мазок півпальцями об підлогу (фляк).

На «і» - пауза.

На «два» - праву ногу вивести вбік піднімаючи на 45°, роблячи мазок півпальцями об підлогу (флік).

На «і» - пауза.

2-й такт. На «раз» - праву ногу, зігнувши в коліні, підвести до кісточки лівої ноги, ззаду неї, роблячи мазок півпальцями по підлозі (фляк).

На «два» - праву ногу вивести вбік, піднімаючи на 45°, роблячи мазок півпальцями об підлогу (флік).

Вправу бажано повторювати 8-16 разів, підводячи робочу ногу по черзі спереду і ззаду до кісточки опорної ноги.

Вправу повторити з лівої ноги.

Далі виконуються вправи на килимку, по діагоналі класу. Закінчити тренаж арабеском.

Арабеск (Arabesque) – поза, назва якої пішла від стилю арабських фресок. В класичному танці існує чотири види пози «арабеск» під номерами 1, 2, 3, 4.

Музичний розмір – 2/4, 3/4, 4/4. Супровід спокійний, ліричний.

1-й арабеск- вага тіла на одній нозі, друга нога, витягнута в коліні і підйомі, відведена назад на висоту 45-90 градусів. Ноги в положенні ефасе (effasee – розвернуте положення корпусу і ніг). Рука, протилежна витягнутій нозі, винесена вперед, друга відведена вбік, долоні обох рук повернуті донизу. Корпус трохи подається вперед, голова повернута вбік, плечі рівні. Вправа виконується на два такта (музичний розмір – 2/4), або на один такт (музичний розмір – 3/4 чи 4/4).

2-й арабеск – корпус і нога в тому ж положенні, що в 1-му арабеску, лише міняються місцями руки.

3-й арабеск – корпус, ноги, руки залишаються в тому ж положенні, як в 2-му арабеску. Повернутись на опорній нозі на 180 градусів.

4-й арабеск – корпус і ноги знаходяться в положенні 3-го арабеску. Руки поміняти місцями (одна, протилежна витягнутій нозі, переводиться вперед, друга – вбік).

Продовжується урок відповідно плану.

Вправи по діагоналі класу

Tour chaîne (шане) - поворот ланцюжком.

Музичний розмір 2/4

Вивчення шане потрібно починати з підготовчих вправ.

Вправа 1. Виконавець стоїть правим боком на низькому релеве, голова направлена в напрямку руху, погляд направлений в одну точку протягом виконання вправи. Вправа виконується на один такт.

На «раз»- правою ногою зробити невеликий крок вбік.

На «два» - приставити ліву ногу до правої. Рух виконувати по всій діагоналі.

Вправа 2. Виконати чотири бокових кроки, потім таким кроком повернутись спиною (на 180°). Виконати чотири бокових кроки, потім таким же кроком повернутись обличчям (на 180°). Вправу повторювати по всій діагоналі. Коли учні освоюють цю вправу досконало, можна поступово зменшувати кількість кроків між поворотами.

Вправа 3. Перший крок виконати вбік без повороту, наступні кроки виконувати з поворотом на 180° .

Grand battement (гранд батман)- великий мах ногою.

Вправа 1.

Виконавець стає обличчям по діагоналі класу, руки підняті вгору, і виконує гранд батман в русі, виносячи ногу вперед. Одночасно з підйомом ноги, руки опустити вздовж корпусу. Коли нога опускається, руки піднімаються вгору.

Вправа 2.

Виконати гранд батман, ноги виносити вбік. Руки в другій позиції.

Колесо виконується по всій діагоналі.

«Гусячий хід»

Музичний розмір 2/4.

Вихідне положення – ноги в VI позиції, руки на поясі. Перед початком руху опуститися в повне присідання, коліна зімкнуті.

1-й такт. На «раз» - невеликий крок правою ногою вперед.

На «два» - такий же крок лівою ногою.

План уроку хореографії для учнів четвертого класу

Основним завданням перших трьох років навчання з хореографії є освоєння азбуки танцю і обов'язково класичного, як основи офіційно прийнятого екзерсису. За цей час у дітей розвивається виворітність ніг, танцювальний крок, постава корпусу, гнучкість тіла, витривалість, чітка координація рухів. В четвертому класі продовжується подальший розвиток технічних та професійних навиків, більш вільне володіння своїм тілом (особлива увага приділяється рухам голови, рук), загальної артистичності та виразності при виконанні танцювальних композицій.

На перших уроках школярі нагадують і повторюють програму, вивчену в попередні роки, відновлюють техніку. На подальших заняттях учні вивчають нові вправи тренажу.

Батман піке (battement pike) - розмах, удар – створює можливість для переключення роботи зв'язок, сулюбів, м'язів.

Музичний розмір – 2/4.

Вихідне положення- третя позиція ніг.

1 –й такт. На «раз» - права робоча нога виводиться різким кидком над підлогою.

На «два» - права нога опускається на носок.

2-й такт. На «раз» - права нога різко виводиться кидком над підлогою.

На «два» - нога опускається на носок і підводиться до опорної ноги.

Вправу повторити «хрестом» (вперед-вбік-назад-вбік) по чотири рази з правої і лівої ноги.

Батман фондю (battement fondu) – вправа описана в додатку Б.

Гранд батман жете (grand battement jete) – вправа описана в додатку В.

Батман девелопе (battement developpe) –вправа описана в додатку В
Ешарпе (echarpe) – стрибок з відкриттям ніг в другу позицію і з'єднанням з другої в п'яту. Стрибки успішно формують поставу статури, виправляють хребет.

Музичний розмір 2/4, 4/4. Супровід чіткий, ритмічний.

1-й такт. На «раз» - з демі пліє по п'ятій позиції ніг стрибок, в повітрі ноги перевести в другу позицію.

На «два» - з демі пліє по другій позиції стрибок, в повітрі ноги перевести в п'яту позицію.

Демі пліє перед стрибком повинно бути пружним, еластичним, що зберігає силу для стрибка. Вправу повторити 8-16 разів.

Екзерсис сучасної пластики

Вправи сучасної пластики побудовані на основних елементах класичного, бального тренажу, елементах пластики сучасного танцю. У відповідності з вимогами методики ведення тренажа сучасного танцю рухи розміщуються по зростаючому ступеню координаційних труднощів і фізичних нагрузок. Вихідне положення – ноги в VI позиції, руки опущені вздовж корпуса.

Рух 1.

Музичний розмір 2/4.

Із затакта – злегка присісти.

На «раз» - крок правою ногою вбік, випрямивши ногу, прями руки підняти ввверх.

На «два» - присідаючи, приставити ліву ногу до правої, руки опустити.

Повторити вправу з лівої ноги.

Рух 2.

Музичний супровід 2/4.

1-й такт. На «раз» - піднятися на релеве, руки підняти ввверх.

На «два», руки опустити.

2-й такт. На «раз» – носки розвернути в I позицію і сісти в демі пліє. Руки відвести в боки, лікті зігнути і опустити вниз, кисті повернути вгору.

На «два» - випрямити коліна і з'єднати носки ніг в VI позицію, руки опустити.

Рух 3.

Музичний розмір 2/4.

1-й такт. На «раз» – крок правою ногою вбік, підняти ввверх праву руку.

На «два» - приставити ліву ногу до правої, праву руку опустити і одночасно підняти ліву руку.

2-й такт. На «раз» – повертаючись на релеве лівої ноги на 90^0 вправо, зробити випад вправо на всю стопу правої ноги. Одночасно дві руки вивести вперед у першу позицію, долонями донизу. Випрямлена ліва нога ззаду напівпальцями торкається підлоги.

На «два» – повертаючись на релеве правої ноги на 90^0 вліво, приставити ліву ногу до правої, руки опустити.

Повторити рух з лівої ноги.

Рух 4.

Музичний розмір 2/4. Вихідне положення – руки лежать на стегнах.

1-й такт. На «раз» – сісти в демі пліє, витримати коротку паузу.

На «два» - відскочити назад на релеве, при цьому повернутись на 90^0 вправо, коліна підтягнути, корпус нахилити вперед.

2-й такт. На «раз» – присісти на всю стопу.

На «два» – повторити рух, описаний в другій чверті 1-го такту, повертаючись вправо на 90^0 .

Рух повторити, повертаючись вправо.

Рух 5.

Музичний розмір 2/4.

1-й такт. На «раз» – крок лівою ногою вперед-вліво.

На «два» – вивести пряму праву ногу в батман жете і зразу приставити біля носка лівої ноги на напівпальці без ваги тіла, присівши на лівій нозі. Руки зігнути і вивести перед грудьми, пальці зібрані в легкий кулачок, голову нахилити вперед.

2-й такт. На «раз» і «два» – починаючи з правої ноги зробити поворот вправо на 360^0 (як шане) – три переступи: права-ліва-права. Руки, злегка зігнуті в ліктях, опущені і пальці притиснуті до стегон. Вправу повторити в інший бік.

6-й рух.

Музичний розмір 2/4. Вихідне положення – виконавці стоять по колу обличчям по лінії танцю. Ноги – в VI позиції, руки вільно зігнуті в ліктях.

1-й такт. На «раз», «два», «раз» 2-го такту – біг по колу з лівої ноги. На «два» 2-го такту підскочити на лівій нозі, повернувшись на 90^0 вліво, обличчям по колу. Праву випрямлену ногу вивести вперед по лінії танцю (вправо). Руки підняти вгору, корпус нахилити вліво.

На «раз», «два» 1-го такту і «раз» 2-го такту повернутись вправо обличчям по лінії танцю, повторюючи біг вперед з правої ноги, руки опущені.

На «два» другого такту виконати рух, що на «два» 1-го такту на правій нозі, повертаючись спиною в центр.

7-й рух.

Музичний супровід 2/4.

1-й такт. На «раз», «два» – біг з правої ноги.

2-й такт. На «раз», «і» – повернутись вліво, обличчям в центр кола і здійснити крок галопа в бік правої ноги. Корпус нахилити вліво, руки відвести вправо.

На «два» - крок правою ногою вперед, повертаючись обличчям по лінії танцю.

Повторити рух з другої ноги, повертаючись спиною в центр.

Діагностика вад особистісного розвитку молодших школярів

(за О.М.Коберником [117])

Опитувальник для дітей 9-10 років.

Інструкція.

«Діти, свою згоду із твердженням позначте плюсом (+) свою незгоду із твердженням позначте мінусом (-).

Не розмірковуюйте довго над твердженням.

Зміст опитувальника:

1. Мені важко зосередитись на чомусь одному.
2. Я не можу довго працювати не втомлюючись.
3. Я переживаю з будь-якого приводу.
4. Під час виконання завдання я дуже напружений, скутий.
5. Я часто думаю про можливі неприємності.
6. Я лякливий, багато що викликає у мене страх.
7. Я не люблю чекати.
8. Я не люблю починати нову справу.
9. Я сплю неспокійно, погано засинаю.
10. Я не впевнений в своїх силах, боюсь труднощів.
11. Я завжди знаходжу швидку відповідь, коли про щось запитують (можливо і неправильну, але дуже швидко).
12. У мене часто змінюється настрій.
13. Мені часто все набридає.
14. Я швидко, не вагаючись, приймаю рішення.
15. Я часто відволікаюся на уроці.
16. Коли хтось із дітей на мене кричить, я також кричу у відповідь.
17. Я впевнений, що впораюся з будь-яким завданням.
18. Я люблю діяти, а не розмірковувати.

19. В іграх я не підкоряюсь загальним правилам.
20. Я гарячкую під час розмови, часто підвищую голос.
21. Коли хтось мене образить, прагну поквитатися з ним.
22. Іноді мені приносить задоволення, коли я щось зламаю, розіб'ю.
23. Я дуже серджусь, коли хтось сміється з мене.
24. Мені здається, що інколи я хочу зробити якусь шкоду.
25. У відповідь на розпорядження мені хочеться зробити все навпаки.
26. Я люблю бути першим, верховодити, підкоряти собі інших.
27. Я легко можу посваритися, чи побитися.
28. Я не поступаюся іншим, не ділюся з ними нічим.
29. Я не можу змовчати, коли чимось незадоволений.
30. Часом я наполягаю на своєму, що людям навколо уривається терпіння.
31. Я люблю, коли мене хвалять за те, що насправді зробила інша людина.
32. Мені подобається отримувати більше того, що насправді належить.
33. Я часто звинувачую кого-небудь в тому, в чому насправді винен сам.
34. Трапляється, що я привласнюю речі, які належать іншій людині.
35. Мені подобається перебільшувати, хвалитися, вигадувати небилиці.
36. Я часто порушую свої обіцянки.
37. Я завжди знаходжу виправдання непорядному вчинку.
38. Я не визнаю своїх помилок.
39. Я роблю все задля своєї користі.
40. Я рідко дізнаюся, що заподіяв комусь шкоду.
41. Я часто порушую правила поведінки, встановлені вчителем.
42. Я люблю сміятися з інших.
43. Я кривджу своїх товаришів: б'ю їх, штовхаю, дразню.
44. Часто говорю одне, а роблю протилежне.
45. Я розповідаю непристойні історії, вживаю негарні слова.
46. Переконливий, що мої пустощі нікому не шкодять.
47. Для своєї користі я часто обдурюю інших.
48. Діти скаржаться на мене, не хочуть гратися зі мною.

49. Я люблю розповідати жахливі історії, про які дізнався з кінофільмів і розмов між дорослими.

50. Я знушаюся з тварин, нищу без потреби рослини.

51. Я не довіряю людям, побоююсь їх.

52. Я цураюсь своїх ровесників, тримаюсь осторонь від них.

53. Я не люблю дивитися в очі людям, з якими розмовляю.

54. Я мовчазний, не підтримую розмову з чужими людьми.

55. Мене часто запитують, чим я незадоволений.

56. Мене часто підозрюють у здійсненні негативних вчинків.

57. Люди часто навмисне ображають мене.

58. Я часто буваю засмученим.

59. Я люблю гратися сам.

60. Дитяча компанія швидко мені набридає.

61. Мені не байдуже, що про мене думають інші.

62. Я повинен завжди все знати.

63. Я не маю права помилятися.

64. Я намагаюся виправити свої вчинки перед іншими людьми.

65. Спочатку я піклуюся про інших, а потім уже про себе.

66. Коло я зроблю помилку, у мене з'являється почуття провини.

67. Всі люди, з якими я спілкуюсь, повинні мене любити.

68. Інші люди мають право контролювати мою поведінку.

69. Я намагаюся допомагати людям навіть тоді, коли мене про це не просять.

70. Якщо я вже прийняв рішення, то не маю права передумати.

71. Мої успіхи залежать від вдачі, везіння, щасливого випадку.

72. Я волю почекати, поки мої труднощі розв'яжуться самі по собі.

73. Мої оцінки в школі не залежать від моїх здібностей.

74. Мої успіхи залежать від допомоги інших людей.

75. За мене вирішують інші, що й як робити.

76. Я не винен, що не можу домогтися кращих успіхів.

77. Я не планую того, що зі мною трапляється.
78. Я сам нічого не можу змінити в своєму житті.
79. За моє здоров'я відповідають дорослі.
80. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
81. Я більше люблю слухати казки, ніж вірші.
82. Коли я йду з мамою в магазин, я більше хотів би, щоб мені купили цукерки, ніж книжку.
83. Я не мрію стати актором.
84. Мені не подобаються квіти.
85. Мені більше подобається звичайна їжа, яку мама готує кожного дня, ніж фрукти – ананаси, мандарини, ківі.
86. Я не радію, коли бачу щось красиве і незвичне.
87. Мене цікавлять технічні іграшки, наприклад, автомобілі, літаки, мотоцикли і таке інше.
88. Мені подобається гратися з ляльками.
89. Я не люблю вигадувати різні небилиці.
90. Я не плачу, коли чую сумну історію.

Тематика бесіди для батьків учнів 1 – 4-х класів

1 клас

1. Шестирічні діти, їх особливості.
2. Навчальна робота першокласників та завдання батьків. Режим для першокласників.
3. Гра і розвиток здібностей у дітей.
4. Свідома дисципліна – запорука успішного навчання.
5. Профілактика сколіозу та короткозорості.
6. Виховання у дітей культури поведінки.
7. Дитина – друг і захисник природи.
8. Харчування дітей. Організація літнього відпочинку.

2 клас

1. Анатомо-фізіологічні, психологічні особливості молодшого школяра, їх врахування у сімейному вихованні.
2. Як допомогти дитині добре навчатись.
3. Роль читання у розвитку молодшого школяра. Керівництво позакласним читанням дітей.
4. Піклування батьків про фізичне виховання і здоров'я молодших школярів.
5. Виховання у дітей інтересу до громадського життя.
6. Самообслуговування і побутова праця молодших школярів.
7. Роль сім'ї у розвитку пізнавальних інтересів дитини.
8. Інфекційні хвороби та їх попередження.
9. Як краще провести літо.

3 клас

1. Громадське виховання молодших школярів.
2. Виховання самостійності у дітей молодшого шкільного віку.
3. Домашня навчальна робота молодших школярів.

4. Як прищепити дітям любов до читання.
5. Сім'я і виховання у дітей працелюбності.
6. Дитяча нервозність, її попередження та лікування.
7. Вчити дитину бути ввічливою і чуйною.
8. Джерела естетичного виховання дітей в сім'ї.
9. Проблема вільного часу. Організація відпочинку дітей.

4 клас

1. Сім'я і дитячі громадські організації.
2. НОП молодшого школяра.
3. Чи вміє ваша дитина працювати і дружити в колективі.
4. Виховувати дітей чесними і правдивими.
5. Заохочення і покарання дітей в сім'ї.
6. Здібності дітей та як їх розвивати.
7. Виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок.
8. Про закінчення початкової школи та завдання перехідного періоду.
9. Літо та здоров'я дітей.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

(визначення ступеня вираженості особистісних якостей у дітей)

Які з наведених далі якостей (особливостей) розвинені у вашої дитини слабо (підкреліть однією лінією); потребують удосконалення (підкреліть двома лініями); розвинуті в нормі (підкреліть хвилястою лінією); виражені гіпертрофовано (підкреліть двома хвилястими лініями)?

- | | |
|----------------------|----------------------|
| 1. Активність | 21. Кмітливість |
| 2. Впертість | 22. Допитливість |
| 3. Наполегливість | 23. Винахідливість |
| 4. Витримка | 24. Орієнтування |
| 5. Витривалість | 25. Передбачливість |
| 6. Дієздатність | 26. Самоконтроль |
| 7. Організованість | 27. Самооцінка |
| 8. Сумлінність | 28. Критичність |
| 9. Працелюбність | 29. Самокритичність |
| 10. Чесність | 30. Уважність |
| 11. Зібраність | 31. Спостережливість |
| 12. Справедливість | 32. Допитливість |
| 13. Принциповість | 33. Творчість |
| 14. Чемність | 34. Увага |
| 15. Відповідальність | 35. Логічність |
| 16. Стриманість | 36. Далекоглядність |
| 17. Доброзичливість | 37. Охайність |
| 18. Довірливість | 38. Пам'ятливість |
| 19. Чуйність | 39. Здатність до |
| 20. Співчутливість | самоаналізу |
| | 40. Послідовність |

Додаток И

Анкета для педагогів, вихователів і керівників танцювальних колективів

1. Що означають терміни „наполегливість”, „віра”, „впевненість”?
2. Які якості ви вважаєте пріоритетними у ваших вихованців?
3. Яких учнів ви вважаєте успішними?
4. Які особистісні якості вихованців приваблюють вашу увагу більше?
5. Які ціннісні орієнтації необхідно виховувати у дітей молодшого шкільного віку?
6. Чи важливо виховувати в дитині морально-вольові якості характеру?
7. Чи підтримуєте і одобряєте ви добрі вчинки, здійснені учнями?

8. Чи звертаєте ви увагу і осуджуєте негативні вчинки ваших вихованців?
9. Чи оцінюєте ви реакцію батьків на позитивні і негативні вчинки їх дітей?
10. Які у вас взаємовідносини з батьками ваших учнів?

Анкети для учнів

Дані анкети складені за дослідженнями О.М.Коберника [117].

1. Хто я? Який я?

а) сьогодні

б) завтра

2. Мої улюблені заняття (три- не більше і не менше)

3. Із ровесників мені найбільше подобаються:

№№-----Чому?-----

4. Менше подобаються, або зовсім не подобаються:

№№-----Чому?-----

5. Сумлінно виконують правила поведінки, вимоги старших:

№№-----

6. Поки що не навчилися їх виконувати:

№№-----

7. Про мене турбуються (співчують, діляться, допомагають): №№-----

8. Часто відмовляють мені в допомозі, підтримці:

№№-----

9. Бланк для відповідей

1	11	21	31	41	51	61	71	81
2	12	22	32	42	52	62	72	82
3	13	23	33	43	53	63	73	83
4	14	24	34	44	54	64	74	84
5	15	25	35	45	55	65	75	85
6	16	26	36	46	56	66	76	86
7	17	27	37	47	57	67	77	87
8	18	28	38	48	58	68	78	88
9	19	29	39	49	59	69	79	89
10	20	30	40	50	60	70	80	90

Орієнтовна тематика батьківських зборів

1. Мистецтво виховання.

2. Роль родини у виховання дитини.

3. Роль батьків і формування національної свідомості школяра.

4. Роль сім'ї та школи у вихованні громадських почуттів учнівської молоді.

5. Спільна діяльність сім'ї та школи щодо формування у школярів потреб у самоосвіті, інтелектуальному саморозвитку, духовному та фізичному самовдосконаленню.

6. Про сучасну шкільну освіту та її зміст.

7. Дозвілля дитини та його організація.

8. Авторитет батьків та шляхи його формування.

9. Вплив батьків на формування свідомості дитини.

10. Про літературу для позакласного читання.

11. Про методи заохочення та покарання дітей.

12. Шляхи створення оптимального режиму дня учня.

ТЕСТ: „ЧИ ХОРОШІ ВИ БАТЬКИ?“

Перша цифра після кожного запитання відповідає твердженню „так”, друга – запереченню „ні”, третя означає - „іноді”.

1. Чи дає вам підстави для хвилювання стан здоров'я та фізичний розвиток вашої дитини? (0, 4, 2)
2. Треба чи ні давати дітям гроші на „кишенькові витрати” залежно від їх потреб? (4, 0, 2)
3. Чи дозволяєте ви дитині допомагати вам по господарству, хай навіть ця допомога незначна? (4, 0, 3)
4. Чи вважаєте ви, що незначна брехня з боку дитини допустима? (0, 4, 2)
5. Чи має ваша дитина шанси переконати вас у суперечці? (5, 0, 3)
6. Чи можуть ваші діти мати від вас секрети? (3, 0, 2)
7. Чи засуджуєте ви суворість у вихованні дітей? (5, 0, 0)
8. Чи легко налагоджуєте ви контакти з приятелями вашої дитини? (4, 0, 2)
9. Чи просите ви пробачення у дитини, якщо несправедливо її покарали? (5, 0, 3)
10. Чи систематично ви цікавитесь навчанням дитини у школі? (4, 0, 1)
11. Чи дотримуєтесь ви у вихованні дітей традицій вашого роду і народу? (4, 0, 1)
12. Чи формуєте ви у своєї дитини почуття національної самосвідомості, честі й гідності? (5, 0, 0)

Тепер підсумуємо. Знайдіть суму. Якщо вона становитиме 50 – ви ідеальні, такі ідеальні, що можна замислитися, чи на всі питання відповідали щиро.

35-45 – ви дуже любите дитину, відчуваєте всю важливість своїх обов'язків перед нею.

30-34 – взагалі ви непогані батьки, хоча часом і припускаєтесь помилок, які „підривають” ваш авторитет перед дитиною.

25-29 – на жаль, у багатьох ситуаціях ви не є досконалим вихователем, й діти, мабуть, не почуваються з вами досить добре і просто.

20-24 – ви зовсім непослідовні у вчинках, надто часто робите те, чого не варто робити ніколи. Діти не знають, коли і в чому вони можуть на вас покластися.

19 і менше – маємо надію, що такої суми не набрав ніхто, бо в цьому разі можна лише поспівчувати вашій дитині.

Азбука виховання культури тіла школярів початкових класів

Постановка **статури** танцівника.

Учень стоїть в першій позиції ніг (п'ятки разом, носки розведені), необхідно звернути увагу на те, щоб п'ятки, великий палець і мізинець впевнено «трималися» підлоги. Вагу тіла рівномірно розподілити на всю стопу (не западати на внутрішню лінію стопи). Коліна потрібно тримати витягнутими. Сідниці напружити і втягнути. На видиху м'язи живота в районі сонячного сплетіння втягнути до хребта. Плечі розправити і опустити. Голову відвести злегка назад, підборіддя повинне бути паралельно підлоги. Всім корпусом потягнутись вгору. Постановка корпусу забезпечує основу стійкості, яка називається апломб (aplomb) і вважається основою всієї танцювальної системи.

Правильна постановка статури, ніг, рук, плечей, голови створює необхідну базу для розвитку рухового апарата танцюриста і випрацьовується високий рівень координації. Протягом уроку постійно нагадувати дітям про поставу статури, позиції рук і ніг.

Позиції ніг вивчаються разом з постановкою статури на перших уроках з першого року навчання.

1 позиція – п'ятки разом, носки розгорнуті таким чином, щоб створити двома ногами одну лінію (виворітньо).

2 позиція – ноги розведені на рівні плечей, носки розведені, створюючи одну лінію (виворітньо).

3 позиція – п'ятка однієї ноги ставиться на середину іншої ноги у виворітньому стані.

4 позиція – одна нога виводиться вперед на носок, п'ятка виводиться вперед (виворітньо), інша нога теж виворітня.

5 позиція – п'ятка однієї ноги стоїть перед носком другої ноги, обидві ноги виворітні.

6 позиція (1-закрита позиція) – п'ятки і носки обох ніг з'єднані (ступні розташовані паралельно).

Вправа для вивчення позицій ніг.

Музичний розмір 3/4.

1-й такт – права нога відводиться вбік на носок, вага тіла на лівій нозі.

2-й такт - стати на дві ноги (вага тіла на двох ногах) – 2 позиція.

3-й такт – перенести вагу тіла на ліву ногу, права нога на носку.

4-й такт – праву ногу перевести в третю позицію попереду лівої.

5-й такт – праву ногу вивести вперед на носок, вага тіла на лівій нозі.

6-й такт – п'ятку правої ноги повернути вперед (виворітньо) і стати на неї, вага тіла на двох ногах – 4 позиція.

7-й такт – вагу тіла перевести на ліву ногу, одночасово праву ногу залишити на носку.

8-й такт – праву ногу підвести до лівої в 5 позицію.

9-й такт – праву ногу відвести вбік на носок, вага тіла на лівій нозі.

10-й такт – праву ногу підвести до лівої в 1 позицію.

Позиції рук вивчаються на середині зали на перших заняттях.

Положення кисті рук – пальці згруповані, великий палець злегка прижаний до вказівного пальця.

Підготовча позиція – руки опущені вниз, лікті виведені вперед, передпліччя напружене. Кисті рук повернуті долонями вгору і знаходяться на рівні середини стегна відповідної ноги. Уявити, що руки тримають великий м'яч.

1 позиція – руки («тримаючи м'яч») піднімаються вперед на рівень «сонячного сплетіння» (діафрагми).

2 позиція – кінчиками пальців відкривають коло і розводять руки широко вбоки трохи попереду корпусу, кисті рук злегка заокруглені і повернуті вперед («тримають дуже великий м'яч»).

3 позиція – кисті рук повернути вниз і підняти в коло високо над головою. Для того, щоб перевірити правильність положення рук в третій позиції, потрібно, не піднімаючи голови, підняти очі. Якщо видно лише мізинці, значить руки розміщені правильно. Якщо видно всі пальці, то руки треба відвести трохи назад. Якщо пальців не видно зовсім, то руки треба вивести трохи вперед.

Вправа для вивчення позицій рук.

Музичний розмір 3/4.

1-й такт – руки з підготовчої позиції підняти в першу позицію.

2-й такт – руки з першої позиції розвести в другу позицію.

3-й такт – руки з другої позиції підняти в третю позицію.

4-й такт – руки опустити в першу позицію.

5-й такт – руки розвести в другу позицію.

6-й такт – руки опустити в підготовчу позицію.

7-й такт – руки підняти в другу позицію.

8-й такт – руки опустити в підготовчу позицію.

Положення голови і плечей

Правильне положення голови і плечей допомагають розкрити художні особливості хореографічного твору. Вони надають закінченій форми танцю. Постановою голови, шиї, плечей необхідно займатись постійно. Ці вправи розвивають плечевий суглоб і м'язи, які приводять в рух плечевий пояс і м'язів, що виконують рухи рук, виправляють сутулість дитини.

Вправи для розігріву м'язів шиї

Вихідне положення – ноги в першій позиції, руки на поясі.

Музичний розмір – 2/4.

Нахили голови.

1-й такт. На «раз» - нахил голови до правого плеча.

На «два» - голову поставити прямо.

2-й такт. На «раз» - нахил голови до лівого плеча.

На «два» - голову поставити прямо.

3-й такт. На «раз» - голову нахилити вперед.
На «два» - голову поставити прямо.
4-й такт. На «раз» - голову нахилити назад.
На «два» - голову поставити прямо.
Повторити вправу чотири рази.
Повороти голови.
1-й такт. На «раз» - повернути голову вправо.
На «два» - повернути голову прямо.
2-й такт. На «раз» - повернути голову вліво.
На «два» - повернути голову прямо.
Повторити вправу чотири рази.
Напівповороти голови.
1-й такт. На «раз» - повернути голову вправо.
На «два» - опустивши голову вниз, перевести її вліво і підняти.
2-й такт – опустити голову вниз, перевести її вправо і підняти.
3-й такт – нахилити голову назад і перевести її вліво.
4-й такт – нахилити голову назад і перевести її вправо.
Повторити вправу чотири рази.
Рухи голови по колу.
1-й – 2-й такти – голову нахилити вправо-вперед вниз- вліво-назад.
3-й – 4-й такти – голову нахилити вліво-назад-вправо-вперед вниз.
Повторити вправу чотири рази.

Вправи з плечима
Вихідне положення – ноги в першій позиції, руки опущені вздовж тіла.
Музичний розмір 2/4.
Підйом плечей по черзі.
1-й такт. На «раз» - підняти праве плече вверх.
На «два» - праве плече опустити.
2-й такт. На «раз» - підняти ліве плече вверх.
На «два» - ліве плече опустити.
Повторити чотири рази.
Підйом плечей разом.
1-й такт. На «раз» - підняти плечі вверх.
На «два» - опустити плечі.
Повторити чотири рази.
Напівповороти плечима.
1-й такт. На «раз» - Підняти плечі і направити їх вперед.
На «два» - повернути плечі на місце.
2-й такт. На «раз» - підняти плечі і відвести їх назад.
На «два» - повернути плечі на місце.
Повторити вправу чотири рази.
Рух плечем по колу.
1-й – 2-й такти – рух плечима вперед по колу.
3-й – 4-й такти – рух плечима назад по колу.

П о з и

Фас (en face) – корпус обома плечима повернутий вперед на глядача (фронтальне положення). Перевірити правильність постави статури і тримати її чотири такти.

Епольман (epaulement) – корпус повернутий одним плечем вперед, положення в 3/4 - корпус спрямований по діагоналі до одного з перехідних кутів зали. Тримати поставу статури на протязі чотирьох тактів.

Круазе (croisee) – права нога попереду лівої у третій або п'ятій позиції, праве плече спрямоване вперед, голова повернута вправо, положення корпусу епольман. Круазе вперед – права нога відведена вперед на носок. Круазе назад – ліва нога відведена назад на носок. Тримати чотири такти.

Ефасе (efface) – ліва нога попереду правої у третій чи п'ятій позиції, праве плече виведене вперед, голова повернута праворуч. Вся фігура розгорнута, нога відкрита. Стояти в цій позі чотири такти.

Коллективно-порядкові вправи для першокласників

На перших заняттях з хореографії дітей необхідно зацікавити. Уроки необхідно будувати так, щоб діти легко і з цікавістю сприймали вправи і завдання, які пропонує учитель. Мета колективно-порядкових вправ полягає в організації учнів на заняттях і створенні веселого і бадьорого настрою.

Колона – діти стоять в затилок один за одним. Ця вправа допомагає дітям без метушні шикуватись за ведучим. Спочатку діти шикуються в колони по одному, пізніше, коли ця вправа освоєна, можна ускладнити її, шикуючи дітей в колони парами. Діти привчаються швидко займати правильне положення, знаходячи вчасно своє місце, дотримуватись заданих інтервалів, виконуючи при цьому спільне завдання.

Шеренга – діти стають рядом плече до плеча обличчям в один бік. При цьому буде доречно, якщо діти візьмуться за руки, щоб краще зрозуміти дане завдання. Потім руки відпускають. Зразу привчати їх до шиккування в рівні шеренги, рівняючись по носкам ступнів ніг.

Коли вправи освоєні, їх можна об'єднати: шеренга – колона – шеренга, повертаючи дітей вправо, або вліво. При виконанні цих вправ, в учнів випрацьовується увага, спостережливість, реакція.

Ланцюжок – стоячи в шерензі, учні беруться за руки. Ця вправа засвоюються дітьми легко і з цікавістю. Повороти праворуч і ліворуч, перебудовуючись при цьому в колону, шеренгу і т.д. Вправа розвиває у дітей кмітливість і впевненість.

З 1-2 і більше ланцюжків можна створювати коло, лінії, діагоналі та інші фігури.

Вивчати ці вправи спочатку потрібно під рахунок вчителя. Коли діти відчули і зрозуміли ритм рахунку, потрібно переходити до музичного супроводу, підбираючи цікавий і зрозумілий дітям матеріал.

Розучування музичних ігор краще розпочинати з плескання в долоні і притупування ногами під ритмічну музику.

Плескання в долоні:

Музичний супровід в розмірі 2/4, 4/4, 3/4.

1-й – 2-й такти – плескання в долоні.

3-й – 4-й такти – пауза.

Повторити кілька разів. Коли вправа освоєна досконало, плескання в долоні проводити по музичним чвертям із паузами. Далі плескання в долоні чергувати: всі разом, далі – по черзі. Повторити кілька раз.

Притупування ногами.

Музичний розмір 2/4, 4/4, 3/4.

1-й – 2-й такти - притупування по тактам.

3-й – 4-й такти – пауза. Повторити кілька разів. Коли вправа буде вивчена досконало, притупування потрібно вивчати по музичним чвертям, чередуючи з

паузами. Ускладнити вправу можна чередуючи притупування по черзі кожним учнем і разом.

Після вивчення вправ з плесканням і притупуванням, їх бажано об'єднувати в різних варіантах, постійно ускладнюючи і змінюючи музичний розмір.

Музичний супровід, підібраний грамотно і цікаво для дітей, розвиває у них увагу до неї. Учням потрібно пояснювати де початок музичної фрази, де її кінець, що таке музична фраза, характер музики. Музичні ігри починають вивчати уже в 1-й чверті.

Музичні ігри

Гра під музику з предметом.

Для цієї гри можна застосувати любий підручний предмет, зручний для дитини (лялька, чи інша іграшка, кулька, м'яч, капелюх, хустинка та інше).

Діти стають обличчям у коло на невеликій відстані один від одного.

Учитель пояснює правила гри і дає предмет одному учаснику. Вибрати учасника бажано такого, хто відзначився на уроці (дисципліною, уважністю, гарним вчинком). Така дія вчителя приваблює увагу учнів і стимулює їх дотримуватись дисципліни і розвивати увагу на уроках.

Гра заключається в тому, що діти по колу на кожний музичний такт передають партнеру предмет, який повинен його утримати (не загубити) і вчасно під музику передати іншому учаснику гри. Предмет передається по колу в одному напрямку до кінця музичної фрази. З початком нової музичної фрази, напрямок передачі предмету змінюється (якщо предмет передавався по лінії танцю, то тепер – проти лінії танцю). Учасник, у якого залишився предмет на кінець музики, виходить в коло. Під нову музику «соліст» повертається на місці по колу і вибирає собі партнерів для подальшої гри. Таким чином створюється менше коло всередині великого кола. Діти стають обличчям в коло і беруться за руки. Під іншу музику діти рухаються двома колами в різних напрямках (по лінії танцю і проти лінії танцю).

«Ой, ми просо сіяли...»

Вчитель розподіляє учнів на дві команди. Команди вишиковуються в шеренги з двох кінців класу одна проти одної. Музичний супровід - пісня «Ой ми просо сіяли...». Гру бажано проводити співаючи для розвитку ансамблевості та музичного слуху.

1-ша шеренга іде вперед у напрямку до другої шеренги чотирма простими танцювальними кроками з правої ноги. Далі з правої ноги роблять чотири кроки назад, не порушуючи правильність шеренги, повертаються на своє місце. В цей час учасники другої шеренги під музику плещуть в долоні (8 тактів). Далі друга шеренга іде чотирма кроками вперед і чотирма кроками назад, а перша шеренга плескає в долоні. Повторити ці рухи 2-4 рази.

Поділити кожен шеренгу на дві частини і продовжити гру, міняючись місцями в шеренгах по частинам., здійснюючи по сім кроків в бік протилежної шеренги, на 8-ій чверті музики повернутись на 180 градусів, стати в шеренгу. Інші діти плещуть в долоні під музику по чвертям (вісім разів).

Розрахувати дітей в кожній шерензі на 1-2. Під музику здійснити переходи по 7 кроків і на рахунок 8 поворот на 180 градусів в іншій шерензі, ідуть діти під №1, інші діти плещуть в долоні. Потім міняються місцями учасники під №2, інші плещуть в долоні в ритм музиці.

Гру можна повторити спочатку.

«Подоляночка»

Вчитель вибирає дівчинку (бажано сором'яливу, нерішучу, не впевнену в собі) – «подоляночку». Дівчинка стоїть в центрі кола. Всі діти стають в загальне коло і беруться за руки.

Під музику народної пісні «Деся тут була подоляночка» діти ідуть простим танцювальним кроком по лінії танцю. «Подоляночка» іде простим кроком по колу проти лінії танцю, руки на поясі. На кінець музичної фрази вона виходить в центр кола і присідає на початок музичної фрази. Діти в колі, подавши корпус вперед, на низькому релеве роблять з правої ноги чотири кроки вперед в коло (до «сплячої» дівчинки), ноги в 6-й позиції. На два такти присідають в демі-пліє, на третій такт прикладають пальчики правої руки до своїх губ («тихо!»), на четвертий такт піднімаються з демі пліє, з лівої ноги роблять чотири кроки назад, збільшуючи коло. На початок музичної фрази дівчинка встає на один такт, стрибає на місці на напівпальцях, руки на поясі. Діти в колі плещуть в долоні чотири рази, чотири рази підстрибують на місці на напівпальцях, руки на поясі. На початок музичної фрази діти повертаються обличчям по лінії танцю і ідуть по колу кроком зі стрибком. «Подоляночка» виконує ті ж рухи, однак рухається проти лінії танцю. Гру повторюють кілька раз, постійно міняючи солістку. Гру можна проводити співаючи для кращого розвитку ансамблевості, вокальних даних, музичного слуху.

Веселий марш

Вчитель вишиковує учнів в шеренги по чотири пари (дівчинка і хлопчик) і одночасно в колони обличчям вперед. Всі разом з правої ноги ідуть вперед трьома танцювальними крокам на 1-3, на 4 – приставити ліву ногу до правої (два такти). На наступних два такти діти з лівої ноги ідуть трьома кроками назад на 1-3, на 4- приставляють праву ногу до лівої. Повторити всі рухи, контролюючи за тим, щоб вперед виконавці йшли з правої ноги, а назад – з лівої, витримували відстані між шеренгами і парами.

На 1-й такт дівчатка і хлопчики повертаються один до одного обляччям двома притупами (кроки на місці).

2-й такт. На «раз» - партнери плескають в свої долоні.

На «два» - партнери плескають правими руками один з одним.

3-й такт. На «раз» партнери плескають в свої долоні.

На «два» - партнери плескають лівими руками одиз з одним.

4-й такт. На «раз» - партнери плескають в свої долоні.

На «два» - партнери плескають обома долонями один з одним.

5-й такт. На «раз»- «два» всі повертаються притупами (права нога, ліва нога) обличчям на глядача.

6-й такт – два хлопки в долоні.

7-й такт – два притупи з поворотом першої шеренги вправо парами, друга – вліво. Перейти в колони.

8-й такт – два хлопки в долоні.

9-й – 12-й такти – колони йдуть танцювальним кроком по колу і стають навпроти один одного.

13-й такт – два притупи в повороті до центру класу.

14-й такт – два хлопки в долоні.

15-й – 16-й такти – шеренги сходяться в центр чотирма танцювальними кроками з правої ноги.

17-й – 18-й такти чотирма кроками на місці парами розвертаються обличчям на глядача.

Музичні ігри на уроках розвивають в дітях увагу, спостережливість, старанність, почуття ритму, розуміння музичного супроводу. Коли діти досягають певних успіхів у вивченні і правильному виконанні завдань, в них з'являється цікавість до уроків хореографії і бажання навчитися танцювати. Вони починають розуміти, що отримують деякі переваги перед учнями, що не займаються на цих уроках.

Масові танці

В міру освоєння музичних ігор, правильного розуміння музики, зокрема її значення в танці, відчуття ритму, виникає необхідність ускладнення завдань за допомогою танцювальних композицій. Перші танці повинні бути простими і застосовуватись рухи, які вже відомі учням і вивчені ними на попередніх уроках. Такі танці сприятимуть набуттю перших танцювальних навичок. Особливе значення має грамотно і правильно підібраний музичний супровід. Він повинен бути веселим, зрозумілим для виконавця і відповідати хореографічному задуму.

«Привітання»

Музичний розмір 2/4. Супровід легкий, веселий.

Учитель розставляє дітей парами по колу. Хлопчик і дівчинка стоять один проти одного, хлопчик спиною, а дівчинка обличчям в коло.

1-й – 4-й такти. Хлопчик з правої ноги вправо робить свій уклін, дивлячись на свою партнершу (додаток Б).

5-й – 8-й такти. Дівчинка відповідає на привітання партнера своїм поклоном, дивлячись на нього (додаток Б).

9-й такт – хлопчик пропонує дівчинці свою ліву руку долонею ввєрх, виводячи її вперед-вбік до партнерші на рівні діафрагми.

10-й такт – дівчинка кладе свою руку на руку партнера.

11-й такт - відводять об'єднані руки назад в другу позицію.

12-й такт – пара повертається обличчям по лінії танцю, одночасно руки через низ проводять вперед.

Наступна фігура.

1-й – 4-й такти. Діти парами ідуть по колу простим танцювальним кроком.

5-й – 8-й такти. Пари роблять один поворот на місці (хлопчик притупами, дівчинка танцювальним кроком вперед), повертаючись обличчям по лінії танцю.

9-й – 12-й такти. Повторюються рухи 1-го – 4-го тактів.

13-й – 16-й такти. Хлопчик стоїть на місці, дівчинка простим танцювальним кроком обходить хлопчика. Зупиняються обличчям один до одного (хлопчик спиною, дівчинка обличчям до центру).

Наступна фігура.

1-й – 4-й такти. Хлопчик тримає свої руки на поясі, дівчинка тримає спідничку і виконують сім галопів вправо, восьмий – удар лівою ногою біля правої.

5-й – 8-й такти. Сім галопів вліво і удар правою ногою біля лівої.

Повторювати танець можна з 9-го такту першої фігури.

«Посмішка для всіх»

Музичний розмір 2/4. Музичний супровід – пісенька єнота («От улыбки хмурый день светлей...»).

Перша фігура.

Хлопчики стоять в затилок в правому задньому кутку залу. Дівчатка стоять в затилок в лівому задньому кутку залу.

1-й – 4-й такти – одночасно хлопчики і дівчатка рухаються танцювальним кроком один до одного вздовж задньої стіни класу. Виконують шість кроків. Повертаються обличчям на глядача і беруться за руки (хлопчик лівою рукою, дівчинка правою).

5-й – 8-й такти. Діти парами ідуть вперед колоною посередині класу. Кожна пара виконує 7 танцювальних кроків, на 8-ий крок піднімає з'єднані руки вверх.

9-й – 12-й такти. Трохи розходяться вбік і йдуть простим кроком назад спиною, пропускаючи між собою інші пари. Виконують вісім кроків. Шеренга посередині зали зберігається.

Друга фігура.

1-й – 4-й такти. Учасники парами розходяться танцювальним кроком в різні боки, утворюючи коло. На останню четверть музичного супроводу повертаються один до одного обличчям (хлопчик спиною в центр, дівчинка – обличчям).

5-й – 8-й такти. Пари беруться за руки і виконують вісім галопів по лінії танцю.

9-й – 12-й такти. Тримаючись за руки, діти роблять поворот на місці кроком з підскоком і повертаються на свої місця.

13-й -16-й такти. Пари виконують вісім галопів проти лінії танцю, тримаючись за руки.

17-й – 20-й такти. Пари виконують кроки з підскоком в повороті на місці.

Вальс

Музичний розмір 3/4. Супровід помірний.

Перші рухи підготовки до вальсу повинні бути елементарно простими, цікавими і доступними для дітей початкових класів.

Доріжка

Виконується на три чверті одного такту.

На «раз» - крок правою ногою з каблука вперед, коліно лівої ноги послаблене.

На «два» - приставити ліву ногу на низькому релеве до правої ноги.

На «три» - переступити на праву ногу на релеве.

Друга доріжка виконується з лівої ноги.

Балансе (balance).

Вихідне положення – 3-тя позиція ніг, права нога попереду.

Затакт – права нога виводиться вбік.

На «раз» - опуститись на праву ногу всією стопою на послаблене коліно. Ліву ногу, зігнуту в коліні, підвести ззаду до щиколотки правої ноги.

На «два» – опустити ліву ногу на релеве і перенести на неї вагу, праву ногу злегка відділити від підлоги.

На «три» – стати на праву ногу на релеве і перенести на нею вагу, ліву ногу відділити від підлоги.

Вчитель розставляє дітей парами по колу. Дівчинка стоїть справа від хлопчика. З'єднані руки виведені вперед. Ліва рука партнера знаходиться за спиною. Правою рукою дівчинка тримає спідничку.

Перша фігура.

1-й – 4-й такти. Танцювальна пара йде доріжкою по лінії танцю, хлопчик з лівої, дівчинка – з правої ноги.

На 5-й такт партнери повертаються на 180 градусів обличчям один до одного і стають спиною по лінії танцю. З'єднані руки переводять вперед.

На 6-й – 7-й такти пара виконує дві доріжки.

На 8-й такт партнери виконують доріжку в повороті один до одного.

Друга фігура.

Партнери виводять з'єднані руки в другу позицію.

На 1-й такт діти виконують балансе по лінії танцю.

На 2-й такт – виконується балансе проти лінії танцю.

На 3-й такт – балансе по лінії танцю.

На 4-й такт – балансе проти лінії танцю.

Третя фігура.

Хлопчик тримає правою рукою ліву руку дівчинки, ліва його рука - за спиною. Стоять поряд, дівчинка справа від партнера, обличчям по лінії танцю. Лівую рукою дівчинка тримає спідничку.

На 1-й – 4-й такти дівчинка, виконуючи доріжку, обходить хлопчика і зупиняється справа від нього.

Методика математичної статистики

З метою перевірки наявності або відсутності статистичних розбіжностей між параметричними значеннями досліджуваної якості учнів контрольної та експериментальної груп було сформульовано дві гіпотези:

1. H_0 : різниця рівнів сформованості наполегливості та впевненості дітей молодшого шкільного віку засобами хореографічного мистецтва в експериментальних і контрольних групах несуттєва.

2. H_1 : різниця рівнів сформованості наполегливості та впевненості дітей молодшого шкільного віку засобами хореографічного мистецтва в експериментальних і контрольних групах достатньо значима.

Для перевірки висунутих гіпотез скористалися непараметричним критерієм згоди Пірсона χ^2 . За цим критерієм, вибірка повинна бути понад 30 осіб. На констатувальному етапі експерименту ця умова витримана за рахунок великої кількості респондентів – 268 учнів (КГ – 136; ЕГ – 132). Інші вимоги щодо теоретичної частоти, вичерпності та кількості розрядів також дотримані.

Для обчислення χ^2 ми скористалися формулою [56, с. 155]:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(m_i^* - m_i)^2}{m_i}, \quad (1)$$

де χ^2 – є середньою зваженою квадратів відхилень емпіричних і теоретичних частот;

k – кількість рівнів досліджуваної якості (у нашому випадку $k = 4$);

m_i^* – емпіричні частоти;

m_i – теоретичні частоти.

Теоретичну частоту розраховуємо за формулою:

$$m_i = d m_i^*. \quad (2)$$

У зв'язку з тим, що кількість осіб, що складають контрольну та експериментальну групи різні, необхідно знайти їх частку (d) за формулою:

$$d_i = \frac{N_i}{N}, \quad (3)$$

де N_i – кількість учнів у контрольній (чи в експериментальній) групі,

N – загальна кількість учнів, що взяли участь в експерименті.

Таким чином, у відповідності до формули (3), для контрольної групи частка (d_k) складає – 0,507, а для експериментальної (d_e) – 0,493.

Знаходимо теоретичні частоти і значення критерію згоди Пірсона (табл. 1).

Таблиця 1

**Розрахунки обчислення критерію згоди Пірсона
для контрольних та експериментальних груп
(на етапі констатувального експерименту)**

Рівні	Емпіричні частоти m_i^*	Теоретичні частоти mi	$m_i^* - mi$	$(m_i^* - mi)^2$	χ_{emp}^2
КГ (низький)	50	50,2	-0,24	0,06	0,001
ЕГ (низький)	49	48,8	0,24	0,06	0,001
КГ (середній)	9	8,6	0,37	0,14	0,016
ЕГ (середній)	8	8,4	-0,37	0,14	0,017
КГ (достатній)	25	25,9	-0,88	0,78	0,030
ЕГ (достатній)	26	25,1	0,88	0,78	0,031
КГ (високий)	52	51,3	0,75	0,56	0,011
ЕГ (високий)	49	49,7	-0,75	0,56	0,011
Сума	268	268,0	0,00	3,06	0,118

Процедура перевірки нуль-гіпотези, підтвердження якої буде свідчити про відсутність статистично значимої різниці між показниками контрольної та експериментальної груп, зводиться до порівняння знайденого критерію χ^2 з його критичним значенням. Щоб встановити критичне значення χ_0^2 , потрібно визначити число ступенів вільності ν за формулою [211]:

$$\nu = (k - 1) \cdot (c - 1), \quad (4)$$

де c – кількість розподілів, що порівнюються. У нашому випадку (для контрольних та експериментальних груп) $c = 2$;

k – кількість рівнів досліджуваної якості (у нашому випадку $k = 4$).

Отже, для нашого експерименту:

$$\nu = (4 - 1) \cdot (2 - 1) = 3.$$

Беручи до уваги знайдене число ступенів вільності ($\nu = 3$), знаходимо з таблиць [67, с.393] значення χ_0^2 :

$$\chi_0^2 = \begin{cases} 7,82 & (\alpha \leq 0,05) \\ 11,34 & (\alpha \leq 0,01) \end{cases}, \quad (5)$$

де α – рівень статистичної значимості, імовірність відхилення правильної гіпотези.

Отже, якщо показник критерію згоди Пірсона, отриманий емпіричним шляхом, буде за своїм числовим значенням більшим за критичне значення (5), то представлені розподіли рівнів сформованості наполегливості та впевненості у дітей молодшого шкільного віку в контрольних та експериментальних групах мають суттєві відмінності.

З табл. 1 бачимо, що емпіричний критерій згоди Пірсона:

$$\chi_{емп}^2 = 0,118 \approx 0,12.$$

Таким чином:

$$\chi_{емп}^2 < \chi_0^2, \tag{6}$$
$$0,12 < 7,82 \ (\alpha \leq 0,05).$$

Як видно з формули (6), на констатувальному етапі педагогічного експеримента спостерігаються незначні відмінності між контрольними та експериментальними групами.









Сизоненко Вікторія Анатоліївна
Заєць Світлана Сергіївна
Ковальська Валентина Вікторівна
Маркіна Вікторія Василівна

**ВИХОВАННЯ НАПОЛЕГЛИВОСТІ ТА ВПЕВНЕНОСТІ
В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Монографія

Підписано до друку __. __. 2020 р. Формат 60х90 1/32
Папір офсет.
Обл.-вид. арк. 12,7. Ум. друк. арк. 9,4.
Тираж 300. Зам. № _____

Видавець та виготовлювач
ВПЦ «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Садова, 2
(УДПУ, навчальний корпус №1)
Тел.. 097 225 65 07
047 44 3 51 33
093 540 78 82