

**AKADEMIA POMORSKA W SŁUPSKU**

**INSTYTUT PEDAGOGIKI**

**KIERUNEK: PEDAGOGIKA**

**SPECJALNOŚĆ: PEDAGOGIKA WCZESNOSZKOLNA**

**ALINA ZHURAVLOVA**

**Nr albumu: 045310**

**ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH** **WŚRÓD UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

Praca licencjacka

napisana pod kierunkiem

dr Jolanta Maciąg

Oświadczam, że niniejsza praca została opracowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie tytułu zawodowego

Data Słupsk, dnia ……………………. ……………………………..

podpis promotora

**Słupsk 2021r.**

**SPIS TREŚCI**

**Streszczenie……………………………………………………………………........................4**

**Wstęp………………………………………………………………………………..................7**

**Rozdział I**

**Zagadnienie dotyczące rozwoju społecznego i kształtowania inteligencji emocjonalnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym...........................................................................................10**

1.1.Charakterystyka rozwoju społecznego i moralnego dziecka w okresie wczesnoszkolnym.....................................................................................................................10

1.1.1. Znaczenie pojęć „inteligencja emocjonalna”, „rozwój inteligencji emocjonalnej” w aspekcie uspołecznienia........................................................................................................15

1.1.2. Cechy rozwoju inteligencji emocjonalnej ucznia szkoły podstawowej.......................18

1.2. Koncepcja inteligencji emocjonalnej. Uwarunkowania i perspektywa.............................23

**Rozdział II**

**Teoretyczne podstawy rozwijania kompetencji społecznych wśród uczniów klas wczesnoszkolnych...........................................................................................................28**

* 1. Definicje i ujęcia paradygmatyczne kształtowania umiejętności społecznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym................................................................................................28
  2. Analiza osiąganych umiejętności społecznych i współpracy w Podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej..................................................................................................35
  3. Metody i formy wspierania rozwoju kompetencji społecznych uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej.......................................................................................................................42
  4. Rola rodziny i nauczyciela w kształtowaniu umiejętności współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym..............................................................................................................55

**Rozdział III**

**Założenia metodologiczne badań empirycznych..................................................................64**

3.1. Przedmiot i cele badań...................................................................................................64

3.2. Problemy i hipotezy badawcze......................................................................................64

3.3. Zmienne i ich wskaźniki...............................................................................................66

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze.........................................................................67

3.5. Organizacja i przebieg badań..........................................................................................68

3.6. Charakterystyka terenu badawczego...............................................................................69

**Rozdział IV**

**Analiza wyników badań empirycznych na temat rozwoju umiejętności społecznych wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej.............................................................................71**

**Zakończenie.....................................................................................................................82**

**Bibliografia.........................................................................................................................84**

**Aneks.................................................................................................................................88**

**STRESZCZENIE**

*Główny problem badawczy*: Jaki jest poziom rozwoju umiejętności społecznych (inteligencji emocjonalnej) w grupie uczniów klasy trzeciej na przykładzie Chersońskiej Szkoły I-III stopniе nr 28 im. A. S. Puszkina?

*Szczegółowe problemy badawcze*:

1. Jaki jest ogólny rozkład wskaźników poziomu inteligencji emocjonalnej wśród uczniów klasy trzeciej?
2. Jakie są różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem płci uczniów z klasy trzeciej?

Zakres tematyczny pracy: Rozwój społeczny i moralny dziecka w okresie wczesnoszkolnym, koncepcja inteligencji emocjonalnej, definicje i ujęcia paradygmatyczne kształtowania umiejętności społecznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, analiza osiąganych umiejętności społecznych i współpracy w Podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, metody i formy wspierania rozwoju kompetencji społecznych uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej.

Metodą badawczą zastosowaną jest pomiar. Główne założenia metodologii to określenie istoty, celów, zadań, uzasadnienie metod pomiarów pedagogicznych, skalowanie i zasady interpretacji wyników. Technika testu i obserwacji, którą zastosowałam w badaniu młodszych uczniów, jest dość powszechna.

Świadomość emocjonalna - to świadomość i zrozumienie swoich emocji, a do tego - ciągłe uzupełnianie własnego słownika emocji. Osoby o wysokiej świadomości emocjonalnej są bardziej świadome swojego stanu wewnętrznego niż inni. Kontrola nad własnymi emocjami to emocjonalny spokój, emocjonalna elastyczność itp. Innymi słowy, dobrowolna kontrola nad własnymi emocjami. Motywacja własna - zarządzanie swoim zachowaniem poprzez kontrolowanie emocji. Empatia to zrozumienie emocji innych ludzi, zdolność wczuwania się w aktualny stan emocjonalny innej osoby oraz chęć udzielenia wsparcia. Jest to zdolność rozumienia stanu osoby za pomocą mimiki, gestów, odcieni mowy, postawy. Rozpoznawanie emocji innych ludzi lub zdolność wpływania na stan emocjonalny innych ludzi.

Uczniowie istotnie różnią się poziomem inteligencji emocjonalne, zwłaszcza w zakresie takich umiejętności, jak umiejętność odbierania i okazywania oznak uwagi, okazywania i akceptowania sympatii, wsparcia, umiejętności nawiązywania kontaktu, umiejętność przyjmowania pomocy drugiej osoby, odpowiedniego reagowania na swój sukces i porażkę. Gotowość do samodoskonalenia wytwarza się w wieku szkolnym głównie nie przez niedopasowanie standardu społecznego i samoocenę cech zachowania i osobowości, «ja-realny» i «ja-idealny», ale poprzez kreowanie pozytywnie zabarwionej idei normatywnej oraz poprzez społeczne wzorce.

**Słowa kluczowe:** inteligencja emocjonalna, rozwój inteligencji emocjonalnej, koncepcja inteligencji emocjonalnej, kompetencje społeczne, rozwój społeczny

**SUMMARY**

*The main research problem*: What is the level of development of social skills (emotional intelligence) in a group of third grade students on the example of the Kherson I-III grade school No. A. S. Pushkin?

*Detailed research problems:*

1. What is the general distribution of emotional intelligence indicators among third grade students?

2. What are the differences in the level of emotional intelligence taking into account the gender of students in the third grade?

Thematic scope of the work: Social and moral development of a child in the early school period, the concept of emotional intelligence, definitions and paradigmatic approaches to shaping social skills of early school children, analysis of social skills and cooperation in the core curriculum of early school education, methods and forms of supporting the development of social competences of class students 1-3 primary school.

The research method used is measurement. The main assumptions of the methodology are the definition of the essence, goals, tasks, justification of the methods of pedagogical measurements, scaling and the rules for interpreting the results. The test and observation technique I used in my study of younger students is quite common.

Emotional awareness - it is the awareness and understanding of your emotions, and on top of that - the constant completion of your own emotional vocabulary. People with high emotional awareness are more aware of their inner state than others. Control over one's own emotions is emotional calmness, emotional flexibility, etc. In other words, voluntary control over one's own emotions. Self-motivation - managing your own behavior by controlling your emotions. Empathy is understanding other people's emotions, the ability to empathize with the current emotional state of another person, and the willingness to provide support. It is the ability to understand the state of a person with the help of facial expressions, gestures, shades of speech, posture. Recognizing other people's emotions or the ability to influence other people's emotional state.

Students significantly differ in the level of emotional intelligence, especially in terms of skills such as the ability to receive and show signs of attention, show and accept sympathy, support, the ability to establish contact, the ability to accept the help of another person, and react appropriately to one's success and failure. The readiness for self-improvement is generated in school age mainly not by the mismatch of the social standard and the self-esteem of behavioral and personality traits, "I-real" and "I-ideal", but by creating a positively colored normative idea and through social patterns.

**Keywords:** emotional intelligence, development of emotional intelligence, the concept of emotional intelligence, social competences, social development.

**WSTĘP**

Ostatnie znaczące zmiany w społeczeństwie stały się warunkiem koniecznym do zreformowania procesu wychowawczego, podstawą jest orientacja humanistyczna, a także zadanie indywidualizacji i socjalizacji osobowości dziecka. Współczesne społeczeństwo deklaruje potrzebę posiadania ludzi aktywnych, zdolnych do efektywnej interakcji z otaczającym światem.

Jednym z głównych kierunków współczesnego systemu edukacji można zauważyć poszukiwanie rozwój skutecznych form, metod, środków, technik, technologii, wpływów i interakcji wychowawczych , biorąc pod uwagę cechy wieku rozwijającej się osobowości.

Proces socjalizacji dzieci w wieku szkolnym ma fundamentalne znaczenie dla rozwiązania problem rozwoju umiejętności społecznych wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej ponieważ to właśnie w tym okresie dzieciństwa krystalizuje się struktura osobowości. Szkolnictwo podstawowe można słusznie porównać z systemem społecznym, który jest instytucją socjalizacji człowieka, gdy mały obywatel kształtuje te cechy osobowości, te umiejętności społeczne, które pozwalają mu w przyszłości skutecznie wchodzić w interakcję z otaczającym go światem. Od tego czasu dzieci wraz z dorosłymi dążą do stworzenia czegoś w rodzaju równego społeczeństwa, postrzegając rówieśnika jako partnera w działaniach, odczuwają potrzebę poczucia przynależności do grupy. W konsekwencji można powiedzieć, że po raz pierwszy dziecko ma możliwość aktywnego uczestniczenia w tworzeniu swego rodzaju analogii relacji społecznych.

Młodszy wiek szkolny obejmuje okres adaptacji i okres indywidualizacji. Chęć poznania i wejścia w świat relacji społecznych dorosłych popycha dzieci do intensywnego przyswajania sobie norm, wartości, postaw regulujących relacje i komunikację między ludźmi. Ważne jest, aby proces społecznego kształtowania osobowości młodszego ucznia, jego samorozwoju i samoujawniania się nie przebiegał spontanicznie, bez celowej obserwacji dorosłych. Nauczyciele uważają, że ten wiek rozwoju społecznego jest całkiem udany, nacisk kładziony jest na działania edukacyjne dzieci, dlatego nauczyciele czasami ignorują pierwsze oznaki osobistego i społecznego niepokoju. Tymczasem w dziedzinie komunikacji wiele dzieci ma znaczne trudności, a ich agresywność często wiąże się z niskim poziomem rozwoju umiejętności komunikacyjnych.

Młodszy wiek szkolny to według psychologów szczególny okres w rozwoju osobowości. To w tym wieku pojawia się możliwość samoregulacji zachowania w oparciu o przyswojone wcześniej uniwersalne wartości, zasady i normy zachowania.

Do ważnych umiejętności należą gotowość do interakcji, współpraca, umiejętność bycia aktywnym podmiotem interakcji i budowania zachowań z pozycji akceptacji społecznej.

Na obecnym etapie obywatel to nie tylko osoba praworządna, ale zjawisko złożone: osoba żyjąca w harmonii ze wspólnotą ludzi, spełniająca nie tylko prawa państwowe, ale także wymogi moralności, aktywna twórca swojego życia i życia społeczeństwa. Opanowanie dziecka w zakresie przeżywania relacji społecznych, pewien poziom rozwoju umiejętności społecznych pozwala mu być nie tylko przedmiotem edukacji i szkolenia, ale także podmiotem działań społecznych.

Na etapie szkoły podstawowej problem socjalizacji jest rozpatrywany w mniejszym stopniu, pytania o możliwości i sposoby socjalizacji młodszych uczniów w przestrzeni edukacyjnej pozostają nierozwiązane. Wierzymy, że na tym etapie proces socjalizacji może przebiegać poprzez rozwój umiejętności społecznych uczniów i umiejętności zachowań obywatelskich. Aby określić główne cechy umiejętności społecznych ucznia szkoły podstawowej, proponujemy rozważyć osobliwości rozwoju dzieci w tak istotnych obszarach socjalizacji, jak: aktywność, samoświadomość, stosunek do innych (rówieśnicy, rodzice).

W kolejnym etapie wieku, w okresie dojrzewania, kiedy na pierwszy plan wysuwa się swoboda porozumiewania się, doświadczenie zdobyte w wieku szkolnym nie zanika, a wartość wyuczonych norm kulturowych przejawia się w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Dlatego uważamy, że rozwój umiejętności społecznych u młodszego ucznia jest warunkiem jego dalszego pomyślnego rozwoju i socjalizacji na wyższym poziomie i odwrotnie, brak tej kategorii może przyczynić się do pojawienia się poważnych trudności w rozwoju relacje, w tym z rówieśnikami, w kolejnym etapie wieku.

Analiza literatury wskazuje, że badanie problemu socjalizacji należy do kategorii zjawisk złożonych, wielowymiarowych na przecięciu różnych nauk: psychologii, pedagogiki, socjologii, kulturoznawstwa i innych, z których każda ma swoje idee i podejścia.

Praca dyplomowa składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia, bibliografii i aneksu.

Pierwszy rozdział poświęcony jest części teoretycznej pracy. W nim została przedstawiona charakterystyka rozwoju społecznego i moralnego dziecka w okresie wczesnoszkolnym oraz koncepcja inteligencji emocjonalnej.

Drugi rozdział opisuje teoretyczne podstawy rozwijania kompetencji społecznych wśród uczniów klas wczesnoszkolnych.

Trzeci rozdział to założenia metodologiczne badań empirycznych. W nim rozpatrywany jest przedmiot i cel badania, problemy oraz hipotezy badawcze. Opisano wybór metod i technik badawczych, a także przebieg i organizację badania.

Czwarty rozdział stanowi analizę wyników badań empirycznych. Uczestnikami tego badania byli uczniowie z klas trzecich szkoły podstawowej. Po weryfikacji uzyskanych danych empirycznych otrzymano odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące podjętej problematyki badawczej.

**ROZDZIAŁ I**

**ZAGADNIENIE DOTYCZĄCE ROZWOJU SPOŁECZNEGO I KSZTAŁTOWANIA INTELIGENCJI EMOCJONALNEJ DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM**

Charakter komunikacji między uczniami w zespole dziecięcym w dużej mierze zależy od relacji w rodzinie. Zmiana sytuacji rozwoju społecznego w okresie przejścia od wieku przedszkolnego do wieku szkolnego prowadzi do zmiany pozycji dziecka w rodzinie: lista wymagań rozszerza się i komplikuje, zwiększa się kontrola nad zachowaniem dziecka. W tym okresie istotne staje się kształtowanie u dziecka samodzielności i odpowiedzialności. Środowisko rodzinne największą uwagę przywiązuje do rozwoju zachowań dobrowolnych i samokontroli; te formacje psychologiczne wskazują na pozytywne zmiany związane z wiekiem u dziecka. Ciepłe i wrażliwe podejście rodziców, uważność i zainteresowanie komunikowaniem się z dorastającymi dziećmi w wieku młodszym szkolnym tworzą w dziecku niezawodne przywiązanie emocjonalne i wysoką samoocenę, ustanawiają odpowiednie wytyczne społeczne i pozwalają budować dobre relacje z nauczycielem i kolegami z klasy.[[1]](#footnote-1)

**1.1. Charakterystyka rozwoju społecznego i moralnego dziecka w okresie wczesnoszkolnym**

Rozwój moralny dziecka oparty na jego światopoglądzie i na zasadach moralnych przyjętych przez człowieka. Jednak w tym stuleciu cechami moralności są: rozwój uogólnionych idei prawdomówności, sprawiedliwości, odwagi, skromności, przyjaźni. Powstają pierwsze sądy moralne i wstępne rozumienie społecznego znaczenia normy moralnej. Powstają nie tylko cechy moralne, ale także uczucia. Dziecko nie jest jeszcze zdolne do świadomych działań moralnych, pod kierunkiem dorosłych uczy się zwykłych norm zachowania, które odpowiadają normom moralności i etyki przyjętym w społeczeństwie. Dlatego rodzina ma ogromne znaczenie dla pełnoprawnego rozwoju psychicznego i osobistego dziecka. To w tym środowisku wzorce reakcji na różne sytuacje, na postawy wobec różnych przedmiotów i zjawisk życiowych są przyswajane, kopiowane. Najczęściej modelowanie odbywa się na poziomie nieświadomym.

Wielu rodziców nie tylko wprowadza swoje dzieci w wartości moralne, ale także rozumie różne metody i techniki czytając książki, oglądając bajki ze wskazaniem na przedstawienie poczynań bohaterów, a przy tej okazji poruszając tematy norm etycznych. Także większość rodziców nie podejrzewa, że wpływają negatywnie na moralny i psychiczny rozwój dziecka poprzez własne zachowania, dezorientując dziecko w przestrzeni społeczno-kulturowej. Świadomość moralna, tj. pojawienie się szczegółowych ostatecznych i oceniających osądów, które tłumaczy się przejawem zainteresowania dzieci działaniami innych i jest jednym ze wskaźników, że dziecko opanowało zasady i normy i postrzega zachowanie innych poprzez pryzmat tych idei. Opracowują standardy etyczne - próbki zawierające uogólnioną ideę zachowań pozytywnych i negatywnych, na podstawie których powstają oceny moralne.

Wskaźnikiem rozwoju moralnego dzieci w wieku przedszkolnym są orientacje moralnej, które determinują wybór między dobrem a złem. Dziecko dokonuje takiego wyboru nie z konieczności, ale z powodu własnego zrozumienia tej potrzeby. W tym przypadku wolność jest podstawą lub podświadomością i powstaje podczas nabywania osobistego doświadczenia. Ponadto należy zadbać o to, by dziecko mogło zrozumieć wartości i ustalić związek przyczynowy między zachowaniem a działaniem ludzi. W tym celu dorosły podczas różnego rodzaju zajęciach dla dzieci kieruje dziecko do podstawowych wartości: „dobra”, „zła”, „wiary”, „miłości”.

Zadaniem środowiska społecznego jest samodoskonalenie osobowości, przejawianie miłości i racjonalności w wychowaniu młodego pokolenia, odnawianie władzy rodzicielskiej, szacunek i szacunek dla kultu rodziny, rozwijanie u dzieci umiejętności dostrzegania w działaniach innych lub bohaterów książek i kreskówek tylko dobrych, koncentrowanie się na kontemplacji dobra i pozytywu, na sympatii oraz wzajemna pomoc. Proces kształtowania się rozwoju moralnego dzieci może być przeprowadzany nie tylko świadomie, ale także nieświadomie, ale najintensywniejszym okresem jest okres dzieciństwa przedszkolnego, dlatego ważna jest właściwa organizacja rozwoju moralnego dziecka od wczesnego dzieciństwa, którego wielka zasługa należy do kompetentnego uczestnictwa osoby dorosłej. W przeciwnym razie nie wyklucza się odstępstwa od norm wychowania i trudno jest wyeliminować jego konsekwencje. Dziecko przyjmuje od osób starszych styl zachowania, maniery, nawyki, mowę, a także stosunek do innych ludzi, zwierząt, przedmiotów. Tak więc słowa „dobry” i „zły” na początku wyrażają postawę osoby dorosłej, a dziecko pamięta je i powtarza w podobnych sytuacjach. Dorosły uczy oceniać działania i wywołuje w nim odpowiednią postawę emocjonalną. Skonsolidowane w świadomości takie oceny są uwzględniane w jego własnej reakcji, wyrażając pozytywne lub negatywne nastawienie do siebie i działań innych.

Z powyższego możemy wnioskować, że w kryzysowej sytuacji społeczno-kulturalnej, gdy relacje między dziećmi i rodzicami znajdują się na etapie nieporozumień, braku szacunku i obciążone obowiązkami społecznymi i materialnymi obawami. Należy wziąć pod uwagę, że samodoskonalenie osobowości jest ważnym czynnikiem w samoregulacji zachowań rodzicielskich . W okresie dorastania dzieci, gdy głównymi cechami rozwoju moralnego tego okresu są zapamiętywanie i naśladowanie zachowania, społeczny i moralny aspekt kształtowania osobowości dziecka polega na możliwości stworzenia rodzicom sprzyjających etycznie i moralnie warunków do przyswojenia pozytywnych doświadczeń moralnych.

*Kryzys 6-7 lat*

U progu wieku przedszkolnego i szkolnego dziecko przeżywa kryzys, co oznacza przejście do nowego etapu rozwoju. Co więcej, kryzys w tym wieku może przebiegać sprawnie i całkowicie niezauważalnie. Kryzys trwający w wieku 6-7 lat może objawiać się negatywnymi wymaganiami rodziców, nienaturalnym zachowaniem i zmianami nastroju. To jest czas towarzyski. Po pierwsze, jeśli przedszkolak był świadomy siebie przede wszystkim jako fizycznie odrębna osoba, wówczas w wieku 7 lat jest świadomy swojej psychologicznej autonomii, obecności w sobie wewnętrznego świata uczuć i emocji. Dziecko opanowuje język uczuć, zaczyna świadomie używać sformułowania „jestem zły”, „jestem miły”, „jestem smutny”. Mu rozwija zrozumienie swojego wewnętrznego świata mentalnego i inni ludzie.[[2]](#footnote-2)

Po drugie, dziecko chodzi do szkoły, uczy się zupełnie nowego świat, a jego dawne zainteresowania zostały zastąpione nowymi. Główną aktywnością dziecka w wieku przedszkolnym była zabaw. Teraz jego główna działalność to nauka, która staje się obowiązkowa dla wszystkich, to znaczy społecznie znacząca. Teraz jest uczniem i jest oceniany przez nauczyciela, profesjonalistę i znaczącą osobę, a nie przez jego rodzinę. To bardzo ważna zmiana osobowości wewnętrznej dziecko. Młodszy uczeń nadal kontynuuje zabawę entuzjazmem, ale ten rodzaj aktywności przestaje być główną treścią jego życia. Najważniejszą rzeczą dla niego jest jego nauka, jego sukcesy i oceny.

Po trzecie, oprócz zmian osobowościowo-psychologicznych w ciągu 6-7 lat następuje rozwój fizyczny i ruchowy. Cechy się zmieniają, dziecko rośnie szybko, wzrasta jego wytrzymałość, następuje także poprawa koordynacji ruchów. Wszystko to nie tylko daje dziecku nowe możliwości, ale także stawia przed nim nowe wyzwania, z którym nie wszyscy radzą sobie równie łatwo.

Po czwarte, szkoła stawia dziecku potrzebę rozwoju samokontrola. Trzeba siedzieć w klasie, słuchać i rozumieć, spełniać, to znaczy przestrzegać pewnych zasad. Jeśli przedszkolak może bezpośrednio wyrazić swoje emocje i pragnienia, wtedy uczeń nie będzie mógł dłużej zachowywać się w ten sposób. Konieczność przestrzegania reguł akceptowanych społecznie wyznacza granice między „może” i nie." Dziecko nie chce być dzieckiem, jest już „dorosłym”, chodzi do szkoły. Tak więc głównym czynnikiem determinującym rozwój dzieci w wieku 7-10 lat, jest przejście na nowy poziom rozwoju umysłowego w warunkach znaczących działań edukacyjnych. Rozróżnia się system relacji między dzieckiem a dorosłymi: dla młodszego ucznia znaczący dorośli już nie są tylko bliscy, ale także nauczyciel, który jest włączony w strukturę społecznych interakcji normatywnych.

*Rozwój poznawczy*

Jednym z nich jest rozwój motywacji poznawczej najważniejsze momenty rozwojowe w tym okresie. Podczas pierwszych kilka tygodni życia szkolnego zainteresowanie szkołą istnieje prawie u wszystkich dzieci. W pewnym stopniu motywacja ta opiera się na reakcji na nowość, nowe warunki, nowych ludzi. Jednak zainteresowanie formą instrukcji, nowymi notatnikami, książkami itp. Szybko się znika. Dlatego ważne jest, aby utworzyć inny motyw zainteresowania - związany z treścią wiedzy, z zainteresowaniem samym materiałem. W tworzeniu motywacji edukacyjnej ważną rolę odgrywają motywy, niezwiązane bezpośrednio z uczeniem się: chęć dziecka na nowe pozycja społeczna (motyw społeczny), chęć nauczenia się czegoś nowego o świecie i o sobie (motyw poznawczy). Te motywy powstają - w wieku przedszkolnym i są przekształcane w motyw uczenia się tylko podczas ukierunkowane i systematyczne nauczania.[[3]](#footnote-3)

Emocjonalność i bezpośredniość dzieci ze szkół podstawowych, ich szacunek dla nauczyciela pozwala rozwinąć społeczne motywy uczenia się (chęć bycia użytecznym, angażowania się, jako dorośli, odpowiedzialnego i poważnego biznesu). Jednak w przypadku dominacji motywów społecznych dziecko stara się chodzić do szkoły, aby zająć nową pozycję w społeczeństwie - pozycję ucznia. Jednak nie jest nim zainteresowany Wiedzę i grając rolę ucznia, koncentruje się na aprobacie, pochwałach nauczyciela.

Rozwój poznawczy ucznia szkoły podstawowej:

* rozwijanie społecznych motywów do nauczania (pragnienie bycia użytecznym, bycia zaangażowanym biznes dla dorosłych, zagraj w nowy rola społeczna studenta)
* powstaje poznawczy motywacja oparta nie tylko na nowości, ale także na zainteresowanie do treści wiedzy;
* rozwijanie myślenia i kreatywności.

*Rozwój osobisty*

Istnieją wiek i indywidualne trendy rozwojowe osobowość uczniów szkół podstawowych. W badaniach T.V. Ermolova był wyróżniony kompleks cech psychologicznych siedmioletnich dzieci, nazwany „poczuciem kompetencji społecznych”.[[4]](#footnote-4)

Przejawia się w trzech obszarach w odniesieniu do obiektywnej rzeczywistości, ujawnia się orientacja dziecka na istotne społecznie działania oraz ściśle regulowane sposoby osiągania celów. Dziecko ma zdolność do czasowej samoorganizacji w stosunku do innych osób istnieje wrażliwość na ocenę ich aktywności społecznej. Grono ludzi znacznie się powiększa, których oceny stają się ważne dla dziecka w stosunku do siebie istnieją pomysły i ocena ich możliwości, doświadczenie ich znaczenia dla innych.

*Rozwój emocjonalny*

Chociaż młodszy uczeń emocjonalnie reaguje na znaczące wydarzenia, w tym porażkę, stopniowo poprawia swoją zdolność do tłumienia niepożądanych reakcji emocjonalnych. W rezultacie istnieje oddzielenie ekspresji od doświadczanego uczucia: dziecko staje się niezdolne do manifestacji doświadczenia emocja, przedstaw emocję, której nie doświadcza w danym momencie. Rozwój takich umiejętności jest ułatwiony przez komunikację, trening, zabawę i nabywanie umiejętności regulacji emocji. Ogólnie rzecz biorąc, bezpośredniość i szczerość reakcji na doświadczane emocje są dla dzieci naturalne.

Na początku wieku szkolnego element mimowolny utrzymuje się w sferze emocjonalnej dziecka. Wiele dzieci charakteryzuje niestabilność emocjonalna, częsta zmiana emocji warunki (na tle ogólnie pozytywnych emocji), uzależnienie od gwałtownych krótkotrwałych reakcji emocjonalnych. Stopniowo wzrasta świadomość emocji i uczuć, umiejętności są ulepszane samokontrola. Stany emocjonalne stają się dłuższe zrównoważony. Powstają stałe oparte na nich przyjazne stosunki.

W wieku szkolnym nasilają się przejawy cech indywidualnych w wyrażaniu emocji: dzieci stabilne emocjonalnie, dzieci o zwiększonej wrażliwości emocjonalnej, dzieci pobudzone emocjonalnie i niespokojne, dzieci o słabym wyrażaniu emocji. W tym okresie sfera emocjonalna dziecka jest znacznie skomplikowana i zróżnicowana - pojawiają się złożone wyższe uczucia, których źródłem jest satysfakcja ze złożonymi potrzebami społecznymi. Socjalizacja sfery emocjonalnej odbywa się intensywnie. Dzieci mają nie tylko nowe emocje i uczucia, ale także ujawnia się charakter emocji, których doświadczają w dzieciństwie przedszkolnym. W wieku szkolnym emocje wiążą się ze złożonością życia społecznego dziecka, zmianą charakteru jego relacji z dorosłymi i rówieśnikami.

* + 1. **Znaczenie pojęć „inteligencja emocjonalna”, „rozwój inteligencji emocjonalnej” w aspekcie uspołecznienia**

Pojęcie „inteligencji emocjonalnej” w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wprowadzili do psychologii P. Salovey i J. D. Mayer. Według badaczy „inteligencja emocjonalna obejmuje umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienia wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny”.[[5]](#footnote-5)

Inteligencja emocjonalna - zdolność rozumienia relacji jednostki, reprezentowanych w emocjach, oraz kierowania sferą emocjonalną na podstawie podejmowania decyzji. Inteligencja emocjonalna ma następującą strukturę:

1) świadomość emocjonalna;

2) zarządzanie swoimi emocjami (raczej nierówność emocjonalna);

3) motywacja własna (raczej mimowolna kontrola własnych emocji);

4) empatia;

5) rozpoznawanie emocji innych ludzi (raczej umiejętność wpływania na stan emocjonalny innych ludzi).

Każdy rodzaj zdolności emocjonalnych składa się z wielu elementów. Umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji dzieli się na dwa komponenty, z których jeden jest skierowany na własne, a drugi na emocje innych ludzi.

Pierwsza zawiera podskładniki werbalne i niewerbalne, a druga - subkomponenty niewerbalnej percepcji i empatii. Regulacja emocji składa się z dwóch elementów: regulacji emocji własnych i innych. Trzeci typ zdolności, związany z wykorzystywaniem emocji w myśleniu i działaniu, obejmuje elementy elastycznego planowania, kreatywnego myślenia, uwagi i motywacji.[[6]](#footnote-6)

Później P. Seloway i J. Meyer sfinalizowali i udoskonalili zaproponowany model, co znajduje odzwierciedlenie w wielu ich publikacjach. Ta przerobiona wersja modelu opiera się na założeniu, że emocje zawierają informacje o relacjach danej osoby z innymi ludźmi lub przedmiotami.

Analiza zdolności związanych z przetwarzaniem informacji emocjonalnych pozwoliła P. Selowayowi i J. Meyerowi zidentyfikować cztery komponenty, które nazwano „gałęziami”. Składniki te tworzą hierarchię, której poziomy, zdaniem autorów, są kolejno opanowywane w ontogenezie.

Należy zauważyć, że każdy składnik dotyczy zarówno własnych emocji danej osoby, jak i emocji innych, które rozpoznaje.

1. Identyfikacja emocji. Obejmuje szereg zdolności pokrewnych, takich jak percepcja emocji (czyli umiejętność dostrzeżenia samego faktu obecności emocji), ich identyfikacja, adekwatna ekspresja, rozróżnianie prawdziwych emocji i ich naśladowanie.

2. Wykorzystanie emocji do zwiększenia efektywności myślenia i działania. Obejmuje umiejętność wykorzystywania emocji do skupiania się na ważnych wydarzeniach, wywoływania emocji, które pomagają w rozwiązywaniu problemów (na przykład używania dobrego nastroju do tworzenia kreatywnych pomysłów), wykorzystywania wahań nastroju jako środka do analizy różnych punktów widzenia na problem.

3. Zrozumienie emocji. Umiejętność rozumienia kompleksów emocjonalnych, związków między emocjami, przejść od jednej emocji do drugiej, przyczyn emocji, werbalnej informacji o emocjach.

4. Zarządzanie emocjami. Umiejętność kontrolowania emocji, zmniejszania intensywności emocji negatywnych, świadomość własnych emocji, w tym nieprzyjemnych, umiejętność rozwiązywania problemów naładowanych emocjonalnie bez tłumienia towarzyszących im negatywnych emocji.[[7]](#footnote-7)

J. Strelau definiuje inteligencję emocjonalną jako „zestaw umiejętności, które pozwalają wykorzystać procesy emocjonalne do skutecznego przezwyciężania w sytuacjach społecznych”. Według tego badacza inteligencja emocjonalna przejawia się w pięciu głównych zdolnościach: poznawaniu własnego doświadczenia; zarządzanie emocjami; Automotywacja; rozpoznawanie emocji u innych (empatia); nawiązywanie i utrzymywanie relacji z innymi ”.[[8]](#footnote-8)

Jak zauważyli A. Matczak, K.A. Knopp, inteligencja emocjonalna „Najdynamiczniej rozwija się w dzieciństwie, okresie dojrzewania i wczesnej dorosłości (…)”.[[9]](#footnote-9)

Inteligencja emocjonalna jest ściśle związana z systemem wartości ludzkich K. Ostrovskaya definiuje ją jako „hierarchicznie uporządkowany zbiór postaw do wartości, które same w sobie są ważne, istotne, pożądane i konieczne, wnosząc istotny wkład w urzeczywistnianie osobistego istnienia. ”. Wartości te są bodźcami i celami życiowymi, pozwalającymi zaspokoić potrzebę samorealizacji „poprzez chęć wytrwania w samodoskonaleniu i chęć osiągnięcia właściwych i ważnych z punktu widzenia osobistych celów”. Wartości Są także podstawą osobistej integracji ze społeczeństwem. Ja, szkoła, grupy rówieśnicze, a później różne instytucje, wpływają na kształtowanie wartości ważnych dla społeczeństwa. Rozwój zachowań moralnych odbywa się zwykle metodą prób i błędów, wyciąganie wniosków z sytuacji i naśladowanie.

Rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym, do pewnego stopnia kształtuje osobowość dziecka, ponieważ jest miejscem pierwszych doświadczeń w kontakcie ze światem zewnętrznym i innymi ludźmi. Przede wszystkim w środowisku rodzinnym zachodzi proces socjalizacji, który zdaniem wielu badaczy jest podstawą rozwoju inteligencji emocjonalnej. Z powyższych rozważań wynika, że zadaniem środowiska rodzinnego jest tworzenie optymalnych warunków do rozwoju, dzięki którym zaspokaja ono fizyczne i psychiczne potrzeby dziecka.

F. Wilkes uważa, że„zdolność członków do rozumienia i wyrażania uczuć rodziny ma ogromny wpływ na jej funkcjonowanie, na poczucie spójności i szczęścia”. Jak zauważył KA Nopp, dla rozwoju emocjonalnego dziecka takie cechy jak: status społeczno-ekonomiczny, lokalizacja mogą również odgrywać rolę w miejscu zamieszkania czy wewnętrznej strukturze rodziny.[[10]](#footnote-10)

Zachowanie można zaobserwować, gdy trzy- do czterolatki grają altruistycznie i agresywnie. Zgodnie z teorią frustracja - agresja jest zawsze pierwsza przed drugą. Oczywiście jest to duże uproszczenie.

W kontakcie z ludźmi dzieci mają okazję zobaczyć nie tylko, jak inni zachowują się swoimi uczuciami i emocjami, ale także jak ich własne wyrażanie emocji wpływa na innych. Z punktu widzenia korekty zdrowia społecznego i psychicznego to jedne z najważniejszych eksperymentów dla dzieci.

Kiedy rodzice reagują na napady złości i agresję swoich dzieci, wówczas tylko wzmacniają to zachowanie, co pomaga stworzyć stabilny wzorzec agresji i buntu. H.S. Hodgins i K. Belch przeprowadzili badanie na grupie uczniów, którzy doświadczyli przemocy domowej w dzieciństwie. Miał problem z rozszyfrowaniem pozytywnych emocji, co wynika z faktu, że osoby te były mniej zdolne do obserwowania i przeżywania pozytywnych emocji.[[11]](#footnote-11)

Zdarza się, że proces rozwoju emocjonalnego może zostać zakłócony przez nieodpowiednie wymagania otoczenia dotyczące wyrażania emocji, np. Uczenie dzieci tłumienia emocji, takich jak złość. Dlatego ważne jest, aby otoczenie sformułowało jasne wymagania wobec dziecka dotyczące form wyrażania emocji. Niestety środowisko z objawami patologicznymi może zakłócać lub uniemożliwiać nabywanie umiejętności związanych z percepcją i rozpoznawaniem emocji.

Tym samym rośnie znaczenie szkół w rozwoju inteligencji emocjonalnej. Zdaniem D. Vosik-Kavali i T. Zubzhytska-Matsiong szkoła jest jednocześnie szansą dla wielu uczniów na przyjęcie do swojego systemu wartości, które są społecznie akceptowane.

* + 1. **Cechy rozwoju inteligencji emocjonalnej ucznia szkoły podstawowej**

W tym wieku dziecko aktywnie rozwija emocje społeczne, takie jak egoizm, poczucie odpowiedzialności, poczucie zaufania do ludzi i umiejętność empatii. To w warunkach samodzielnej komunikacji dziecko odkrywa różne style ewentualnego budowania relacji. Rozsądny i uczuciowy stosunek do reguł, norm moralnych rozwija się w dziecku poprzez emocjonalną i oceniającą postawę dorosłego.

W psychologii i pedagogiki wiek szkoły podstawowej zajmuje szczególne miejsce: w tym okresie opanowuje się czynności edukacyjne, kształtuje się dowolne funkcje umysłowe, następuje refleksja, samokontrola, a działania zaczynają korelować z planem wewnętrznym. To młodszy wiek szkolny ze swoją emocjonalną wrażliwością na wydarzenia, zmysłowym kolorem percepcji, wyobraźnią, aktywnością umysłową i fizyczną; bezpośredniość i otwartość ekspresji swoich doznań zmysłowych, jest wrażliwa na wpływanie na rozwój i kształtowanie inteligencji emocjonalnej.

Osiągnięcia te wiążą się ze zmianami w sferze motywacyjnej, rozwojem procesów umysłowych (zwłaszcza w sferze intelektualnej i poznawczej), co prowadzi do zmian w sferze emocjonalnej. Zmiana w sferze emocjonalnej spowodowana jest tym, że kiedy dziecko przychodzi do szkoły, o jego smutku i radości decyduje nie zabawa i komunikacja z dziećmi w procesie zabaw, ale proces i efekt jego działalności edukacyjnej. i potrzeby, którą zaspokaja nauczyciel jej sukcesów i porażek, jego ocena i związany z nią stosunek do dziecka innych.

Skoncentrujmy się teraz na tych aspektach inteligencji emocjonalnej, które pokazują jej znaczenie dla budowania satysfakcjonujących relacji z otoczeniem i zaspokajania potrzeb. Ta teoria, jako najbardziej podstawowa dla kształtowania inteligencji emocjonalnej, wymienia umiejętność prawidłowej oceny własnych uczuć i ich adekwatnej ekspresji. Już od dzieciństwa uczymy się rozpoznawać uczucia, rozróżniać je i klasyfikować, aby na późniejszych etapach życia być dokładnym w rozpoznawaniu własnych potrzeb i dostrzegać niuanse między subtelnymi, czasem wręcz sprzecznymi stanami emocjonalnymi, które motywują do działania. Wiąże się również z wyrażaniem emocji, czyli przekazywaniem własnych uczuć, tak aby stały się one przewodnikiem dla uczestników interakcji i bezpośrednio wpływały na jej jakość i przebieg. Braki w tym funkcjonowaniu, błędna reakcja na specyfikę sytuacji i jej uczestników, nieznajomość zasad rządzących interakcją, powodują problemy, np. w nawiązywaniu i utrzymywaniu właściwych relacji społecznych.

Szkoła wraz z rodziną sprzyja rozwojowi lub hamowaniu rozwoju emocjonalnego dzieci i młodzieży. Początek edukacji szkolnej to czas, w którym główne osiągnięcia poznawcze pojawiają się w okresie dorastania i dorosłości, jako wzór i przyzwyczajenia wyłonią się. To okres narastających wymagań stawianych dziecku, które musi nauczyć się specyficznych obowiązków i ról wynikających z kultury, w której dorasta.

Rozwój inteligencji emocjonalnej uczniów jest szczególnie ważny, ponieważ pozwala przewidzieć, że osoby o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej lepiej wykorzystają swoje możliwości. Ponadto łatwiej będzie im nawiązywać relacje z innymi ludźmi i radzić sobie ze stresorami. Na tej podstawie możemy wskazać związek między inteligencją emocjonalną, a prawidłowym funkcjonowaniem społecznym i sukcesami dzieci.[[12]](#footnote-12)

E. Aronson podkreśla, że ​​„inteligencja emocjonalna i inteligencja akademicka są od siebie oddzielone, ale inteligencja emocjonalna jest najlepszym predyktorem sukcesu w szkole”. Tej tezy nie potwierdzają jednak żadne badania empiryczne. Jak zauważył K.A. Knopp, nie można wyciągnąć jednoznacznych wniosków na temat roli inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży ze względu na zbyt małą liczbę badań empirycznych. Ponadto trudno jest skorelować wyniki badań młodzieży z małymi dziećmi.[[13]](#footnote-13)

Aktualne programy nauczania zawierają zarówno treści instruktażowe, jak i wskazówki dotyczące rozwoju emocjonalnego uczniów. Jedną z cech rozwoju społecznego podczas edukacji jest zwiększanie kontroli emocjonalnej, ale kontrola ta jest najtrudniejszym zadaniem dla wielu uczniów. Dlatego ogromną rolę w rozwoju inteligencji emocjonalnej odgrywa nauczyciel. Żeby był przewodnikiem dla ucznia, sam musiał mieć dobrze rozwiniętą inteligencję emocjonalną. H. Kwiatkowska zwraca uwagę, że inteligencja emocjonalna jest czynnikiem rozwoju zawodowego i przeciwdziałającym wypaleniu zawodowemu, ponieważ „nauczyciel musi umieć podejmować ciągłe wysiłki bez podejmowania zewnętrznych działań i wymiernych rezultatów”.[[14]](#footnote-14)

Dlatego rolą nauczyciela w kontekście inteligencji emocjonalnej jest rozwijanie empatycznego rozumienia uczniów, kształtowanie ich umiejętności komunikacyjnych, kształtowanie asertywnej postawy i pozytywnej samooceny. Ważnym elementem kształtowania pozytywnej samooceny ucznia jest poczucie wyższości. A. Kołakowski i A. Pisula zwracają uwagę, że „koncentracja na negatywach i pomijanie pozytywów ostatecznie prowadzi do pogorszenia poczucia własnej wartości dziecka i wiary we własne możliwości, a także do zmniejszenia motywacji do pozytywnego działania”. Język; forma; pozytywną samoocenę; mówią, co jest dobre i akceptowane oraz zachowania, których chcą dorośli; kontynuują zachowanie, które pojawia się rzadko. Dobrze zorganizowana pochwała opisuje to, co widzę + nazwa funkcji („to się nazywa”, „ jesteś „”) ​​+ Emocje („Cieszę się”, „Zaimponowałeś mi”).[[15]](#footnote-15)

Bardzo dobrym sposobem na wzmocnienie jest chwalenie trzeciej osoby, ponieważ wydaje się to bardziej wiarygodne. Pamiętaj też, by chwalić poprawę, a nie ideał. Również dobre:

1. Wzmocnij drobne pozytywne zmiany - chwalimy każdy nowy pozytywny element, który się pojawia. To metoda stopniowego zbliżania się do celu (...).

2. Wzmocnij część wykonanej pracy - w tej sytuacji powinieneś zacząć od pokazania, że ​​lubisz pracę z dzieckiem i ewentualnie dodać informacje o zadaniu.

3. Zwiększ mniej niepożądanych zachowań, ponieważ zastępują one bardziej niepożądane. Na przykład dziecko zaczyna kontrolować agresję. [[16]](#footnote-16)

Jednym z zadań nauczyciela dla ucznia jest pomoc w zrozumieniu jego zachowania, co pozwoli mu poradzić sobie w określonej sytuacji. Każdy z nas potrzebuje takiej odpowiedzi. Aby pomóc uczniom zrozumieć ich zachowanie, nauczyciel musi szanować zmagania, lęki i frustracje, które są cechami charakterystycznymi dzieciństwa. Nie możesz zawstydzić i wyśmiać swojego dziecka, ale należy je uczyć, że sukces i porażka są naturalną częścią ludzkiego życia. Należy także unikać porównywania ucznia z innymi i traktowania jego zachowania jako części całej osobowości.[[17]](#footnote-17)

W przypadku złości uczniów posługuję się komunikatem: „Widzę, że zostaniesz. Rozumiem, że czasem też się złoszczę, ale nie akceptuję tego, że trzeba bić np Piotrka. Razem znajdziemy sposób na radzenie sobie ze złością. "Jak wskazują A. Faber i E. Mazlish, aby pomóc dziecku radzić sobie z własnymi uczuciami, powinien: uważnie słuchać ucznia; aby zaakceptować jego uczucia, mówię" oh "," mmm "; zidentyfikuj te uczucia i zamień ich pragnienia na dziecko fantazją.

W przypadku złożonych zachowań uczniów przydatna jest metoda A, czyli zmiana otoczenia, aby zapobiec trudnym zachowaniom. Jest to szczególnie zalecane, gdy nauczyciel chce przerwać błędne koło osób, które powtarzają te same sytuacje problemowe. T. Gordon wskazuje na kilka możliwości zastosowania metody A, takich jak: wzbogacenie środowiska dziecka; ograniczenie liczby bodźców pochodzących z otoczenia; uproszczenie środowiska; ograniczenie przestrzeni życiowej dziecka (zezwolenie na samodzielność); uczynienie środowiska bezpieczniejszym dla dziecka; zastępowanie jednej czynności inną i rozpraszanie.[[18]](#footnote-18)

E. Grotberg przytacza trzy źródła stabilności psychicznej dziecka: „(…) mam, mam mam, mogę”. Proces powstawania odporności jest złożony i wielopasmowy. Rolą nauczyciela jest praca z uczniem / grupą, praca z rodziną ucznia oraz praca nad jakością funkcjonowania szkoły.[[19]](#footnote-19)

Aktywność nauczyciela w pracy z uczniem można podzielić na uniwersalną, kategoryczną i problematyczną. W ramach działalności uniwersalnej zadaniem pedagoga jest prowadzenie zajęć profilaktycznych, których celem jest nabycie przez uczniów umiejętności pokonywania, rozwiązywania problemów i regulacji emocji. Kategoryczne działania skierowane są do określonych grup uczniów, na przykład przeżywających żałobę lub rozwód rodziców. Zadania problemowe służą do rozwiązywania specyficznych, złożonych sytuacji uczniów.

Praca z rodziną ucznia ma na celu promowanie umiejętności rodzicielskich i wspieranie rodziców z określonymi problemami (na przykład wychowanie niepełnosprawnego ucznia lub walka ze złożonymi zachowaniami dziecka).

V. Yurkevich argumentuje, że inteligencję emocjonalną można w większym stopniu rozwijać i kontrolować uczenie się przed rozpoczęciem czynności edukacyjnych dziecka.

Dlatego zdaniem naukowca dla rozwoju inteligencji emocjonalnej w wieku szkolnym konieczne jest rozpoczęcie od podstawowych emocji i stopniowe przechodzenie do ich odcieni podczas:

* czytanie książek z analizą nastroju i uczuć bohaterów;
* różne rodzaje teatrów;
* ćwiczenia w grze „Zgadnij nastrój”;
* sytuacje z życia dzieci;
* pokazywanie zdjęć, rysunków ludzi z elementarnymi emocjami, a następnie z odcieniami emocji;
* rysowanie „własnego nastroju”, a także krewnych, przyjaciół i analiza przyczyn nastroju.

Zdaniem badacza ważne jest, aby nauczyciel poznał i uwzględnił ogólne wzorce rozwoju sfery emocjonalnej dziecka:

* holistyczny światopogląd pojawia się tylko wtedy, gdy dziecko nie tylko analizuje zdarzenia, ale także traktuje je emocjonalnie;
* sytuacje ważne emocjonalnie dla dziecka motywują go do wyrażania siebie;
* emocje - podstawa nowej wiedzy;
* wiedza ubarwiona emocjonalnie motywuje dziecko do dalszej wiedzy, uczenia się, badań;
* edukacja, która oddziałuje na sferę emocjonalną człowieka, sprzyja rozwojowi wartości wiedzy, świata i innych ludzi.[[20]](#footnote-20)

**1.2. Koncepcja inteligencji emocjonalnej. Uwarunkowania i perspektywa**

Powstało wiele koncepcji dotyczących inteligencji emocjonalnej. Z jednej strony inteligencja emocjonalna rozumiana jest jako zbiór zdolności o charakterze poznawczym, który warunkuje właściwe przetwarzanie emocjonalnych informacji a z drugiej strony jako zbiór cech osobowości. Definicje inteligencji emocjonalnej podkreślające jej właściwości funkcjonalne, określają ją jako: „zbiór zdolności warunkujących wykorzystywanie emocji przy rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza w sytuacjach społecznych”, bądź „ogół zdolności warunkujących efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych”.[[21]](#footnote-21) W literaturze przedmiotu można wyróżnić kilka modeli inteligencji emocjonalnej. Do najbardziej znanych należą: modele D. Golemana, R. Bar-Ona określane mianem modeli mieszanych oraz koncepcja Saloveya i Mayera nazywana modelem zdolnościowym. Badaczem, który w największym stopniu przyczynił się do rozpowszechnienia pojęcia inteligencji emocjonalnej jest D. Goleman. Według niego inteligencja emocjonalna to „odmienny rodzaj mądrości”, który jest trzonem dla pozostałych struktur w psychice człowieka.[[22]](#footnote-22)

Określa, iż „inteligencja emocjonalna obejmuje takie talenty jak zdolność motywacji i wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń, umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokajania, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość”.[[23]](#footnote-23) Według autora inteligencja emocjonalna to inteligencja uczuć. Wyraża się głównie w umiejętności radzenia sobie z emocjami, które ujawniają się w różnych sytuacjach życiowych. Wpływa na skuteczność radzenia sobie w różnych życiowych sytuacjach, jak również determinuje efekty wykonanej pracy.

Według D. Golemana umiejętność kontroli emocji nie jest cechą wrodzoną. Inteligencję emocjonalną można bowiem doskonalić przez całe życie. Podkreśla wagę uczenia się zdolności emocjonalnych we wczesnym dzieciństwie. D. Goleman uważa, iż inteligencja emocjonalna konieczna jest do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, inicjowania rozmów, rozpoznawania i właściwego reagowania na emocje innych, stanowi podstawową umiejętność przywódcy, niezbędna jest przy rozwiązywaniu sporów oraz prowadzeniu mediacji. W koncepcji D. Golemana można wyróżnić nastepujące obszary inteligencji emocjonalnej: rozumienie emocji (dostrzeganie uczuć, kierowanie swoimi emocjami); zarządzanie emocjami (zdolność pozbywania się niepokoju, irytacji, zdolność uspokajania siebie, manipulowanie emocjami, we właściwym kierunku); motywowanie siebie (wykorzystywanie emocji do osiągnięcia celu, ograniczenie impulsywności i odraczanie gratyfikacji, gotowość do ulegania zmiennym nastrojom); rozpoznawanie cudzych emocji (zdolnośc dostrojenia się do innych, empatia); podtrzymywanie relacji interpersonalnych (umiejętność zarządzanie emocjami innych osób, łatwość wchodzenia w interakcje).[[24]](#footnote-24)

Drugim modelem mieszanym inteligencji emocjonalnej jest koncepcja R. Bar-Ona, który, definiuje inteligencję emocjonalną jako „szereg pozapoznawczych zdolności, kompetencji i umiejętności, które umożliwiają człowiekowi efektywne radzenie sobie z wymaganiami i naciskami środowiskowymi. Zdaniem badacza połączone ze sobą zdolności osobowościowe, emocjonalne i społeczne wpływają na ogólną zdolność do efektywnego radzenia sobie z codziennymi trudnościami. W skład inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zbór cech wchodzą takie elementy jak: komponenty intrapersonalne (samoświadomość emocjonalna, samoakceptacja, samo aktualizacja, asertywność, szacunek dla własnej osoby, niezależność), umiejętności społeczne, interpersonalne (empatia, odpowiedzialność społeczna, zdolność do utrzymania więzi interpersonalnych), umiejętności radzenia sobie ze stresem (kontrola impulsów, tolerancja na stres), kompetencje przystosowawcze (zdolność rozwiązywania problemów, łatwość przystosowawcza, zdolność konfrontowania własnych doświadczeń z rzeczywistością) oraz pozytywny nastrój (poczucie szczęścia, optymizm). Jak podkreśla K. A. Knopp w 2000 roku R. Bar-On dokonał zmian w swojej koncepcji, nazywanej teraz modelem inteligencji emocjonalnej i społecznej.[[25]](#footnote-25)

Koncepcja inteligencji emocjonalnej P. Saloveya i J. D. Mayera wyrastająca z nurtu poznawczego. Określana jest jako model zdolnościowy. Opiera się wyłącznie na zdolnościach intelektualnych, ale podstawą są tu emocje ich rozpoznawanie u siebie i innych, kontrolowanie, przewidywanie, regulowanie czy też wykorzystywanie do uaktywniania innych procesów. Chodzi tu o rzeczywiste zdolności związane z procesami poznawczymi, dotyczące emocjonalnej sfery. Inteligencja emocjonalna jest elementem inteligencji ogólnej, który wzbogaca wiedzę o możliwościach człowieka. Główne komponenty inteligencji emocjonalnej rozumianej jako zdolności to: „zdolności do spostrzegania emocji u siebie i innych, zdolności do „używania” emocji (wykorzystywania ich w myśleniu i działaniu), zdolności do rozumienia emocji oraz zdolności do regulowania emocji”. Autorzy definiują inteligencję emocjonalną jako „ umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienia wiedzy emocjonalnej, oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny”. Inteligencja emocjonalna zdefiniowana przez badaczy stanowi grupę zdolności intelektualnych rozumianych jako „możliwości warunkujące efektywność wykonywania określonego typu zadań poznawczych”.[[26]](#footnote-26)

Na inteligencję emocjonalną składają się cztery grupy umiejętności (zdolności). Pierwsza grupa to percepcja, ocena i ekspresja emocji. Autorzy podkreślają, że grupa ta dotyczy głównie precyzji z jaką człowiek potrafi rozpoznawać emocje. To podstawowa zdolność z zakresu inteligencji emocjonalnej. W jej skład wchodzą: zdolność właściwego identyfikowania własnych emocji, rozpoznawania emocji u innych ludzi w oparciu o ich wskaźniki fizjologiczne, różnicowanie komunikatów emocjonalnych, rozpoznawanie sygnałów emocjonalnych zawartych w mimice twarzy, tonie głosu, zachowaniu i postawie, dostrzeganie treści emocjonalnych w dziełach sztuki, zdolność do wyrażania emocji i potrzeb z nimi związanymi, zdolność do różnicowania pomiędzy szczerymi i nieszczerymi, adekwatnymi i nieadekwatnymi wyrazami emocji.

Przedmiotem emocjonalnej percepcji są różne sygnały emocjonalne widoczne w ruchach ciała, w mimice twarzy w tonie głsu a także w wytworach sztuki. Proces percepcji polega na rejestrowaniu tych sygnałów, kierowaniu na nie uwagi i interpretowaniu.

Druga grupa zdolności w zakresie inteligencji emocjonalnej to emocjonalne wspomaganie myślenia. To zdolność do włączenia emocji w proces rozwiązywania problemów, wykorzystywania ich do efektywniejszego rozwiązywania problemów. Obejmuje ona następujące zdolności: emocjonalne sterowanie uwagą (kierowanie jej na istotne informacje), generowanie emocji dla lepszego zrozumienia przeszłości, teraźniejszości czy też przyszłości, wykorzystywanie różnych stanów emocjonalnych do odmiennego spostrzegania i rozwiązywania problemów.

W przebiegu aktywności poznawczej emocje uczestniczą w dwóch postaciach: rozpoznane treści emocjonalne i przekształcone o nich sądy. Niesie to za sobą różnorodne konsekwencje, np. ukierunkowanie uwagi na zadania realizowane najskuteczniej w czasie przeżywania określonych emocji. Badacze zaznaczają, iż zmiany jakie dokonują się w myśleniu pod wpływem emocji poszerzają wachlarz sposobów najbardziej korzystnych w procesie rozwiązywania problemów. Następnym elementem wyróżnionym przez autorów jest rozumienie i analiza emocji. Do tej grupy należą: nazywanie emocji i rozumienie relacji pomiędzy słowami a odpowiednimi treściami emocjonalnymi, nadawanie znaczenia przeżywanym emocjom, łączenie emocji z sytuacjami, w których występują, interpretowanie znaczenia emocji, rozumienie emocji złożonych (wyższych), świadomość istnienia zmian w przebiegu emocji, rozumienia ich i przewidywanie. Jak podkreśla Byra wysoki poziom zdolności w tym zakresie związany jest ze znajomością przyczyny emocji przeżywanych i wiedzą dotyczącą tego jakie emocje mogą się pojawić w następnej kolejności.

Ostatnia zdolność to świadoma regulacja emocji. To najwyższy poziom inteligencji emocjonalnej. Ma rolę wspomagająca rozwój intelektualny i emocjonalny. Opiera się na otwartości jednostki na cudze i własne emocje. Stanowi świadomą analizę emocji przeżywanych w danej chwili. Obejmuje zdolności do: akceptacji zarówno przyjemnych jak i nieprzyjemnych emocji, które sie pojawiają, świadome angażowanie się w emocje lub odłączenie od nich, świadome monitorowanie emocji w odniesieniu do siebie i relacjach z innymi, panowanie nad emocjami własnymi i cudzymi poprzez łagodzenie negatywnych emocji a wzmacnianie pozytywnych. Dzięki tym zdolnością jednostka może świadomie kierować swoimi emocjami zgodnie z jej oczekiwaniami i potrzebami. Według autorów wyżej wymienione kompetencje rozwijają się zależnie od siebie. Proces nabywania tych umiejętności trwa przez całe życie. Podstawą wykształcania się kolejnych kompetencji jest nabywana wiedza a z drugiej strony kompetencje te mogą posłużyć do pełnego wykorzystania posiadanej wiedzy. Twórcy tej koncepcji, stwierdzają, iż istnieją zauważalne różnice pomiędzy ludźmi w zakresie zdolności spostrzegania i rozumienia emocji u innych a od tego zależy umiejętność właściwego reagowania na społeczne środowisko.

Podkreślają również, że wysoki poziom inteligencji emocjonalnej wpływa na lepsze relacje społeczne, na większe zadowolenie z życia i mniejszą ilość problemów z zachowaniem. Według badań poziom inteligencji emocjonalnej wzrasta wraz z wiekiem czyli zależy w dużej mierze od doświadczeń. Model P. Saloveya i J. D. Mayera mówi o istnieniu wrodzonej zdolności, która jest podstawą rozwoju tej inteligencji.[[27]](#footnote-27) Zdobywanie kolejnych poziomów inteligencji emocjonalnej wymaga rozwoju także zdolności poznawczych. Przedstawiony powyżej model inteligencji emocjonalnej P. Saloveya i J. D. Mayera stanowi podstawę tej pracy. Na nim opierają się hipotezy i założenia programu badawczego.

**ROZDZIAŁ II**

**TEORETYCZNE PODSTAWY ROZWIJANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH WŚRÓD UCZNIÓW KLAS WCZESNOSZKOLNYCH**

* 1. **Definicje i ujęcia paradygmatyczne kształtowania umiejętności społecznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym**

Umiejętności społeczne - umiejętność skutecznego i efektywnego współdziałania z określonymi osobami lub w różnych grupach, osiągania wyznaczonych celów, znajdowania konsensusu i rozwiązywania konfliktów we wspólnych działaniach z innymi ludźmi. Uczenie się jako wspólnie rozłożona działalność ucznia i nauczyciela w grupie badawczej wymaga rozwoju umiejętności społecznych.

Umiejętności społeczne są obecnie rozpatrywane w kilku różnych nurtach. Według M. Argyle’a to „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”.[[28]](#footnote-28) Wyróżnia on przy tym powszechne i profesjonalne umiejętności społeczne. Jakubowska natomiast przyjmuje, że kompetencja społeczna jest warunkowana przez sumę takich elementów relacji, jak psychiczne dyspozycje oraz umiejętności odbioru i nadawania komunikatów zgodnego zarówno z wzorcem sytuacji, jak i obranym celem osobistym jednostki.[[29]](#footnote-29)

Jest to komunikacyjne ujęcie powyższego konstruktu. Podejście relacyjne prezentują natomiast B. H. Spitzberg i W. R. Cupach.[[30]](#footnote-30) Autorzy ci proponują statyczne i dynamiczne rozumienie pojęcia kompetencji społecznych. Pierwsze z nich zakłada, że powyższe umiejętności są zachowaniami zmierzającymi do nawiązania, podtrzymania i zakończenia relacji międzyludzkich, drugie natomiast opisuje je jako zachowania celowe, dostosowane do sytuacji, wyuczone i kontrolowane przez jednostkę.

Dla odnoszącego sukcesy ucznia szkoły podstawowej ważne jest:

* tworzenie podstaw tożsamości społecznej, w tym aspektów cywilnych, etnokulturowych, społeczno-regionalnych, rodzinnych i rasowych;
* kształtowanie całościowego spojrzenia na społeczeństwo, ludzi, narody i kultury w ich różnorodności;
* rozwijać szacunek dla innych opinii;
* opanowanie początkowych umiejętności adaptacji w dynamicznie zmieniającym się i rozwijającym się świecie, w tym na poziomie najbliższego otoczenia społecznego;
* zaakceptować i opanować społeczną rolę ucznia;
* rozwijać niezależność i osobistą odpowiedzialność za swoje czyny w oparciu o idee dotyczące norm moralnych, sprawiedliwości społecznej i wolności;
* rozwijać uczucia etyczne, życzliwość, emocjonalną i moralną reakcję, zrozumienie i empatię dla uczuć innych ludzi;
* rozwijać umiejętności współpracy z dorosłymi i rówieśnikami w różnych sytuacjach społecznych, umiejętność tworzenia konfliktów i znajdowania wyjścia z kontrowersyjnych sytuacji;
* aktywnie wykorzystuje mowę i technologie informacyjno-komunikacyjne do rozwiązywania zadań komunikacyjnych i poznawczych;
* opanowanie umiejętności semantycznego czytania tekstów różnych stylów i gatunków zgodnie z celami i zadaniami;
* świadomie budować wypowiedzi głosowe zgodnie z zadaniami komunikacyjnymi;
* komponować teksty w formie ustnej i pisemnej przy rozwiązywaniu określonych zadań semantycznych i komunikacyjnych;
* umieć słuchać rozmówcy i prowadzić dialog;
* być gotowym do uznania możliwości istnienia różnych punktów widzenia i prawa każdego do własnego zdania;
* wyrazić swoją opinię i uzasadnić swój punkt widzenia i ocenę wydarzeń;
* umieć powiązać swoje cele z celami i zadaniami innych ludzi;
* umieć uzgodnić podział funkcji i ról we wspólnych działaniach z innymi osobami;
* sprawują wzajemną kontrolę we wspólnych działaniach, odpowiednio oceniają swoje zachowanie i zachowanie innych;
* konstruktywnie rozwiązywać konflikty, uwzględniając interesy stron i współpracę.[[31]](#footnote-31)

Umiejętności komunikacyjne - efektywne posiadanie złożonych umiejętności i zdolności komunikacyjnych w różnych sytuacjach społecznych z uwzględnieniem norm społeczno-kulturowych i reguł zachowania. Umiejętności komunikacyjne obejmują: umiejętność sporządzania społeczno-psychologicznej prognozy sytuacji komunikacyjnej, w której można się komunikować; przeprowadzić programowanie społeczno-psychologiczne procesu komunikowania się z uwzględnieniem oryginalności sytuacji komunikacyjnej; prowadzić społeczną i psychologiczną kontrolę procesów komunikacyjnych w sytuacji komunikacyjnej.

Ważne jest, aby zrozumieć, że opisane zadania rozwojowe mogą być skutecznie realizowane tylko ze zrozumieniem cech wieku rozwoju społecznego młodszego ucznia.

Cechy doświadczenia społecznego młodszego ucznia. Rozpoczęcie nauki zakłada wejście dziecka w system relacji, który jest znacznie szerszy niż ten, który istniał wcześniej: krąg rodziny czy nawet przedszkola nie przedstawia poziomu społecznie i kulturowo uwarunkowanych wymagań, jakie istnieją w szkole. Początek życia szkolnego zmusza więc do pewnego rodzaju relacji - relacji ze społeczeństwem, społeczeństwem, poprzez zagospodarowanie małej przestrzeni - sali lekcyjnej, szkoły.

Na szybkość i powodzenie przyjęcia przez dziecko nowej roli - roli ucznia - wpływają cechy doświadczenia społecznego, które rozwinęło się w tym okresie. Pojęcie „doświadczenie społeczne” oznacza w ogólnym ujęciu zmysłowe odbicie świata zewnętrznego, które następuje w procesie interakcji podmiotu (osoby) działającego ze światem zewnętrznym.

Kiedy mówimy o dziecku w młodszym wieku szkolnym, to przez doświadczenie społeczne mamy na myśli formy nagromadzone w procesie wspólnych działań z dorosłymi, dziećmi, szerokie środowisko społeczne, do wykonywania wszelkich znaczących działań i interakcji z lennami społeczeństwa. Dziecko już od urodzenia gromadzi określone formy komunikacji i interakcji z ludźmi i otaczającym go światem. Gdy tylko ma okazję być aktywnym, testuje te formularze na innych iw efekcie przypisuje najskuteczniejsze, tj. te, które „działają” w komunikacji i pozwalają osiągnąć znaczący, ważny dla dziecka rezultat. Przykładowo, jeśli dziecko jest przyzwyczajone do osiągania celu krzykiem i kaprysami, a rodzice nie mogą nic na to poradzić, to będzie mu trudno przystosować się w przedszkolu lub klasie szkolnej, gdzie jego zachcianki nie będą zwracane do. Dziecko zostanie umieszczone w warunkach, w których zgromadzone przez niego doświadczenie społeczne „nie działa” i konieczne jest poszukiwanie innych form interakcji z innymi.

Zatem im szersze doświadczenie komunikacyjne dziecka, z tym większą liczbą ludzi się komunikuje, w im bardziej różnorodnych sytuacjach się znajduje, tym bogatsze jest jego doświadczenie społeczne.

Tabela nr 1. Komponenty inteligencji emocjonalnej i ich umiejętności osobiste

|  |  |
| --- | --- |
| Składniki inteligencji emocjonalnej | Umiejętności osobiste |
| Samoświadomość | Samoświadomość jest emocjonalna: analiza własnych emocji i świadomość ich wpływu na świadomość.  Dokładna samoocena: zrozumienie swoich mocnych stron i własnych ograniczeń.  Pewność siebie: poczucie własnej wartości i adekwatna ocena własnego talentu. |
| Samokontrola | Oswajanie emocji: zdolność kontrolowania destrukcyjnych emocji i impulsów.  Otwartość: bądź uczciwy i bezpośredni; niezawodność.  Zdolność adaptacji: elastyczne dostosowywanie się do zmieniających się sytuacji i pokonywania przeszkód.  Chęć zwycięstwa: nieustanna chęć zwiększania produktywności w celu spełnienia wewnętrznych standardów jakości.  Inicjatywa: chęć do działania i nie przepuszczania okazji. Optymizm: umiejętność pozytywnego patrzenia na rzeczy. Umiejętności społeczne: umiejętności te określają sposób, w jaki zarządzamy naszymi relacjami z ludźmi. |
| Wrażliwość społeczna | Empatia: umiejętność słuchania uczuć innych, rozumienia ich stanowiska i aktywnego wyrażania współczucia dla ich problemów.  Świadomość biznesowa: zrozumienie bieżących wydarzeń, hierarchii obowiązków i polityk na poziomie organizacyjnym. Według własnego uznania: umiejętność rozpoznawania i zaspokajania potrzeb pracowników, klientów lub klientów. |
| Zarządzanie relacjami | Inspiracja: umiejętność zarządzania poprzez rysowanie fascynującego obrazu przyszłości.  Wpływ: opanowanie szeregu taktyk perswazji.  Pomoc w samodoskonaleniu: zachęcanie do rozwoju cech innych ludzi poprzez informacje zwrotne i wskazówki.  Promowanie zmian: umiejętność inicjowania zmian, ulepszania praktyk zarządzania i prowadzenia pracowników w nowym kierunku.  Rozwiązywanie konfliktów: rozwiązywanie różnic. Wzmacnianie relacji osobistych: pielęgnowanie i utrzymywanie więzi społecznych.  Współpraca i praca zespołowa: interakcja z innymi członkami zespołu i budowanie zespołu. |

Źródło: Goleman D. *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997

Pojęcie „doświadczenia społecznego” jest ściśle związane z pojęciem „umiejętności społecznych” lub „umiejętności interpersonalnych”, które są rozumiane jako:

* umiejętność współpracy;
* chęć komunikowania się z rówieśnikami, innymi dziećmi, dorosłymi;
* umiejętność dostosowania się do nowej grupy, zespołu, w obcym środowisku.[[32]](#footnote-32)

Umiejętności społeczne są zatem warunkiem wstępnym osiągnięcia komfortu emocjonalnego i doświadczenia społecznego.

Naturalnie na zdobywanie doświadczenia społecznego wpływa otoczenie dziecka, przede wszystkim rodzina, a także cechy osobiste i cechy samego dziecka. Rodzina może przyczyniać się do nabywania doświadczenia społecznego, a nawet konsekwentnie je kształtować poprzez rozwój umiejętności społecznych, włączając dziecko do różnego rodzaju stałych (stabilnych) i niestałych (niestabilnych) grup dziecięcych.

Rozwój doświadczeń społecznych uczniów szkół podstawowych jest w dużej mierze zdeterminowany rozszerzaniem się różnorodności ról społecznych, które są istotne dla samego dziecka: „Jestem uczniem”, „Jestem koleżanką z klasy”, „Jestem przyjaciółką / dziewczyną "," Jestem członkiem rodziny. "

W badaniu przeprowadzonym wśród uczniów szkół podstawowych w szkołach pod koniec XXI wieku pod kierownictwem A.S. Obuchowa okazało się, że wielu młodszych uczniów ma trudności z opanowaniem ról społecznych. Dzieci o wysokim stopniu ukształtowania roli społecznej „Jestem uczniem” odnoszą większe sukcesy w działaniach edukacyjnych. Dzieci o wysokim poziomie formowania ról społecznych „Jestem koleżanką z klasy” i „Jestem przyjacielem / dziewczyną” mają duży repertuar ról, co pozwala im skuteczniej współdziałać z rówieśnikami niż dzieci o niskim poziomie wykształcenia . Wysoki poziom ukształtowania roli społecznej „Jestem członkiem rodziny” umożliwia dziecku wybór najskuteczniejszej z możliwych opcji zachowania z dorosłymi. Jednocześnie ważne jest, aby zrozumieć, że w szkole podstawowej dzieci potrzebują pomocy w opanowaniu przestrzeni społecznej i ról społecznych.

Stała (stabilna) grupa dzieci to grupa, którą łączy relacja sympatii - antypatii, której głównym celem jest jakaś wspólna aktywność. Na przykład grupa przedszkolna, klasa szkolna lub grupa hobbystyczna, do której regularnie uczęszcza dziecko, to stabilne grupy dzieci, podczas gdy grupa rówieśnicza na podwórku jest częściej przypisywana grupie niestabilnej.

Rodzaj bagażu doświadczeń społecznych i umiejętności społecznych, z jakim dziecko przychodzi do szkoły, zależy od tego, jaką taktykę relacji ze światem zewnętrznym wybierze przede wszystkim rodzic, czy będzie to taktyka unikania kontaktów, czy odwrotnie , tendencja do zmuszania dziecka do aktywnego komunikowania się z innymi.

Dziś sytuacja jest powszechna, gdy dzieci w wieku przedszkolnym pozostają w domu, nie uczęszczają do przedszkoli, rodzice boją się szerokich kontaktów, tłumacząc to możliwością zarażenia się wirusami, których chcieliby uniknąć. Jeśli takie dziecko nie ma jeszcze braci lub sióstr, jego komunikacja z dziećmi jest bardzo ograniczona, co prowadzi do późniejszych trudności w kontaktach z rówieśnikami. Takie dziecko będzie czuło się bardziej komfortowo wśród dorosłych, często jest dobrze rozwinięte, ma „dorosłą” mowę, ale jego kontakty z dziećmi mogą być bardzo trudne i pełne wzajemnych nieporozumień.

Na drugim biegunie są dzieci, których rodzice szukają hipersocjalizacji. Przez hiper-socjalizację rozumiemy skłonność rodziców do ciągłego włączania dziecka do grupy, do stymulowania jego komunikacji z dziećmi i dorosłymi do tego stopnia, że ​​dziecko faktycznie nie ma możliwości być samemu lub nie komunikować się, jeśli tego nie robi. chcieć. Taki rodzic uważa umiejętność porozumiewania się za najważniejszą życiową umiejętność i przeżywa stres, jeśli jego dziecko przejawia izolację, trudności w kontaktach i nawiązywaniu relacji z innymi dziećmi i dorosłymi. Stymulowana jest skłonność do kontaktu, a brak kontaktu jest nieakceptowany. Zatem im szersze doświadczenie komunikacyjne dziecka, z tym większą liczbą ludzi się komunikuje, w im bardziej różnorodnych sytuacjach się znajduje, tym bogatsze jest jego doświadczenie społeczne.

Dzieci, które wykazują najbardziej rozwinięte umiejętności komunikacyjne, z reguły są bardziej adaptacyjne i łatwiej określają granice tego, co jest możliwe w różnych sytuacjach życiowych i szkolnych.

Na ocenę 2 - ważne jest, aby dobrze się uczyć i być zdyscyplinowanym; dziecko rozumie sytuację, potrafi ją ocenić i zrozumieć, jak postępować. Do trzeciej klasy przypisywane jest zrozumienie normalności sytuacji, wartości szkoły i klasy, ale rozwija się spontaniczność - trzecia klasa daje się rozproszyć, spóźnia się na lekcje, a nawet je pomija. uczniowie wykazują brak zrozumienia tego, co się dzieje; popełniają wiele błędów w ocenie sytuacji regulacyjnej.

Dzieci o wysokim poziomie rozwoju społecznego wyróżniała chęć współpracy we wspólnych działaniach edukacyjnych, wysoki status socjometryczny i akceptacja rówieśników, duża dowolność w regulacji zajęć, wysokie wyniki w nauce oraz pozytywne nastawienie emocjonalne do szkoła.

Rozwój moralny, rozumiany jako proces przyswajania przez dziecko norm moralnych, odbywa się w przestrzeni relacji społecznych i międzyludzkich, w ramach których wyodrębnia się treść normy moralnej, ukierunkowanie na przesłanki i kryteria jego spełnienie, jego subiektywne zawłaszczenie oparte na kształtowaniu znaczenia i uwewnętrznieniu moralnego działania. Dzieci, które mają wysoko rozwiniętą refleksję moralną i etyczną, wyrażającą się w dużej zdolności do wydawania adekwatnych i szczegółowych ocen moralnych, odnoszą większe sukcesy w rozwoju społecznym.

Wypowiedzi dzieci o wysokim poziomie rozwoju sądów moralnych i wysokim poziomie rozwoju społecznego cechuje ogólność, adekwatność; dzieci potrafią zająć pozycję innej osoby, dostrzegają motywy postępowania innych ludzi, dobrze orientują się w normach moralnych, potrafią je poprawnie zdefiniować, potrafią zdać sobie sprawę ze swojej odpowiedzialności za decyzję. Dzieci należące do tej grupy mogą odejść od jednoznacznego rozumienia normy moralnej, kierować się nie tylko tymi normami moralnymi, które odzwierciedlają zewnętrzną kontrolę (sądy skoncentrowane na dorosłym, jego autorytecie) i imperatywem normy moralnej (sądy ukierunkowane na powszechny obowiązek przestrzegania normy moralnej), ale także oceny proponowanej sytuacji, skupiając się na empatii emocjonalnej i wzajemnej pomocy.

* 1. **Analiza osiąganych umiejętności społecznych i współpracy w Podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej**

Współczesny proces edukacyjny ma na celu formację i rozwój osobowości ucznia, zdolny do integracji ze społeczeństwem podstawy kultury zachowania, norm społecznych iwartości, kształtowanie światopoglądu i samostanowienie uczniów.Wynikiem procesu edukacyjnego w nowoczesnej szkole jestkompetencje absolwenta.Zastanówmy się, jak zdefiniowano pojęcie „kompetencji społecznych”różni autorzy.

G. K. Selevko uważa, że: „Kompetencja jest integralną częścią jakość osobowości, przejawiająca się w ogólnej zdolności i gotowości do działania działania oparte na wiedzy i doświadczeniu zdobytym w proces uczenia się i socjalizacji i koncentrują się na niezależnych i pomyślne uczestnictwo w zajęciach ”.[[33]](#footnote-33)

A. V. Khutorsky definiuje kompetencję jako posiadanie, posiadanie przez daną osobę odpowiednich kompetencji, w tym jej osobisty stosunek do niej i do przedmiotu działalności. On definiuje kompetencja jako „złożona cecha osobowości, odzwierciedlająca wynik subiektywnego opanowania wiedzy, umiejętności, relacje, przejawiające się chęcią i zdolnością do akceptacji odpowiedzialne decyzje w sposób autonomiczny zorientowany społecznie sytuacje ”.[[34]](#footnote-34)

V.I. Sakharova uważa, że ​​kompetencje to kategoria oceny, która charakteryzuje osobę jako przedmiot specjalistyczny aktywność w systemie społecznego rozwoju pracy, odnosząc się do poziomu jego rozwój, umiejętność umiejętnego przyjmowania odpowiednich i odpowiedzialne decyzje w sytuacjach problemowych, planuj i podejmuj działania prowadzące do racjonalnego i pomyślnego osiągnięcia wyznaczać cele. [[35]](#footnote-35)

Stąd kompetencja to właściwość osoby, którą cechuje obecność pewnej wiedzy, umiejętności i zdolności niezbędnych do prowadzenie działań na określonym obszarze. W standardach edukacyjnych określane są modele absolwenta szkoły podstawowej, główne dotyczące wykształcenia ogólnego, które określają poziom kształtowanych kompetencji absolwenta. Kompetencja absolwenta składa się z wyników osobistych i metaprzedmiotowych opanowanie programu edukacyjnego. Wyniki absolwenta szkoły podstawowej zakładają opanowanie przez uczniów uniwersalnych działań edukacyjnych (poznawcze, regulacyjne i komunikacyjne), zapewniające opanowanie kluczowych kompetencji, które stanowią podstawę umiejętności uczyć się i koncepcje interdyscyplinarne.

Kompetencje społeczne - system wiedzy o społeczeństwie rzeczywistość i ty, system złożonych umiejętności i zdolności społecznych interakcje, scenariusze zachowań w typowych sytuacjach społecznych.[[36]](#footnote-36) A. I. Maslova. mówi o kompetencjach społecznych jako integracyjna edukacja osobista, w tym wiedza, umiejętności, umiejętności i zdolności, które kształtują się w procesie socjalizacji i umożliwienie osobie szybkiej i odpowiedniej adaptacji w społeczeństwie oraz efektywnie współdziałać ze środowiskiem społecznym.[[37]](#footnote-37)

N.V. Kalinina uważa kompetencje społeczne za psychologiczny aspekt wzmocnienia zdrowia psychicznego jednostki, posiadające cechy w różnym wieku. Społeczny kompetencje determinowane są poziomem wiedzy i umiejętności, cechami osobowości, które pomagają jednostce przystosować się do społeczeństwa i wnieść swój wkład samorealizacja.[[38]](#footnote-38)

Według V. Sh. Maslennikovej kompetencje społeczne łączy wartościowe rozumienie rzeczywistości społecznej, kategoryczna konkretna wiedza społeczna jako przewodnik samostanowienie, jako zdolność jednostki do podejmowania działań społecznych technologie w głównych sferach działalności człowieka.[[39]](#footnote-39)

Pomimo istnienia różnych definicji społecznych kompetencje, stwierdzono, że kompetencje społeczne, po pierwsze, odzwierciedla interakcję osoby i środowiska społecznego.

Po drugie, zakłada tworzenie metod interpersonalnych danej osoby interakcje, które mogą być oparte na osobistych doświadczeniach społecznych, podążanie za tradycjami, postawami społecznymi lub przez zdobywanie wiedza, umiejętności.

Po trzecie, jest to cecha integracyjna, na którą składa się z kilku komponentów; po czwarte, implikuje stosunek własne cele i potrzeby z celami i potrzebami innych jednostki, grupy ludzi i społeczeństwo jako całość.[[40]](#footnote-40)

Oznacza to, że kompetencje społeczne obejmują:

* świadomość konieczności akceptacji norm danego społeczeństwa;
* świadomość potrzeby poszerzania specjalnej wiedzy i umiejętności w celu osiągnięcia wysokiego poziomu zdolności adaptacyjnych;
* zrozumienie i odpowiednią ocenę ich możliwości w tym zakresie sytuacje prowadzące do osiągnięcia zamierzonego rezultatu;
* umiejętność (zdolność, gotowość) do aktualizacji danych osobowych doświadczenie stosowane w określonej sytuacji;
* określenie możliwych i najbardziej efektywnych sposobów czynności, zachowania;
* chęć wzięcia osobistej odpowiedzialności za dokonany wybór własne zachowanie w sytuacji interakcji społecznej.

Według G. E. Belitskaya, obecnie społeczny kompetencje stają się coraz ważniejsze we wszystkich obszarach społecznych charakteryzuje życie ludzkie i samą jakość kompetencji społecznych osoba, która pomyślnie przeszła socjalizację i jest w stanie dostosować się i samorealizacja w warunkach współczesnego społeczeństwa.[[41]](#footnote-41)

Rozróżnia się różne typy kompetencji społecznych I.A. Zimnyaya, V.N. Kunitsyna, A.V. Khutorskoy i inni. Tak więc V.N. Kunitsyna definiuje następujące rodzaje kompetencji: werbalne, komunikatywne, społeczno-zawodowa, socjopsychologiczna i samoidentyfikacja (kompetencja ego).[[42]](#footnote-42)

Kompetencja werbalna to umiejętność brania pod uwagę trafność wyrażeń, ich kontekst i podtekst, umiejętność bez błędów posługiwać się mową pisemną i umiejętnością posługiwania się metafory.

Kompetencje komunikacyjne ̵ znajomość norm kulturowych i udane ich posiadanie.

Kompetencje społeczno-zawodowe - system integralny ukształtowane motywy, orientacje wartości, właściwości osobiste, wiedza funkcjonalna, świadome umiejętności i zdolności, które zapewniają skuteczne rozwiązywanie problemów interakcji społecznej, adaptacji i dziewiętnaście samorealizacja w działalności zawodowej.

Kompetencja społeczno-psychologiczna to zrozumienie różnorodności ról społecznych i sposobów interakcji, umiejętność rozwiązywania problemów interpersonalnych i umiejętność zachowywania się sytuacje konfliktowe.

Ego-kompetencja ̵ rozumienie własnej seksualności, narodowości rzeczy, znajomość ich mocnych i słabych stron, ich umiejętności i zasoby, znajomość mechanizmów samoregulacji i umiejętności używać ich.[[43]](#footnote-43)

V. Sh. Maslennikova w treści kompetencji społecznych identyfikuje komponent indywidualno-osobowy, socjologiczny i życiowo-futurologiczny. Składnik indywidualno-osobisty łączy się z życiem duchowym osoby i zawiera zdolność samodzielnie budują hierarchię wartości, na ich podstawie do realizacji świadomy wybór zachowania, myślenie logiczne, opanowanie języka umiejętność czytania i pisania, samoregulacja swoich działań.[[44]](#footnote-44) Zawartość komponent socjologiczny związany z funkcjonowaniem osobowości w systemie norm społecznych, stosunków społecznych i społecznych instytucje. Ten komponent kieruje osobę do zrozumienia i asymilacja wartości i podstaw moralnych, na przejawianiu się tych fundamentów w rzeczywistość. Składnik futurologiczno-życiowy obejmuje ukształtowane umiejętności planowania osobistego scenariusz życiowy, określ ścieżkę życia, buduj życie perspektywa.[[45]](#footnote-45)

T.V. Antonova uważa, że ​​kompetencje społeczne składają się z następujące elementy:

* motywacyjny i emocjonalny, w tym związek z drugim człowiekie osoba jako najwyższa wartość, przejaw życzliwości, uwagi, troski, pomoc, miłosierdzie;
* poznawcze, związane z wiedzą drugiej osoby, dwadzieścia umiejętność zrozumienia jej cech, zainteresowań, potrzeb, dostrzeżenia zmiany nastroju, stanu emocjonalnego;
* behawioralne, dotyczące wyboru odpowiednich sytuacji, sposoby komunikacji, wartościowe etycznie wzorce zachowań.[[46]](#footnote-46)

I. A. Maslova definiuje strukturę kompetencji społecznych poprzez dobór kryteriów i wskaźników kształtowania się społeczeństwa kompetencji w wyniku socjalizacji ucznia, wyrażając je poprzez wymierne wykształcenie osobowości.[[47]](#footnote-47)

Tabela nr 2. Struktura kompetencji społecznych

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Kryteria | Składniki | Wskaźniki |
| Motywacja | Relacje, wyrażone poprzez motywy i wartości | Dążenie do wykazania się społecznie zatwierdzona działalność; przewaga motywów osiągnięcie sukcesu; wartość kreatywności; cenić stosunek do siebie i innej osoby. |
| Świadomość w sposoby produktywny interakcja w społeczeństwo | Wiedza | Znajomość norm i zasad komunikacji i zachowania w społeczeństwo; znajomość produktywnych sposobów interakcja w działaniu; znajomość własnej cechy osobowości, które się do tego przyczyniają osiągnięcie sukcesu. |
| Tworzenie umiejętności orientacja w społeczno-kulturowe przestrzeń | Umiejętności i umiejętności społeczny zachowanie | Kształtowanie umiejętności i sposobów społecznych  znacząca aktywność; umiejętności komunikacyjne i  interakcja edukacyjna i pozaszkolna  zajęcia; umiejętności emocjonalne  samoregulacja; własność funduszy organizacji  Twoje zachowanie; umiejętności są problematyczne -  pobłażliwe zachowanie. |

Źródło: Maslova I. A., *Socjalizacja nastolatka w przestrzeni edukacyjnej instytucji dodatkowej edukacji dla dzieci,* UIPKPRO, Magnitogorsk 2007, s. 23

Badania wielu autorów mają ze sobą wiele wspólnego, co na to pozwala podkreśl następujące elementy kompetencji społecznych juniora student:

* poznawczy (wiedza) ̵ osoba ma kompleks wiedza o specyficznych cechach interakcji i całości umiejętności zapewniające efektywną interakcję z ludźmi;
* motywacyjny ̵ obecność potrzeby u osoby wchodzić w interakcje i komunikować się z innymi ludźmi, wyrażać siebie aktywność społecznie akceptowana, chęć bycia pozytywnym dostrojony do rozmówcy;
* operacyjno-behawioralne (aktywność) ̵ obecność całokształt umiejętności komunikacyjnych, aspiracji i umiejętności danej osoby rozumieć innych i być rozumianym przez innych, posiadanie różnych stylów komunikacja i umiejętność ich zastosowania zgodnie z sytuacją[[48]](#footnote-48).

Kompetencje społeczne można rozwijać na różnych poziomach, co spowodowało konieczność skalowania poziomów rozwoju kompetencje społeczne. Problemy identyfikacji poziomów społecznych kompetencje są uwzględniane w pracach N. I. Kuzminy, E. E. Kuteinikova i inni.

Wybraliśmy trzystopniową skalę rozwoju społecznego kompetencje: niskie, średnie i wysokie. Charakterystyka dziecka o wysokim poziomie kompetencji społecznych:

* zna zasady zachowania w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
* ma pomysł o werbalnych i niewerbalnych środkach komunikacji;
* ma stajnię potrzeba korzystania z akceptowanych społecznie form komunikacji z dorośli i rówieśnicy;
* potrafi samodzielnie znaleźć odpowiedni sposób zachowanie w konfliktach z dorosłymi i rówieśnikami;
* biegły za pomocą komunikacji werbalnej;
* często przejmuje inicjatywę w komunikacji dorośli i rówieśnicy;
* potrafi odpowiednio dostrzec i ocenić ich cechy osobiste;
* ma odpowiednie przejawy emocjonalne sytuacje, ale proces samoregulacji emocjonalnej jest trudny.

Przeciętny poziom kompetencji społecznych jest obowiązkowy poziom rozwoju kompetencji społecznych. Młodszy uczeń i jego średni poziom kompetencji społecznych:

* znajomość zasad i normy zachowania w najbardziej typowych sytuacjach komunikowania się z ludzie wokół ciebie;
* ma silną potrzebę użycia społecznie akceptowane formy komunikacji, ale manifestujące się tylko w komunikacja ze znaczącymi dorosłymi i rówieśnikami; motyw nawiązanie komunikacji jest pragnieniem samorealizacji;
* mogą samodzielnie znaleźć odpowiedni sposób zachowania w konfliktach z rówieśnicy;
* swobodnie przekazuj swój pomysł za pomocą słów;
* rozumie znaczenia najczęściej używanych gestów i używa ich w komunikacji;
* przejmuje inicjatywę komunikowania się tylko ze znanymi osobami;
* odpowiednio ocenia tylko niektóre z własnych cech osobowości.[[49]](#footnote-49)

Charakteryzuje się niskim poziomem kompetencji społecznych niedostateczny rozwój kompetencji społecznych. Dziecko o niskim poziomie kompetencji społecznych:

* posiada fragmentaryczne wyobrażenia o normach i zasadach zachowania w społeczeństwie;
* ma silną potrzebę korzystania z zatwierdzonych społecznie form komunikacja, przejawiająca się w komunikacji z ważnymi dla niego dorosłymi;
* musi nawiązać kontakt emocjonalny z rozmówcą dopiero w moment silnych przeżyć emocjonalnych;
* może samodzielnie znaleźć odpowiedni sposób zachowania tylko w drobnych konfliktach z rówieśnicy, często przyjmują narzucone zachowania w sytuacja konfliktowa;
* wystarczająco swobodnie, aby przekazać swój pomysł używając słów, rozumie znaczenie określonych gestów;
* chętnie wchodzi kontakt z dorosłymi i dziećmi, jeśli inicjatywa pochodzi z zewnątrz;
* nieodpowiednio ocenia jego cechy osobiste; podejmuje próby samoregulacja emocjonalna.[[50]](#footnote-50)

Ta systematyzacja elementów konstrukcyjnych, definicja kryteria i poziomy kompetencji społecznych, umożliwia to zdiagnozować kompetencje społeczne młodszych uczniów. Tak jak manifestacja kryteriów, możesz określić poziom ekspresji komponentu kompetencje społeczne. Dlatego poziom każdego składnika kompetencje społeczne to poziom rozwoju społecznego kompetencje.[[51]](#footnote-51)

Analiza pojęcia i struktury kompetencji społecznych i wieku cechy wieku szkoły podstawowej pozwalają nam podkreślić nowotwory, które przyczyniają się do rozwoju kompetencji społecznych.

* młodszy uczeń rozwija motywację społecznie znaczącą działania, które muszą być skoncentrowane na motywowaniu do sukcesu;
* w procesie intensywnego rozwoju i transformacji jakościowej w sferze poznawczej dziecko panuje nad swymi arbitralnymi regulacjami zachowanie (wytyczne w zachowaniu świadomych, społecznie normatywnych celów i reguł, zdolność do samoregulacji).

Dziecko rozwija umiejętność odpowiedniej samooceny, co jest ważnym składnikiem kompetencji społecznych; w wieku szkolnym, nowy rodzaj relacji z otoczeniem, dzieci uczą się norm społecznych, nawiązywać więź z grupą rówieśniczą i rozwijać umiejętności konstruktywne interakcje z innymi.[[52]](#footnote-52)

Zatem kompetencje społeczne ̵ znajomość reguł interakcja w społeczeństwie, zdolność do działania zgodnie z tymi zasadami i chęć nawiązania komunikacji z innymi ludźmi. W ramach społecznych z kompetencjami młodszego ucznia rozumiemy wiedzę, umiejętności i umiejętności uczniów umożliwiające skuteczną interakcję rówieśnicy i dorośli. Struktura kompetencji społecznych tworzą jego elementy składowe: wiedza (znajomość zasad i przepisów komunikacji i zachowanie w społeczeństwie; znajomość produktywnych sposobów interakcji zajęcia; znajomość własnych cech osobowych, przyczynianie się do osiągnięcia sukcesu), motywacyjne (dążenie do przejawianie się w działaniach społecznie akceptowanych; przewaga motywy osiągnięcia sukcesu; wartość kreatywności; stosunek wartości do siebie i drugą osobę) i aktywności (kształtowanie umiejętności i sposoby działań o znaczeniu społecznym; umiejętności komunikacyjne i interakcja w zajęciach edukacyjnych i pozaszkolnych; umiejętności samoregulacja emocjonalna; posiadanie środków organizacyjnych zachowanie; umiejętności rozwiązywania problemów).

Aby zmotywować młodszych uczniów do osiągnięcia sukcesu, arbitralności, pozytywnego nastawienia do siebie, wysokiego poczucia własnej wartości i umiejętności konstruktywnego zachowania w trudnych sytuacje, należałoby podjąć zintensyfikowane działania w celu rozwoju kompetencji społecznych.

* 1. **Metody i formy wspierania rozwoju kompetencji społecznych uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej**

Jednym z głównych zadań doskonalenia w nowoczesnej edukacji jest kształtowanie i rozwijanie kompetencji społecznych dziecka i ucznia. Kompetencje społeczne opierają się na wiedzy o społeczeństwie, zasadach i metodach zachowań w nim oraz umiejętności ich zastosowania w praktyce[[53]](#footnote-53). O kompetencjach społecznych młodszego ucznia decyduje stopień jego świadomości w zakresie informacji o świecie, kraju, regionie, instytucjach społecznych, szkole, rodzinie, o osobliwościach interakcji międzyludzkich, tradycjach, normach i zasadach zachowania.

W procesie rozwijania kompetencji społecznych, samokształcenia, krytycznego myślenia, samodzielności, samoorganizacji i samokontroli kształtuje się umiejętność pracy w zespole, umiejętność planowania i przewidywania. Szkoła podstawowa wnosi istotny wkład w rozwój kompetencji społecznych młodszego ucznia. Dla młodszego ucznia bardzo ważne jest opanowanie strategii zachowań społecznych, ponieważ właśnie wkracza on w środowisko edukacyjne. Dziecko na początkowym etapie edukacji po raz pierwszy spotyka się z działaniami społecznymi, które otaczające je osoby oceniają społecznie istotną oceną. Społeczeństwo po raz pierwszy zaczyna wymagać od dziecka przestrzegania ustalonych zasad. W odpowiedzi na te żądania dziecko rozwija określone sposoby i strategie zachowań w społeczeństwie.

Według E. I. Rogov wiek szkolny jest pierwszym okresem zaangażowania dziecka w życie społeczne w czynnościach o znaczeniu społecznym. Podstawą zachowań społecznych są strategie wyuczone w dzieciństwie, które mają na niego silny wpływ w późniejszym życiu. Zdezorganizowany proces tworzenia strategii behawioralnych nie zawsze zapewnia skuteczną adaptację społeczną. Dlatego też dla młodszych uczniów wymagane są specjalnie zorganizowane warunki przy konstruowaniu skutecznych strategii behawioralnych. Rozwój kompetencji społecznych powinien stać się jednym z najważniejszych obszarów pracy w szkole podstawowej.[[54]](#footnote-54)

Kompetencje społeczne można rozwijać zarówno podczas zajęć w klasie, jak i podczas zajęć pozalekcyjnych. Aby zrozumieć różnice między zajęciami w klasie a zajęciami pozalekcyjnymi, rozważ te pojęcia. Zajęcia lekcyjne ̵ lekcje prowadzone przez nauczycieli dla uczniów w wyznaczonym czasie. Zajęcia wpisane są do planu zajęć, a lekcja jest strukturalną jednostką zajęć, która jest uważana za główną formę pracy dydaktyczno-wychowawczej. Zajęcia pozalekcyjne są częścią zajęć uczniów w szkole. To praca samoobsługowa uczniów, ich udział w kołach i sekcjach sportowych, w zawodach, olimpiadach, sporach, wieczorkach szkolnych i klasowych, w grach i wycieczkach, na zajęciach w bibliotece. Działalność ta, organizowana i kierowana przez nauczycieli, jest istotnym środkiem edukacji uczniów.[[55]](#footnote-55)

W ramach zajęć pozalekcyjnych realizowane są trzy główne funkcje:

* funkcja społeczna (polega na rozwijaniu umiejętności kulturowej interakcji z ludźmi, na urzeczywistnianiu siebie jako części otaczającego świata i swojego w nim miejsca, na kształtowaniu pozytywnego stosunku do wartości społecznych, na nauczaniu samoorganizacji i samoregulacja);
* funkcja rekreacyjna (pozwala uczniom poznać siebie z punktu widzenia swoich skłonności i możliwości, rozwijać je, zaspokajać potrzebę „bycia dorosłym”, samodzielnym w wykonywaniu zainteresowań);
* funkcja rekreacyjna (oznacza rozsądne podejście do organizacji czasu wolnego dzieci w wieku szkolnym, które zaspokaja podstawowe potrzeby aktywnego wypoczynku, komunikacji, zabawy, manifestacji ich najlepszych stron: zręczności, pomysłowości, mobilności, wiedzy itp.).[[56]](#footnote-56)

Zgodnie z *Podstawą programową* *wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* [[57]](#footnote-57) zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Kształcenie w szkole podstawowej trwa osiem lat i jest podzielone na dwa etapy edukacyjne:

I etap edukacyjny obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna w formie kształcenia zintegrowanego,

II etap edukacyjny obejmujący klasy IV–VIII szkoły podstawowej.

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

* wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
* wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
* formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
* rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość;
* rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
* ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności;
* rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
* wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
* wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji;
* wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
* kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
* zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy;
* ukierunkowanie ucznia ku wartościom.

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

* sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
* sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
* poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
* kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
* rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
* praca w zespole i społeczna aktywność;
* aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa na każdym przedmiocie kształtuje kompetencje językowe uczniów oraz dba o wyposażenie uczniów w wiadomości i umiejętności umożliwiające komunikowanie się w języku polskim w sposób poprawny i zrozumiały.

Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych.

Wysokie kompetencje czytelnicze wpływają na sukces uczniów w szkole, a w późniejszym życiu pozwalają pokonywać uczniom ograniczenia i trudności związane z mniej sprzyjającym środowiskiem społecznym.

Czytanie jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, to jedna z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w procesie kształcenia.

Dzieci, które dużo czytają, mają bogaty zasób słownictwa, z łatwością nazywają swoje uczucia i wchodzą w relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają kłopoty wychowawcze, mając lepiej rozwiniętą wyobraźnię umożliwiającą obiektywne spojrzenie na zachowania własne i innych, w konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi, a także funkcjonowaniem w społeczności szkolnej.

Ważne jest, aby zainteresować ucznia czytaniem na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu.

Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach.

Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci. Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się. Wybór form indywidualizacji nauczania powinien wynikać z rozpoznania potencjału każdego ucznia. Jeśli nauczyciel pozwoli uczniowi na osiąganie sukcesu na miarę jego możliwości, wówczas ma on szansę na rozwój ogólny i edukacyjny. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia (uniemożliwiały osiągnięcie sukcesu), a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami.

Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny. Projekty swoim zakresem mogą obejmować jeden lub więcej przedmiotów. Pozwalają na współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz na zaangażowanie rodziców uczniów.[[58]](#footnote-58)

Na Ukrainie w ostatnim czasie miała miejsce reforma oświaty, w wyniku której pojawił się *nowy program ukraińskiej szkoły*. Nowa ukraińska szkoła to kluczowa reforma Ministerstwa Edukacji i Nauki. Głównym celem jest stworzenie szkoły, w której przyjemnie będzie się uczyć i która da uczniom nie tylko wiedzę o tym, jak to się teraz dzieje, ale także umiejętność zastosowania ich w życiu codziennym. Nadal edukacja w szkole podstawowej trwa cztery lata (klasy 1-4).

NUS to szkoła, do której uczniowie uczęszczają z przyjemnością. Tutaj słuchają ich opinii, uczą krytycznego myślenia, nie boją się wyrażać własnego zdania i być odpowiedzialnymi obywatelami. Jednocześnie rodzice też lubią chodzić do tej szkoły, ponieważ istnieje współpraca i wzajemne zrozumienie.

Główną ideą Nowej Szkoły Ukraińskiej jest szkolenie kompetencji. Oznacza to, że uczniowie nie tylko zdobędą wiedzę, ale nauczą się ją wykorzystywać w praktyce i doskonalić umiejętności. Dla NUS stworzono nowy Standard Edukacyjny i nowe programy.

Ustawa o edukacji określa następujące kompetencje:

* biegła znajomość języka państwowego;
* umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym (w przypadku odmienności od państwowego) i obcym;
* kompetencje matematyczne;
* kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, inżynieryjnych i technologicznych innowacja;
* kompetencje środowiskowe;
* kompetencje informacyjne i komunikacyjne kształcenie ustawiczne;
* kompetencje obywatelskie i społeczne związane z ideami demokracji, sprawiedliwości, równości, praw człowieka, dobrostanu i zdrowego stylu życia, ze świadomością równych praw i szans;
* kompetencje kulturowe;
* przedsiębiorczość i znajomość finansów.

Umiejętność uczenia się to kolejna umiejętność, która się przyda do każdej osoby. W końcu w szybko zmieniającym się świecie trzeba nadążyć, a więc móc uczyć się samodzielnie. Dlatego edukacja w NUS będzie oparta na badaniach: dziecko będzie samodzielnie szukało odpowiedzi zapytana zrozumie, czego się nauczyła, a nauczyciel jej w tym pomoże. Dlatego w NUS dzieci często uczą się przez zabawę. Oznacza to, że opanują ten sam materiał do nauki, ale w inny sposób. Nauczyciel przez większość czasu nie będzie musiał niczego mówić klasie, stojąc przy tablicy. Poprzez grę (tj modelowanie sytuacji z dodatkiem ruchu, humoru i kreatywności zadania) uczniowie będą mogli dowiedzieć się znacznie więcej.

Osoba z rozwiniętą inteligencją emocjonalną rozumie własne emocje, kontroluje je i słucha uczuć innych. Nauka tego jest jednym z ważnych zadań Nowej Szkoły Ukraińskiej. Dlatego dzieci zostaną poproszone o wyrażenie swoich uczuć i myśli, słuchanie się nawzajem i nie robienie czegoś nieprzyjemnego dla niego. Tego w szczególności będzie się uczyć podczas porannej rundy – codziennego spotkania, o godz w którym dzieci będą dyskutować o swoim stanie emocjonalnym, własnych przemyśleniach, bieżących problemach z życia klasy i szkoły lub po prostu rozmawiać na interesujące ich tematy.

NUS to szkoła dostępna dla wszystkich. Dlatego drzwi wszystkie szkoły są otwarte dla dzieci ze specjalnymi potrzebami potrzeby edukacyjne. Wiele z tych dzieci rozpocznie naukę w regularnych klasach i będzie uczyć się razem z nimi wszystkimi czytaj, pisz, poznawaj przyjaciół i pracuj w zespole. Abby pomóż nauczycielowi, będą pracować na takich zajęciach asystenci.[[59]](#footnote-59)

Pedagogika szeroko wykorzystuje międzynarodowe naukowe koncepcje „rozwoju” i „formacji”. Formacja - proces stawania się osobą jako istoty społecznej pod wpływem wszystkich bez wyjątku czynników: środowiskowych, społecznych, ekonomicznych, ideologicznych, psychologicznych itp.

Rozwój jest procesem i wynikiem ilościowych i jakościowych zmian człowieka z jednego stanu do drugiego, przechodzenia od prostego do złożonego, od niższego do wyższego. Rozwój to aktywny proces twórczy, który dziecko realizuje we współpracy z dorosłymi. Zajęcia pozalekcyjne odgrywają ważną rolę w rozwoju kompetencji społecznych młodszego ucznia.[[60]](#footnote-60) Uczniowie nie są związani ścisłymi zasadami podczas udziału w zajęciach. Zajęcia pozaszkolne zachęcają uczniów do udziału w podejmowaniu decyzji, zwiększają ich inicjatywę, która nie jest wymuszona, ale motywowana wewnętrznie.[[61]](#footnote-61)

Zajęcia pozaszkolne odgrywają wiodącą rolę w rozwoju kompetencji społecznych ze względu na to, że służą zwiększeniu aktywności ucznia jako przedmiotu uczenia się; stwarza okazję do twórczej współpracy między nauczycielami i uczniami; tworzy środowisko, w którym nie ma oceny zewnętrznej; ukierunkowuje działania uczniów na sukces; zakłada różnorodność form organizacji procesu edukacyjnego, środków i warunków działania; odzwierciedla uniwersalne wartości ludzkie.[[62]](#footnote-62)

Wartością zorganizowania procesu rozwijania kompetencji społecznych młodszego ucznia w zajęciach pozaszkolnych jest to, że jest to proces swobodnego wyboru aktywności dziecka, wyrażający się w zaspokajaniu jego zainteresowań, preferencji, skłonności oraz przyczynianiu się do jego uspołecznienia i samokontroli. realizacja. Treść programów edukacyjnych w placówkach dokształcania dzieci ma na celu pomoc psychologiczno-pedagogiczną dzieciom w rozwoju indywidualnym; tworzenie warunków niezbędnych do rozwoju osobistego dzieci, ich adaptacji do życia w społeczeństwie; rozwój kompetencji społecznych, komunikacyjnych itp.[[63]](#footnote-63)

Treść procesu rozwoju kompetencji społecznych powinna odzwierciedlać łańcuchy interakcji młodszego ucznia z rówieśnikami, z dorosłymi, z wykorzystaniem form, które przyczyniają się do rozwoju komponentów kompetencji społecznych.[[64]](#footnote-64)

Forma ̵ to stabilna struktura, sposób organizacji procesu edukacyjnego. Główne rodzaje zajęć pozalekcyjnych w szkołach ogólnokształcących to:

* koła;
* studia;
* kluby;
* gry;
* koncerty;
* spektakle;
* wycieczki;
* wędrówki;
* subbotników. [[65]](#footnote-65)

W praktyce istnieje wiele różnych form zajęć pozalekcyjnych, które można podzielić na następujące grupy:

* werbalne i logiczne;
* figuratywny i artystyczny;
* rodzić;
* gry;
* psychologiczne.[[66]](#footnote-66)

Głównym środkiem oddziaływania na formy słowno-logiczne jest słowo (perswazja słów), które wywołuje u dzieci emocje reakcyjne. Forma tego typu obejmuje rozmowy na różne tematy, spotkania klasowe itp.

Formy figuratywne i artystyczne łączą działania dzieci, gdzie głównym środkiem oddziaływania są silne, głębokie i uszlachetniające zbiorowe emocje, podobne do tych, których doświadczają ludzie w teatr, w święta, w innych podobnych sytuacjach.

Formy pracy obejmują pracę wspólną (różne rodzaje pracy w szkole) rozwijającą umiejętności pracy. Formami gry mogą być: sportowa, poznawcza, współzawodnictwo, współzawodnictwo, pomoc w zjednoczeniu zespołu dzieci, włączenie w aktywne zajęcia, nauczenie przestrzegania zasad, sprawiedliwości, umiejętności kontrolowania swoich działań, prawidłowej i obiektywnej oceny działań innych .

W psychologicznych formach pracy głównymi środkami oddziaływania są elementy treningu psychologicznego, metody psychologii praktycznej, psychoterapia indywidualna i grupowa (rozmowy, 30 ćwiczeń psychologicznych).[[67]](#footnote-67)

Skladichkova G. V. identyfikuje takie formy zajęć pozalekcyjnych, jak: formy tradycyjne (klasyczne) (przedmioty do wyboru, przedmioty do wyboru, koła przedmiotowe); innowacyjne formy (działania projektowe, konkursy). [[68]](#footnote-68)

Po przestudiowaniu form zajęć pozalekcyjnych możemy stwierdzić, że dla rozwoju kompetencji społecznych młodszych uczniów w zajęciach pozalekcyjnych można wykorzystać takie formy jak: spotkania klasowe, konwersacje, lekcje mistrzowskie, koła, pracownie, kluby, gry, quizy, koncerty, konkursy, wycieczki, zajęcia projektowe itp.

Spotkanie klasowe jest demokratyczną formą organizowania zbiorowego życia klasy. Główną różnicą w stosunku do innych form jest to, że na spotkaniu dzieci same się rozwijają i podejmują decyzje. [[69]](#footnote-69)

Spotkanie klasowe jest najwyższym organem samorządowym w klasie, podczas którego omawiane są kwestie życia zbiorowego i problemy pojawiające się na zajęciach. Na spotkaniach klasowych rozwija się umiejętność porozumiewania się z przyjacielem, rozwijanie umiejętności współpracy z innymi, samodzielności i odpowiedzialności.

Rozmowa jest aktywną interakcją opartą na pytaniach i odpowiedziach między nauczycielem a uczniami, która jest wykorzystywana na wszystkich etapach procesu edukacyjnego: do przekazywania nowej wiedzy, utrwalania, powtarzania, sprawdzania i oceniania wiedzy.[[70]](#footnote-70)

Kurs mistrzowski to forma transferu wiedzy, umiejętności i wymiany doświadczeń, której centralnym ogniwem jest pokaz oryginalnych metod opanowania określonych treści, w których aktywnie uczestniczą wszyscy uczestnicy lekcji. Koło jest pozaszkolną formą kojarzenia przedmiotowego uczniów, opartą na dobrowolnym uczestnictwie, obejmującą różne formy zbiorowego działania na rzecz osiągnięcia określonego efektu dydaktyczno-wychowawczego. [[71]](#footnote-71)

Koła szkolne uzupełniają organicznie główny program edukacyjny i są ważnym składnikiem systemu edukacji i wychowania dzieci w wieku szkolnym, z powodzeniem łącząc realizację funkcji treningu, wychowania i rozwoju osobistego. Praca w kręgu przyczynia się do edukacji ciężkiej pracy, celowości uczniów, poszerza ich horyzonty, rozwija zdolności komunikacyjne, twórcze i poznawcze. Studiując w kółko, studenci pogłębiają wiedzę na temat, który ich interesuje, rozwijają swój potencjał osobisty oraz owocnie organizują swój wolny czas. Ponadto zajęcia w kołach dyscyplinują dziecko, uczą go procesu samoorganizacji. [[72]](#footnote-72)

Studio to forma dobrowolnego zrzeszania się dzieci w celu kreatywnego angażowania się w określony rodzaj działalności, której celem jest rozwijanie zdolności artystycznych i twórczych dzieci.

Klub jest formą zrzeszania się opartą na zbieżności zainteresowań, chęci komunikacji. Efektem działalności klubu jest rozwój sposobów, technik, technik myślenia, aktywności, kultury, refleksji czy zachowań. Działalność klubowa podnosi kulturę dzieci, poszerza sferę komunikacji, może też stać się szczególną sferą życia uczniów i jednoczyć uczestników procesu pedagogicznego (nauczycieli, uczniów, rodziców).[[73]](#footnote-73)

Gra to proces polegający na warunkowym modelowaniu sytuacji z życia wziętych i określaniu reguł gry.[[74]](#footnote-74)

Aby rozwinąć kompetencje społeczne, konieczne jest korzystanie z gier, które obejmują odgrywanie sytuacji interakcji społecznych.

Quiz ̵ gra polegająca na udzielaniu poprawnych odpowiedzi na pytania ustne lub pisemne. Koncert jest formą publicznego wypowiadania się studentów zgodnie z przygotowanym programem. Jedną z głównych zasad koncertu jest prezentacja jego twórczości, własnego zdania, publiczna samorealizacja, każdy student ma możliwość zaprezentowania swojego „ja”.

Konkurs - konkurs, którego celem jest wyłonienie najlepszych uczestników lub najlepszych prac.

Wycieczka forma organizacji pracy nad wszechstronnym rozwojem dzieci, wychowaniem moralno-patriotycznym, estetycznym. Wycieczki są najskuteczniejszymi środkami kompleksowego wpływu na kształtowanie się osobowości dziecka. Zainteresowanie poznawcze, potrzeba zdobywania nowej wiedzy kształtuje się, jeśli stale dbasz o poszerzanie horyzontów dziecka poprzez spacery, poznawanie niezapomnianych miejsc. Wycieczka jako żywa, bezpośrednia forma komunikacji rozwija emocjonalną reakcję, kładzie podwaliny pod moralny charakter. Właściwa organizacja obserwacji przyczynia się do kształtowania tak ważnych cech dziecka, jak obserwacja i uwaga, które przyczyniają się do wzbogacania wiedzy o otaczającym go świecie.

Działalność projektowa jest jedną z głównych form nauczania i wychowania, które są wykorzystywane w praktyce edukacyjnej jako intensywne metody nauczania i rozwoju dziecka. Działania projektowe mają na celu osiągnięcie określonych celów poprzez wprowadzenie zmian w warunkach ograniczonego czasu.[[75]](#footnote-75)

Dla skutecznej realizacji form rozwoju kompetencji społecznych uczniów szkół podstawowych w zajęciach pozalekcyjnych konieczne jest spełnienie następujących wymagań:

* precyzyjne sformułowanie celu działania;
* stworzyć sprzyjający klimat społeczno-psychologiczny;
* aktywnie włączać nauczycieli organizacji edukacyjnej do dyskusji nad planami pracy i problemami życia szkoły;
* wprowadzenie do procesu edukacyjnego form odpowiadających charakterystyce wiekowej uczniów.

Warunki kształtowania kompetencji społecznych uczniów szkół podstawowych można podzielić na pedagogiczne i organizacyjne. Uwarunkowania pedagogiczne to: zróżnicowanie i indywidualizacja procesu kształtowania kompetencji społecznych, współpraca, organizacja relacji podmiotowo-podmiotowych, tworzenie sytuacji sukcesu, tworzenie sytuacji komunikacyjnych. Uwarunkowania organizacyjne obejmują: uwzględnienie koncepcyjnych zasad kształtowania kompetencji społecznych; współpraca edukacyjna; rozwijające się środowisko; integracja pracy edukacyjnej i pozaszkolnej; integracja przedmiotów z uwzględnieniem rozwoju kompetencji społecznych; zapewnienie roli nauczyciela jako asystenta, a nie głównego źródła wiedzy.

Duże znaczenie w tworzeniu warunków do rozwoju kompetencji społecznych młodszych uczniów mają kształtowane potrzeby i wartości, nastawienie uczniów na pozytywne interakcje z rówieśnikami i dorosłymi.[[76]](#footnote-76)

Kompetencje społeczne młodszego ucznia ̵ integracyjna cecha osobista, odzwierciedlająca uznanie wartości siebie i drugiego, współpraca z dziećmi i dorosłymi; znajomość zasad zachowania i interakcji, sposobów wychodzenia z sytuacji konfliktowych, przejawiająca się szacunkiem wobec osób w różnym wieku i odmiennych kultur, w odpowiedzialności za swoje działania i rezultaty działań opartych na rozwoju refleksji. Praca nad rozwojem kompetencji społecznych nie może ograniczać się do jednorazowych wydarzeń, musi być systematyczna.[[77]](#footnote-77)

Młodszy uczeń musi zapoznać się z tradycjami, zasadami postępowania, normami interakcji z rówieśnikami i dorosłymi w różnych sytuacjach życiowych. Trzeba też popracować nad zmobilizowaniem zespołu dziecięcego, zaangażować dzieci w wypracowanie zasad interakcji, omówić z dziećmi różne sytuacje interakcji i strategie zachowań w nich. Wiedza nie zapewnia jeszcze człowiekowi kompetencji w społeczeństwie. Dziecko, które zna zasady, nie zawsze jest przystosowane do życia szkolnego. Istniejąca wiedza musi mieć zastosowanie.

Zapewnia to dostępność umiejętności i kształtowanie umiejętności. Umiejętności i zdolności społeczne kształtują się w doświadczeniu dziecka, w specjalnie zorganizowanych zajęciach. Doświadczenie aktywnej interakcji społecznej jest ważne dla rozwoju kompetencji społecznych. Ważne jest, aby uczyć młodszego ucznia nawiązywania kontaktu, organizowania pracy zespołowej, przydzielania obowiązków, rozwiązywania konfliktów, słuchania innych, proszenia o pomoc itp.

Tym samym zajęcia pozalekcyjne wpisują się w proces edukacyjny, który rozwiązuje problemy organizacji czasu wolnego uczniów, ich wychowania i socjalizacji. Do rozwoju kompetencji społecznych w zajęciach pozalekcyjnych można wykorzystać takie formy jak: spotkania klasowe, rozmowy, lekcje mistrzowskie, koła, pracownie, kluby, gry, quizy, koncerty, konkursy, wycieczki, zajęcia projektowe itp.

* 1. **Rola rodziny i nauczyciela w kształtowaniu umiejętności współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym**

W średniowieczu rodzina w systemie oświaty była bierna, rodzice nie ingerowali w proces wychowawczy.

Już w dobie renesansu zaczęto podkreślać rolę rodziny w wychowaniu dzieci. Wielki naukowiec Ya.A. Komeński zapewnił: „Opieka nad dziećmi, jak trzeba przyznać, spoczywa na rodzicach. Rodzice są źródłem racjonalnego, moralnego i świętego życia ”.[[78]](#footnote-78)

Wielki publicysta V.G. Belinsky argumentował, że wychowanie zależy od rodziny, w której dziecku od niemowlęctwa wpaja się publiczne poglądy oparte na zaufaniu rodziców i dzieci. [[79]](#footnote-79)

Na początku XX wieku radziecki nauczyciel P.P. Blonsky zasugerował, że sojusz i interakcja między rodziną a szkołą jest niezbędna.[[80]](#footnote-80)

Jedność edukacji szkolnej i rodzinnej zapewnił V.A. Suchomlińskiego z powodzeniem wykorzystywał różne formy wspólnej pracy szkół i rodzin w wychowywaniu dzieci.[[81]](#footnote-81)

Słynny nauczyciel A.S. Makarenko powiedział, że „rodziny nie można oddzielić od szkoły”, a szkoła powinna sprawować pedagogiczne przywództwo nad rodziną, wpływać na tworzenie zdrowego klimatu wychowawczego w rodzinie. Nauczyciel uznał za możliwe i celowe wpływanie na szkołę na rodziców poprzez nauczycieli. [[82]](#footnote-82)

Rodzina jest podstawą pierwotnej socjalizacji człowieka, dziecko większość życia spędza w rodzinie, dlatego kładzie się i zapewnia tutaj ważne fundamenty osobowości dziecka.

Dziś wielu rodziców uważa, że ​​wychowanie jest całkowicie obowiązkiem organizacji wychowawczej, opinia ta jest błędna, rodzina to środowisko wychowawcze, a jednocześnie środowisko życia dziecka. [[83]](#footnote-83)

Koncepcja rozwoju duchowego i moralnego oraz wychowania osobowości obywatela Rosji głosi, że wychowanie i rozwój zaczyna się w rodzinie. Wartości, które wyznawali rodzice od pierwszych lat życia, są nieocenione dla człowieka przez całe życie. [[84]](#footnote-84)

Według A.V. Mudrik „rodzina to mała grupa oparta na małżeństwie lub pokrewieństwie, której członków łączy wspólne życie, wzajemna odpowiedzialność moralna i wzajemna pomoc, wypracowuje zbiór norm, sankcji i wzorców zachowań regulujących interakcje między małżonkami, rodzicami i dzieci, dzieci między sobą ”. [[85]](#footnote-85)

Typologie rodzin można podzielić na dwie grupy. Pierwsza grupa obejmuje typologie uwzględniające różnice w strukturach rodzinnych:

* według struktury władzy w rodzinie;
* według liczby pokoleń w rodzinie (jedno pokoleniowe, wielopokoleniowe), (rozszerzone, duże, złożone), przez obecność rodziców (kompletne, 24 niepełne, matczyne lub ojcowskie), niekompletne funkcjonalnie („quasi-niekompletne”) ;
* według liczby dzieci w rodzinie (małe, średnie, duże).

Cechy drugiej grupy typologii w określaniu jakości życia rodzinnego to:

* jakość funkcji rodziny (normalnie funkcjonująca, dysfunkcyjna);
* stan komfortu psychicznego (sukces, dysfunkcja);
* umiejętność produktywnego rozwiązywania problemów rodzinnych (dojrzałe, problematyczne). [[86]](#footnote-86)

L.I. Petrova przedstawia następującą klasyfikację typów rodzin:

* tradycyjna (ojciec jest głównym członkiem rodziny);
* detocentryczny (dzieci są centrum Wszechświata);
* współpraca (oceniana jest opinia całej rodziny). [[87]](#footnote-87)

Podczas pracy z rodzinami uczniów ważne jest, aby mieć pojęcie o strukturze rodziny, co pomoże zrozumieć specyfikę relacji rodzinnych, ich cechy i problemy wychowawcze.

Ogromną rolę w budowaniu relacji powinna odgrywać kompetencja zawodowa nauczyciela, do której należy „znajomość podstawowych praw relacji rodzinnych umożliwiających efektywną pracę ze społecznością rodzicielską”. Interakcja to szczególna forma komunikacji między ludźmi, procesami, działaniami, zjawiskami, w wyniku której następuje zmiana ich pierwotnych jakości lub stanów. Zakłada wzajemne wzbogacenie sfery intelektualnej, emocjonalnej i aktywności uczestników procesu edukacyjnego; ich koordynacja i harmonizacja. Interakcja zakłada: podział funkcji, przestrzeganie praw i obowiązków stron interakcji.

Tak więc w wyniku bezpośredniego lub pośredniego wpływu podmiotów na siebie powstaje ich wzajemne połączenie. Ogólnym celem interakcji między organizacją wychowawczą a rodziną jest kształtowanie współpracy między wszystkimi uczestnikami procesu pedagogicznego, zakładającej tworzenie sprzyjających warunków do społecznej formacji, wychowania i wychowania dzieci. Aby osiągnąć ten cel, konieczne jest rozwiązanie kompleksu prywatnych problemów pedagogicznych.

W pracy z dziećmi:

* pielęgnowanie szacunku i troski wobec rodziców;
* kształtowanie odpowiedzialności za swoje czyny wobec rodziny;
* pielęgnowanie poczucia dumy w rodzinie, dążenie do utrzymania i rozwijania najlepszych tradycji rodzinnych.

W pracy z rodzicami:

* kształtowanie prawidłowych wyobrażeń rodziców o ich roli w wychowaniu dziecka, o potrzebie uczestniczenia w procesie edukacyjnym szkoły i klasy;
* kształtowanie podmiotowej pozycji rodziców w pracy szkoły i klasy przy wykonywaniu różnych form pracy z rodziną i dziećmi;
* kształtowanie kultury psychologiczno-pedagogicznej rodziców;
* rozwijanie relacji szacunku i zaufania między rodzicami a dziećmi.

W pracy z nauczycielami:

* kształtowanie zrozumienia wagi interakcji z rodziną, roli nauczycieli w kształtowaniu humanitarnych relacji między rodzicami i dziećmi, opartych na wzajemnym szacunku;
* kształtowanie potrzeb nauczycieli i umiejętności rozwiązywania problemów każdego dziecka na podstawie wspólnego, interesującego dialogu z rodzicami;
* opanowanie przez nauczycieli sposobów studiowania rodziny, dialogowych form interakcji z rodzicami, form organizowania wspólnych działań rodziców i dzieci.[[88]](#footnote-88)

Wyróżnia się następujące obszary interakcji z rodzinami uczniów:

1. Praca z nauczycielami - przygotowanie nauczycieli do konstruktywnej interakcji z rodzinami uczniów na zasadzie partnerstwa społeczno-pedagogicznego. [[89]](#footnote-89)

2. Praca z rodzicami - zakłada wychowanie i przygotowanie pedagogiczne rodziców, kształtowanie ich kultury pedagogicznej dla osiągnięcia wspólnego celu wspólnym wysiłkiem.

Obejmuje to doradztwo pedagogiczne i warsztaty rozwijające umiejętności rodzicielskie, aby pomóc dziecku w nauce programów edukacyjnych, a także umiejętności skutecznego komunikowania się z dziećmi.

3. Wspólna praca nauczycieli, rodziców i dzieci. Organizowany jest w ramach różnych świąt, konkursów, wystaw prac twórczych uczniów itp. Wszelkie wydarzenia, które pozwalają zobaczyć proces edukacyjny w szkole „od środka”, poczuć te problemy, które nie zawsze są dostrzegalne od strony na zewnątrz, a także spojrzeć w nowy sposób na swoje dziecko w roli ucznia i na pracę nauczyciela jako całości, wywołać silny efekt psychologiczny, kształtując w rodzicach poczucie przynależności do przestrzeni edukacyjnej szkoła.

Wychodząc z faktu, że rodzice inaczej postrzegają swoją rolę w życiu klasy i szkoły, mają różne punkty widzenia na wychowanie dzieci, konieczne jest budowanie z nimi pracy skupiającej się na ich potrzebach i wymaganiach, zwłaszcza na wychowaniu rodzinnym. W ten sposób wykorzystując różne formy interakcji.

Formy interakcji między nauczycielami i rodzicami to sposoby organizowania wspólnych działań i komunikacji. Wskazane jest łączenie zbiorowych, grupowych, indywidualnych i wizualnych form interakcji informacyjnych. Te formy są zwykle podzielone na tradycyjne i nietradycyjne. [[90]](#footnote-90)

Formy, o których pisano w literaturze pedagogicznej do XXI wieku, uważane są za tradycyjne. Formy nietradycyjne to takie, które pojawiły się w świetle nowych standardów edukacyjnych, obecnie są nowatorskie. Nietradycyjne formy mają na celu nawiązanie nieformalnych kontaktów z rodzicami, zwrócenie ich uwagi na organizację wychowawczą, a także na kwestie wychowania dzieci.

Popularną kolektywną formą interakcji są spotkania rodziców, na których następuje wzajemna wymiana poglądów, pomysłów, wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów. Spotkania nie powinny ograniczać się do monologu nauczyciela, to wzajemna wymiana opinii, pomysłów, wspólne poszukiwania. Wychowawca klasy musi pamiętać, że spotkanie rodziców będzie skuteczne, gdy nauczyciel je zaplanuje, pisze swego rodzaju scenariusz.

Wyróżnia się następujące rodzaje spotkań rodzicielskich:

* organizacyjne - rozwiązywanie problemów związanych z organizacją życia zespołu dzieci i rodziców;
* tematyczne - przewidują podejmowanie decyzji dotyczących konkretnych problemów.[[91]](#footnote-91)

Na konferencjach dla rodziców, przy okrągłym stole, rodzice mają okazję poprawić swoją kulturę pedagogiczną, wypracować wspólne podejście do edukacji. Na podstawie wyników ustala się decyzje lub planuje działania dla zadeklarowanych problemów.

Rekomendacje dotyczące organizacji zbiorowych form interakcji:

* włączanie form aktywnych do zajęć z dialogiem (wymiana doświadczeń, rozwiązywanie sytuacji problemowych, dyskusje itp.);
* organizacja zbiorowej pracy rodziców, przewidująca „burzę mózgów” (opracowanie zaleceń, notatek, projektów itp.);
* organizowanie zajęć wspólnie z dziećmi, rozwiązywanie problemów wpływających na interesy obu stron;
* informowanie rodziców o interesujących pomocach dydaktycznych, o ekscytujących problemach;
* publikacja materiałów drukowanych zawierających szczegółowe porady dla rodziców dotyczące problemów rodzicielskich.[[92]](#footnote-92)

Konferencje charakteryzują się tym, że w procesie tej formy interakcji następuje wymiana doświadczeń w wychowywaniu dzieci. Konferencje mogą mieć charakter tematyczny. Prelegenci przygotowują wiadomość z wyprzedzeniem. W celu sprowokowania aktywnej dyskusji można zaprosić specjalistów, których praca związana jest z tematyką konferencji.

Okrągły stół organizowany jest w celu omówienia pilnych problemów związanych z wychowaniem dzieci. Na posiedzenie „okrągłego stołu” zapraszani są nauczyciele i rodzice, którzy wyrazili chęć udziału w dyskusji na określony temat przez zaproszonych specjalistów w formie pisemnej lub ustnej. [[93]](#footnote-93)

Seminarium - pozwala na włączenie wszystkich uczestników do dyskusji o problemach, przyczynia się do kształtowania umiejętności analizy faktów i zjawisk, w oparciu o zgromadzone doświadczenie. Uczestnicy mogą samodzielnie podzielić się na grupy i sformułować interesujące pytania do dyskusji, a następnie wspólnie wybrać te, z którymi rozpoczną dyskusję. Metoda ta umożliwia wszystkim uczestnikom zajęcie zainteresowanego stanowiska, daje każdemu możliwość zabrania głosu.

Możliwe formy organizacji wspólnych wydarzeń:

* wspólne wakacje;
* przygotowanie koncertów;
* konkursy, konkursy;
* przeglądy poznawcze i artystyczno-estetyczne (wycieczki, wystawy, obrona projektów). [[94]](#footnote-94)

Grupowe formy interakcji charakteryzują się alokacją do grup rodziców według różnych kryteriów:

* rodzice, którzy mają podobne problemy w wychowaniu dzieci;
* rodzice, którzy wychowują dziewczynki (chłopców);
* rodzice, których dzieci są niepełnosprawne rozwojowo i behawioralnie;
* rodzice rozwiązujący wszelkie problemy szkoły lub klasy. [[95]](#footnote-95)

Poradnictwo grupowe i zajęcia są organizowane w szkole lub w klasie. Mogą mieć charakter badawczy. Na przykład nauczyciel zaprasza rodziców, których dzieci mają trudności w nauce. Po serii lekcji wychowawcy i rodzice próbują określić powody i sposoby pomocy dzieciom. Warsztaty kreatywne to zajęcia, których celem jest transfer technologii, metod interakcji, umiejętności poprzez bezpośrednie i komentowane pokazy metod działania.

Kluby rodzicielskie to cykliczne spotkania, na których omawiane są aktualne zagadnienia wychowania. Ta forma jest skuteczna w nauczaniu rodziców komunikowania się z dziećmi.

Każda rodzina jest inna, każda rodzina ma pewne problemy, dlatego w nawiązywaniu kontaktu z rodziną konieczne są indywidualne formy interakcji między nauczycielami a rodzicami.

Rozmowy mogą odbywać się z inicjatywy zarówno nauczyciela, jak i rodziców. Jeśli prowadzący organizuje rozmowę, obowiązany jest pamiętać o niektórych wymaganiach dotyczących jej prowadzenia: rozmowa w godzinach porannych zwykle nie jest długa, w przeciwieństwie do rozmowy wieczornej. Jeśli konieczne jest omówienie poważniejszych aspektów, wówczas miejsce i czas rozmowy są ustalane z góry. Obecność dziecka jest niepożądana, gdy mówi się o problemach dzieci i błędach w wychowaniu rodzinnym. W wyniku rozmowy rodzice otrzymują niezbędnej wiedzy na tematy związane z wychowaniem i rozwojem dziecka.

Konsultacje z rodzicami to jedna z najważniejszych form interakcji z rodziną. Są szczególnie potrzebne, gdy nauczyciel rekrutuje klasę (w celu przezwyciężenia niepokoju rodziców, lęku przed rozmową o swoim dziecku). Przygotowując się do konsultacji, należy wskazać szereg pytań, na które odpowiedzi pomogą zaplanować pracę edukacyjną z klasą. Indywidualne porady powinny mieć charakter informacyjny i pomóc w nawiązaniu dobrego kontaktu między rodzicami a nauczycielem. Nauczyciel daje rodzicom możliwość opowiedzenia mu wszystkiego, z czym chcieliby się zapoznać nauczyciela w nieformalnym otoczeniu i otrzymuje informacje niezbędne do ich pracy zawodowej z dzieckiem (zdrowie dziecka, jego hobby, cechy charakteru itp.). [[96]](#footnote-96)

Wizyta u rodziny ucznia pomaga w nawiązywaniu kontaktów rodzinnych, uczeniu się na podstawie doświadczeń rodzicielskich w rodzinie lub omawianiu ważnych problemów rodzinnych i szkolnych. Wyniki wizyty rodzinnej służą jako materiał do budowania dalszej pracy z rodzicami i innymi członkami rodziny. Wizualno-informacyjna forma interakcji pomaga rodzicom zapoznać się z zadaniami, warunkami, metodami i treścią wychowania i rozwoju dzieci, zapewniając praktyczną pomoc rodzinie, przyczyniając się do przemyślenia powierzchownych sądów o szkole. Należą do nich stoiska, broszury, wystawy itp.

Interakcja nauczycieli organizacji edukacyjnej z rodziną w wychowywaniu dzieci w wieku szkolnym może być prowadzona następującymi metodami:

* metoda dyskusji grupowej, która zwiększa umiejętności psychologiczne i pedagogiczne oraz pozwala na identyfikację indywidualnych stereotypów wychowawczych;
* metoda zabawy, która pomaga modelować i odtwarzać sytuacje problemów rodzicielskich, a także problemów z interakcją;
* metoda wspólnych działań polegająca na wykonywaniu wspólnych działań i zadań przez rodzica i nauczyciela;
* metoda konstruktywnej argumentacji, która pomaga porównać różne punkty widzenia rodziców i nauczycieli na temat wychowania dziecka, rozwiązywania sytuacji problemowych; pomaga się nawzajem słuchać. [[97]](#footnote-97)

W pracy z rodzicami nauczyciel posługuje się materiałami i idealnymi środkami. Zgodnie ze składem obiektów fundusze są podzielone na dwie grupy.

1. Środki materialne - pomoce dydaktyczne, modele, modele, pomoce wizualne itp.

2. Idealne media - diagramy, grafika, mowa, pisanie. Materializacja - środki są przedstawiane w postaci abstrakcyjnych symboli. Werbalizacja to środek prezentowany w formie prezentacji mowy.

W związku z unowocześnianiem szkolnictwa, podnoszeniem jego jakości, duże znaczenie nabrały środki techniczne.

Środki techniczne to urządzenia i urządzenia będące eranodźwiękowymi nośnikami informacji. Należą do nich: nagrania wideo i audio, komputery, tablety, tablice interaktywne itp.[[98]](#footnote-98)

Zatem interakcja nauczycieli i rodziny jest celowym procesem, w wyniku którego tworzone są sprzyjające warunki do rozwoju dziecka. Planując pracę z rodzinami uczniów, nauczyciel musi zbadać cechy rodziny: jej skład, jakość życia rodzinnego.

Praca nauczycieli organizacji edukacyjnej nad interakcją z rodzinami uczniów budowana jest w trzech kierunkach:

* praca z nauczycielami; pracować z rodzicami;
* wspólna praca nauczycieli, rodziców i dzieci.

Praca nauczycieli organizacji edukacyjnej w zakresie interakcji z rodzinami uczniów jest zbudowana w trzech kierunkach:

* praca z nauczycielami;
* pracować z rodzicami;
* wspólna praca nauczycieli, rodziców i dzieci.

Formy współdziałania nauczycieli organizacji edukacyjnej z rodzinami uczniów są ustalane z uwzględnieniem potrzeb i próśb rodziców. Formy interakcji nauczycieli z rodzinami uczniów dzielą się na:

* zbiorowe (spotkania z rodzicami, konferencje, okrągłe stoły, seminaria, wspólne wydarzenia),
* grupowe (konsultacje, warsztaty twórcze, kluby rodzicielskie, indywidualne (rozmowy, konsultacje, wizyty rodzinne) ,
* informacje wizualne (stojaki, broszury).

Ponadto formy interakcji dzielą się na tradycyjne i nietradycyjne. Istnieją następujące metody interakcji nauczycieli organizacji edukacyjnej z rodziną w wychowywaniu dzieci w wieku szkolnym: metoda grupowa dyskusja, metoda zabawy, metoda wspólnego działania, metoda konstruktywnej argumentacji.

Wydajność interakcji zależy od środków, za pomocą których nauczyciel buduje swoją pracę z rodzinami: materiał (pomoce dydaktyczne, modele, plakaty); idealne (diagramy, mowa, pisanie), środki techniczne (nagrania wideo i audio, komputery, tablety, tablice interaktywne).

**ROZDZIAŁ III**

**ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ EMPIRYCZNYCH**

**3.1. Przedmiot i cele badań**

*Przedmiotem badań* jest rozwój umiejętności społecznych wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej w klasach trzecich na wybranym terenie badawczym.

*Celem pracy* jest określenie poziomu rozwoju umiejętności społecznych (inteligencji emocjonalnej) w grupie uczniów klas trzecich szkoły podstawowej na przykładzie Chersońskiej Szkoły I-III stopniе nr 28 im. A. S. Puszkina.

Następnie określono szczegółowe cele badania:

1. Określenie podstaw rozwoju umiejętności współpracy oraz specyfiki organizowania współpracy w wieku szkolnym.

2. Ustalenie warunkowania między realizowanymi zajęciami dodatkowymi a rozwojem umiejętności współpracy u młodszych uczniów.

3. Przedstawienie pedagogicznych warunków rozwoju umiejętności współpracy młodszych uczniów.

Przedmiotem badań jest ten aspekt problemu, badając który, poznajemy integralny obiekt, podkreślając jego główne, najistotniejsze cechy.

Celem badania jest wynik naukowy, który powinien być uzyskane w wyniku całego badania.

**3.2. Problemy i hipotezy badawcze**

Problem badawczy to, w zależności od sytuacji, naukowe sformułowanie pytania związanego z określoną sytuacją problemową. Problem badawczy stanowi dostrzegana sprzeczność między dostępnym a wymaganym poziomem wiedzy o określonym aspekcie badanej rzeczywistości.

Hipoteza to założenie postawione w celu wyjaśnienia zjawiska, które nie zostało potwierdzone lub obalone. Hipoteza jest zamierzonym rozwiązaniem problemu. Wyznacza główny kierunek badań naukowych i jest głównym narzędziem metodologicznym organizującym cały proces badawczy.

Wiele, jeśli nie wszystkie, problemów wychowania w jednej szkole, bez udziału rodziny rodzicielskiej i wychowania rodzinnego, nie da się rozwiązać. Rodzina jest źródłem absolutnej większości cech osobowości, jej przyszłych zalet i wad. Tu kładzie się fundament ludzkiej moralności, jego wewnętrzny świat i indywidualność, kształtują się normy zachowania.

W teorii i praktyce pomocy pedagogicznej dzieciom opracowano i wdrożono pomysły wspierania dzieci poprzez celowy rozwój umiejętności interakcji rodziców i dzieci, umiejętności komunikowania się i współpracy we wspólnej zabawie, poznawaniu, pracy, wypoczynku, zdrowiu i inne czynności. Badania społeczno-psychologiczne i samo życie pokazują, że wspólna aktywność rodziców i dzieci przyczynia się do umacniania więzi wewnątrzrodzinnych, wspólnych zainteresowań i hobby, wzajemnego zrozumienia, wzajemnego zaufania, wzajemnej pomocy i mikrospołeczeństwa rodzinnego jako całości. Wręcz przeciwnie, zubożenie interakcji wewnątrz rodziny grozi zniszczeniem atmosfery ciepła, uczucia i wzajemnej troski, niezbędnej do normalnego rozwoju osobistego dziecka; może sprowokować kryzys ontologiczny - alienację i przepaść między pokoleniami wzdłuż głównych, kształtujących znaczenie linii życia.

Problem kształtowania umiejętności współpracy, interakcji z rówieśnikami wśród młodszych uczniów został rozważony w pracach L.S. Wygotskiego, P.Ya. Galperina, A.N. Leontieva, S.L. Rubinsteina, D.B. Elkonina, J. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, R. Bar-On; D. Goleman.

We współczesnej szkole nastąpiły intensywne zmiany w systemie edukacji, które wymagają od podmiotów procesu wychowawczego elastycznego potencjału adaptacyjnego. Pojęcia „inteligencji emocjonalnej” i „współpracy” są szczegółowo rozważane w psychologii. Jednak relacje między tymi kategoriami, zwłaszcza w niektórych obszarach działalności, nie zostały dostatecznie zbadane. W tej pracy podjęliśmy próbę określenia współzależności między parametrami inteligencji emocjonalnej a składowymi współpracy do procesu uczenia się uczniów szkół podstawowych.

*Główny problem badawczy*: Jaki jest poziom rozwoju umiejętności społecznych (inteligencji emocjonalnej) w grupie uczniów klas trzecich na przykładzie Chersońskiej Szkoły I-III stopniе nr 28 im. A. S. Puszkina?

*Szczegółowe problemy badawcze*:

1. Jaki jest ogólny rozkład wskaźników poziomu inteligencji emocjonalnej wśród uczniów klasy trzeciej?
2. Jakie są różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem płci uczniów z klasy trzeciej?

*Główna hipoteza badawcza:* Najważniejszym psychologicznym warunkiem rozwoju systemu umiejętności społecznych i umiejętności zachowań społecznych u młodszych uczniów jest ich stopniowe włączanie w system istotnych relacji społecznych z rówieśnikami. Zakładam, iż poziom rozwoju umiejętności społecznych (inteligencji emocjonalnej) w grupie uczniów klas trzecich na przykładzie Chersońskiej Szkoły I-III stopniе nr 28 im. A. S. Puszkina jest zadowalający.

*Szczegółowe hipotezy:*

1. Chłopcy i dziewczęta w trzeciej klasie mają dość głęboką umiejętność rozumienia swoich stanów emocjonalnych, potrafią być świadomi i opisywać emocjonalny obraz swoich przeżyć, wyraźnie zdając sobie sprawę z przyczyn i źródła powstałych stanów emocjonalnych.
2. Występują różnice we wszystkich wskaźnikach inteligencji emocjonalnej względem podziału na płeć uczniów z klasy trzeciej. Polegające na tym, że dziewczęta mają bardziej rozwiniętą inteligencję emocjonalną niż chłopcy.

**3.3. Zmienne i ich wskaźniki**

Zmienna to dowolna cecha, właściwość lub czynnik, która przybiera charakterystyczne, reprezentatywne wartości w badanym zbiorze. Wartości zmiennej należą do pewnego zbioru, który nazywamy dziedziną zmiennej (zakresem lub polem zmienności).

Głównymi zmiennymi w badaniu są zmienne niezależne oraz zmienne zależne. Zmienna niezależna jest tą zmienną, którą w badaniu manipulujemy (naszym działaniem, zamierzeniem zmieniamy jej wartości, kierunek, siłę).

Zmienna zależna jest tą zmienną którą mierzymy, dokonujemy jej pomiaru, którą nie manipulujemy w badaniu, której wartość jest "zależna" od wartości zmiennej niezależnej.

Zmienna niezależna:

1. Uczniowie z klas trzecich szkoły podstawowej

Wskaźniki:

- klasa 3a;

- klasa 3b.

2. Płeć

Wskaźniki:

- dziewczynka;

- chłopiec.

Zmienna zależna:

1. Rozkład wskaźników poziomu inteligencji emocjonalnej

Wskaźniki:

Świadomość emocjonalna;

Zarządzanie swoimi emocjami;

Samomotywacja;

Empatia;

Zarządzaj emocjami innych ludzi;

Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej.

1. Różnice w poziomie inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem płci

**3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze**

Przed tym, jak określić metodą który będę używac do swoich badań należy zauważyć, że istnieją takie metody badawczy:

* Monografia pedagogiczna;
* Eksperyment pedagogiczny;
* Metoda sondażu diagnostycznego;
* Metoda analizy pojedynczych przypadków

*Metodą badawczą* zastosowaną jest pomiar. Główne założenia metodologii to określenie istoty, celów, zadań, uzasadnienie metod pomiarów pedagogicznych, skalowanie i zasady interpretacji wyników.

*Technika* testu i obserwacji, którą zastosowałam w badaniu młodszych uczniów, jest dość powszechna. Testowanie to celowe badanie, takie samo dla wszystkich podmiotów, przeprowadzane w ściśle kontrolowanych warunkach, co pozwala obiektywnie zmierzyć badane cechy procesu pedagogicznego.

*Narzędziem tego badania* w grupie dzieci z klasy 3 jest test inteligencji emocjonalnej N. Halla. Test inteligencji emocjonalnej (metoda inteligencji emocjonalnej N. Halla) pokazuje, w jaki sposób można wykorzystać emocje w swoim życiu i bierze pod uwagę różne aspekty inteligencji emocjonalnej: stosunek do siebie i innych, umiejętność komunikowania się, stosunek do życia i poszukiwanie harmonii.

Nie ulega wątpliwości, że inteligencja emocjonalna, nie mniej, a nawet bardziej niż klasyczne IQ, przyczynia się do sukcesu i dobrego samopoczucia psychicznego i fizycznego człowieka. Dobra wiadomość jest taka, że EQ ewoluuje, w przeciwieństwie do IQ. Po zdaniu testu equalizera można dowiedzieć się o sobie oraz skuteczniej osiągać swoje cele, a jednocześnie żyć w zgodzie z sobą i innymi.

Naukowcy opracowali serię kwestionariuszy do diagnozowania inteligencji emocjonalnej. Dzięki metodom pomiaru jesteśmy w stanie ocenić postrzeganie inteligencji emocjonalnej przez daną osobę. Do zalet tej grupy metod należy przejrzystość sformułowań i zwięzłość narzędzi metodologicznych.

Główne trudności związane ze stosowaniem metod po:

1) błędne przekonanie, że ludzie są w stanie dokładnie ocenić własne emocje, umiejętności, zdolności i zachowanie;

2) nazwy skal w kwestionariuszach inteligencji emocjonalnej różnych autorów różnią się istotnie;

3) kwestionariusze do inteligencji emocjonalnej diagnozują nie jeden z typów inteligencji, ale pewną kombinację cech osobowości.

Kwestia kształtowania się inteligencji emocjonalnej w procesie edukacyjnym szkoły podstawowej wymaga badań. Moim zdaniem główne cechy inteligencji emocjonalnej można zidentyfikować przeprowadzając wywiad z nauczycielem jako jeden z trzech podmiotów procesu edukacyjnego.

**3.5. Organizacja i przebieg badań**

Po przestudiowaniu literatury i napisaniu teoretycznej części pracy dopracowałem część metodologiczną. Na tej podstawie przygotowałam narzędzia i rozpoczęłam realizację badań empirycznych.

W celu zbadania stanu inteligencji emocjonalnej przeprowadziłam ankietę wśród uczniów 3-A i 3-B klasy w Chersońskiej Szkole I-III stopniе nr 28 im. A. S. Puszkina. W badaniu wzięło udział 45 uczniów z różnymi poziomami częściowej inteligencji emocjonalnej w każdej skali, w tym 25 dziewczynek i 20 chłopców.

W ciągu sześciu tygodni uczestniczyłam w zajęciach w szkole i obserwowałam dzieci w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a także relacje występujące między nimi. Warto zauważyć, że dzieci szybko i sprawnie poradziły sobie z zadaniem, odpowiadając na wszystkie pytania testowe w wyznaczonym czasie. Następnie przeanalizowałam wyniki. Wyniki te pokazują poziom rozwoju inteligencji emocjonalnej każdego dziecka.

**3.6. Charakterystyka terenu i grupy badawczej**

Вadania przeprowadzono w Chersońskiej Szkole I-III stopniе nr 28 im. A. S. Puszkina.

Szkoła kontynuuje tradycje, które rozwinęły się od początku istnienia szkoły. W związku z tym szkoła przywiązuje dużą wagę do patriotycznego wychowania uczniów. Są zajęcia z komunikacji, spotkania z weteranami, linie pamięci, kompozycje literackie i muzyczne poświęcone heroicznej przeszłości ludzi.

W celu edukacji artystycznej i estetycznej w szkole corocznie odbywa się festiwal spektakli amatorskich „Iskry Inspiracji”, w którym biorą udział wszyscy uczniowie szkoły. Tak więc w tym roku klasy rywalizowały między sobą pokazując swoje talenty w umiejętności śpiewania, czytania poezji, tańca i odgrywania spektakli teatralnych. Szkoła zorganizowała pracę zespołów „Młodych Ratowników” i „Młodych Inspektorów Ruchu Drogowego”, które prowadzą prace nad zapobieganiem wypadkom wśród uczniów szkół i są aktywnymi uczestnikami zawodów regionalnych wśród innych drużyn szkolnych.

Zdjęcie nr 1 Szkoła Chersońska I-III stopni nr 28 im. A. S. Puszkina



Żródło: zdjęcie własne

Wykres 1. Płeć badanych uczniów

Źródło: badania własne

Wykres 1. przedstawia liczbę dzieci, które wzięły udział w badaniu. Wśród badanych uczniów było 25 (57%) dziewcząt i 20 (43%) chłopców.

**ROZDZIAŁ IV**

**ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ EMPIRYCZNYCH NA TEMAT ROZWOJU UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH WŚRÓD UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

Naukowcy opracowali serię kwestionariuszy do diagnozowania inteligencji emocjonalnej. Dzięki metodom kwestionariuszowym jesteśmy w stanie ocenić postrzeganie inteligencji emocjonalnej przez daną osobę. Do zalet tej grupy metod należy przejrzystość sformułowań i zwięzłość narzędzi metodologicznych.

Główne trudności związane ze stosowaniem pomiaru jako metody badawczej:

1) błędne przekonanie, że ludzie są w stanie dokładnie ocenić własne emocje, umiejętności, zdolności i zachowanie;

2) nazwy skal w kwestionariuszach inteligencji emocjonalnej różnych autorów różnią się istotnie;

3) kwestionariusze do inteligencji emocjonalnej diagnozują nie jeden z typów inteligencji, ale pewną kombinację cech osobowości.

Kwestia kształtowania się inteligencji emocjonalnej w procesie edukacyjnym szkoły podstawowej wymaga badań.

*Diagnostyka „inteligencji emocjonalnej”* (N. Halla)

Cel: technika jest proponowana dla potężnych możliwości zrozumieć relację osobowości, reprezentowaną w emocjach i zarządzać sfera emocjonalna oparta na podejmowaniu decyzji. Składa się z 30 zestawienia i zawiera 5 skal:

1) świadomość emocjonalna,

2) zarządzanie emocjami (raczej emocjonalne) łagodzenie, emocjonalna niesprawiedliwość)

3) motywacja własna (raczej jest to po prostu arbitralna kontrola twojego wnioski, z wyłączeniem pkt 14),

4) empatia,

5) rozpoznawanie emocji innych ludzi (raczej – umiejętność wpływania) na stan emocjonalny innych ludzi).

Tabela nr 3 Wskaźniki skali «Świadomość emocjonalna»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Poziom | | | | | | | Razem |
| Płeć | Wysoki | | Średni | | Niski | | |
| % | N | % | N | % | N | |
| Chłopcy | 25% | 5 | 45% | 9 | 30% | | 6 | 20 |
| Dziewczynki | 24% | 6 | 52% | 13 | 24% | | 6 | 25 |
| Razem | 24,44% | 11 | 48,89% | 22 | 26,67% | | 12 | 45 |

Źródło: badania własne

Na tabeli nr 3 przedstawiono wyniki badania w skali «Świadomość emocjonalna». Wśród uczniów, którzy wzięli udział w badaniu, dziewczęta pokazały następujące wyniki: uczniów 6 (24%) ma wysoki poziom, 13 (52%) średni, niski - 6 (24%). Wyniki chłopaków wyglądają następująco: wysoki poziom - 5 (25%), średni - 9 (45%) , niski – 6 (30%) .

Wykres nr 2 Wskaźniki skali «Świadomość emocjonalna»

Źródło: badania własne

Na wykresie 2 przedstawione zostały ogólne wyniki w klasie w skali «Świadomość emocjonalna». Wyniki wskazują, że wysoki poziom jest wskazany w grupie 11 dzieci (24,44%), 22 - (48,89%) wykazuje średni poziom, niski – 12 (26,67%).

Tabela nr 4 Wskaźnik skali «Zarządzanie swoimi emocjami»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Poziom | | | | | | | Razem |
| Płec | Wysoki | | Średni | | Niski | | |
| % | N | % | N | % | N | |
| Chłopcy | 50 | 10 | 35 | 7 | 15 | | 3 | 20 |
| Dziewczynki | 76 | 19 | 25 | 5 | 4 | | 1 | 25 |
| Razem | 64,44 | 29 | 26,67 | 12 | 8,89 | | 4 | 45 |

Źródło: badania własne

Według skali „Zarządzanie swoimi emocjami” wysoki poziom częściowej inteligencji emocjonalnej dziewcząt wynosi 19 (76%), średni poziom wynosi 5 (25%) , a niski - 1 (4%) uczniów. Wynik badania chłopców przedstawia się następująco: 10 (50 %) uczniowie wysokiego, 7 (35%) średniego i 3 (15%) niskiego poziomu.

Wykres nr 3 Wskaźniki skali «Zarządzanie swoimi emocjami»

Źródło: badania własne

Na wykresie 3 przedstawia ogólne wyniki w klasie w skali «Zarządzanie swoimi emocjami». Wyniki wskazują, że wysoki poziom reprezentuje 29 dzieci (64,44%), 12 (26,67%) średni poziom, niski – 4 (8,89%).

Tabela nr 5 Wskaźnik skali «Samomotywacja»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Poziom | | | | | | | Razem |
| Płeć | Wysoki | | Średni | | Niski | | |
| % | N | % | N | % | N | |
| Chłopcy | 30 | 6 | 55 | 11 | 15 | | 3 | 20 |
| Dziewczynki | 28 | 7 | 48 | 12 | 24 | | 6 | 25 |
| Razem | 28,89 | 13 | 51,11 | 23 | 20 | | 9 | 45 |

Źródło: badania własne

W tabeli nr 5 przedstawiono wyniki badania na skali „Samomotywacja”, gdzie wskaźnik dziewcząt wynosi: 7 (28%) wysoki poziom częściowej inteligencji emocjonalnej, 12 (48%) średni i niski poziom 6 (24%) studentów. Z kolei odsetek chłopców - 6 (30%) reprezentuje wysoki poziom, 11 (55%) średni i 3 (15%) niski poziom motywacji własnej.

Wykres nr 4 Wskaźniki skali «Samomotywacja»

Źródło: badania własne

Na wykresie 4 przedstawiono ogólne wyniki w klasie w skali «Samomotywacja». Wyniki wskazują, że wysoki poziom 13 (28,89%) u dzieci, 23 (51,11%) średni poziom, niski – 9 (20%).

Tabela nr 6 Wskaźniki skali «Empatia»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Poziom | | | | | | | Razem |
| Płeć | Wysoki | | Średni | | Niski | | |
| % | N | % | N | % | N | |
| Chłopcy | 70 | 14 | 20 | 4 | 10 | | 2 | 20 |
| Dziewczynki | 72 | 18 | 24 | 6 | 4 | | 1 | 25 |
| Razem | 71,11 | 32 | 22,22 | 10 | 6,67 | | 3 | 45 |

Źródło: badania własne

Według skali „Empatia” 18 (71,11%) dziewcząt ma wysoki poziom częściowej inteligencji emocjonalnej, 6 (22,22%) ma średni, a 1 (6,67%) uczennice ma niski poziom. Wynik w tej skali dla chłopców to: 14 (70%) poziom wysoki, 4 (20%) średni poziom i 2 (10%) niski poziom częściowej inteligencji emocjonalnej.

Wykres nr 5 Wskaźniki skali «Empatia»

Źródło: badania własne

Na wykresie 5 przedstawia ogólne wyniki w klasie w skali «Empatia». Wyniki wskazują, że wysoki poziom 32 (71,11%) u dzieci, 10 (22,22%) średni poziom, niski – 3 (6,67%).

Tabela nr 7 Wskaźniki skali «Zarządzanie emocjami innych ludzi»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Poziom | | | | | | | Razem |
| Płec | Wysoki | | Średni | | Niski | | |
| % | N | % | N | % | N | |
| Chłopcy | 15 | 3 | 65 | 13 | 20 | | 4 | 20 |
| Dziewczynki | 16 | 4 | 56 | 14 | 28 | | 7 | 25 |
| Razem | 15, 56 | 7 | 60 | 27 | 24, 44 | | 11 | 45 |

Źródło: badania własne

W tabeli nr 7 przedstawiono wyniki badania w skali „Zarządzanie emocjami innych ludzi”. Wskaźniki dziewczynek kształtują się następująco: 4 (16%) uczennic ma wysoki poziom częściowej inteligencji emocjonalnej, 14 (56%) ma średni, a 7 (28%) - niski. Wyniki badania chłopców w tej skali są następujące: 3 (15%) uczniów ma poziom wysoki, średni -13 (65%), niski – 4 (20%) chłopców.

Wykres nr 6 Wskaźniki skali «Zarządzanie emocjami innych ludzi»

Źródło: badania własne

Na wykresie 6 przedstawiono ogólne wyniki w klasie w skali « Zarządzanie emocjami innych ludzi ». Wyniki wskazują, że wysoki poziom reprezentuje 7 dzieci (15,56%), 27 (60%) średni poziom, niski – 11 (24,44%).

Tabela nr 8 Wskaźniki skali «Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Poziom | | | | | | | Razem |
| Płec | Wysoki | | Średni | | Niski | | |
| % | N | % | N | % | N | |
| Chłopcy | 20 | 4 | 60 | 12 | 20 | | 4 | 20 |
| Dziewczynki | 32 | 8 | 48 | 12 | 20 | | 5 | 25 |
| Razem | 26,67 | 12 | 53,33 | 24 | 20 | | 9 | 45 |

Źródło: badania własne

W badaniu ustaliliśmy, że integracyjny (suma wszystkich skal) poziom inteligencji emocjonalnej uczniów z uwzględnieniem dominującego znaku to dla dziewcząt wskaźniki ilościowe: wysoki - 8 (26,67%), średni - 12 (48%), niski - 5 (20%). Dla chłopców wynik wygląda następująco: wysoki poziom to 4 (20%) uczniów, średni - 12 (60%), niski - 4 (20%).

Wykres nr 7 Wskaźniki skali «Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej»

Źródło: badania własne

Na wykresie 7 przedstawiono ogólne wyniki w klasie w skali «Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej”». Wyniki wskazują, że wysoki poziom wykazuje 12 dzieci (26,67%), 24 (53,33%) średni poziom, niski – 9 (20%).

Wyniki badań inteligencji emocjonalnej według testu N.Halla w dwóch klasach trzecich szkoły podstawowej przedstawiono w tabeli 9.

Tabela nr 9 Wskaźniki inteligencji emocjonalnej u dzieci w wieku szkolnym z dwóch klas trzecich (według testu N. Halla)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Kategorie skali** | **Średnia ważona** | |
| **3-А klasa** | **3-B klasa** |
| Świadomość emocjonalna | 9,79 | 15,04 |
| Zarządzanie swoimi emocjami | 10,71 | 13,79 |
| Samomotywacja | 7,50 | 14,92 |
| Empatia | 7,58 | 15,58 |
| Zarządzaj emocjami innych ludzi | 3,71 | 12,71 |
| Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej | 39,29 | 72,04 |

Źródło: badania własne

Poziomy częściowej (osobno dla każdej skali) inteligencji emocjonalnej zgodnie ze znakiem wyników można wyróżnić poziomami.

Analiza wyników pozwala wyciągnąć następujące wnioski.

1. W skali „Świadomość emocjonalna”, czyli świadomość i rozumienie swoich emocji, wysoki poziom ujawnił się w klasie 3-B (15,04) i klasie 3-A (9,79), średni poziom odnotowano nasilenie. Osoby o wysokiej świadomości emocjonalnej są bardziej świadome swojego stanu wewnętrznego niż inni.

2. Na skali „Kontrolowanie emocji”, czyli dyspozycja emocjonalna, elastyczność emocjonalna, dobrowolne panowanie nad swoimi emocjami w dwóch klasach ujawniono średni poziom: średni wynik z oceny 3-B wyniósł -13,79, a dla klasa 3-A - 10,71.

3. W skali „Samomotywacja”, czyli kontrolowania własnego zachowania poprzez kontrolowanie emocji, wysoki poziom stwierdzono w klasie 3-B (14,92) oraz w klasie 3-A (7,50), średni odnotowano stopień nasilenia.

4. W skali „Empatia”, czyli rozumienia emocji innych ludzi, zdolności wczuwania się w aktualny stan emocjonalny drugiej osoby, a także gotowości do udzielania wsparcia, wysoki poziom ujawnił się w klasie III. B (15,58) iw stopniu 3 (7,58) odnotowano średni poziom nasilenia.

5. Na skali „Rozpoznawanie emocji innych ludzi”, czyli zdolności wpływania na stan emocjonalny innych osób, średni poziom nasilenia ujawnił się w klasie 3-B (12,71) oraz w klasie 3- A (3,71) - niski poziom dotkliwości.

Skala „Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej” ujawnia ogólny poziom inteligencji emocjonalnej w dwóch klasach. Poziom obliczany jest według następujących wskaźników ilościowych: 70 i więcej - wysoki; 40–69 - średni; 39 lub mniej - niski. Wysoki poziom integracyjnego wskaźnika inteligencji emocjonalnej stwierdzono w klasie 3-B (72,04), średni poziom odnotowano w klasie 3-A (39,29). Wyniki badania zgodnie z metodologią w powiązaniu z czynnikiem płci przedstawiono w tabeli 3.

Tabela nr 10 Wskaźniki inteligencji emocjonalnej chłopców i dziewcząt (według testu N. Halla)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Kategorie skali** | **Średnia ważona** | |
| **Chłopcy** | **Dziewczyny** |
| Świadomość emocjonalna | 11,48 | 12,93 |
| Zarządzanie swoimi emocjami | 11,10 | 12,24 |
| Samomotywacja | 10,03 | 13,22 |
| Empatia | 10,90 | 13,49 |
| Zarządzaj emocjami innych ludzi | 5,97 | 9,88 |
| Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej | 49,48 | 61,76 |

Źródło: badania własne

Analiza wyników pozwala wyciągnąć następujące wnioski:

W skali „Świadomości emocjonalnej” w obu klasach ujawniono średni poziom: średni wynik dla chłopców - 11,48 i dla dziewcząt - 12,93.

Na skali „Zarządzanie emocjami” w obu klasach stwierdzono średni poziom: średni wynik dla chłopców to 11,10, a dla dziewcząt - 12,24.

Według skali „Samomotywacja” w obu klasach ujawnił się średni poziom: średnia dla chłopców wyniosła 10,03, a dla dziewcząt 13,22.

Według skali „Empatia” średni poziom ujawnił się w obu klasach: średni wynik dla chłopców to 10,90, a dla dziewcząt - 13,49.

Na skali „Zarządzanie emocjami innych osób średni poziom stwierdzono w grupie dziewcząt (9,88), natomiast w grupie chłopców - niski (5,97).

Według skali „Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej” w obu grupach ujawniono średni poziom: średni wynik dla chłopców – 49,48, a dla dziewcząt – 61,76.

Okazało się, że dziewczęta w porównaniu z chłopcami mają wyższy ogólny wskaźnik inteligencji emocjonalnej, a także takie wskaźniki indywidualne, jak automotywacja, kontrola emocji innych ludzi, empatia.

Analiza danych ujawniła istotne różnice między chłopcami i dziewczętami. Podsumowując zatem badanie, można powiedzieć, że analiza danych dotyczących metody badania inteligencji emocjonalnej N.Halla wykazała, że ​​dla klasy III uczniów szkół podstawowych średni poziom świadomości i rozumienia swoich emocji, emocji zdolności adaptacyjne, elastyczność, dobrowolna kontrola swoich emocji, średni poziom kontroli własnego zachowania i empatia, a nie zdolność wpływania na emocje innych ludzi. Stopień 3-B charakteryzuje się wysokim poziomem świadomości i zrozumienia swoich emocji, dyspozycją i elastycznością emocjonalną, swobodną kontrolą swoich emocji, kontrolą zachowania poprzez kontrolowanie emocji, dużą empatią, średnim poziomem zdolności wpływania na stan emocjonalny innych ludzi.

Wystąpiła również znacząca różnica w wynikach między chłopcami i dziewczętami. Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej dziewcząt jest wyższy niż chłopców, co jest dość logiczne ze względu na silniejszy rozwój rozpoznawania i regulacji emocji u dziewcząt.

Stwierdzono istotne różnice w poziomie ogólnej inteligencji emocjonalnej chłopców i dziewcząt. Sferę emocjonalną dzieci ze szkół podstawowych charakteryzują:

* złożoność, różnorodność, zróżnicowanie emocji i uczuć, wzbogacenie doświadczeń;
* wysoki poziom świadomości własnych uczuć i uczuć innych ludzi;
* świadomość własnego potencjału emocjonalnego, jego nieograniczoności;
* rozwój empatii emocjonalnej;
* poszerzanie wachlarza obiektów i tematów wywołujących reakcję emocjonalną;
* rozwój uczuć wyższych: moralnych, estetycznych, altruistycznych itp.;
* stabilność emocjonalna, zdolność kontrolowania i regulowania swoich emocji.

Świadomość emocjonalna - to świadomość i zrozumienie swoich emocji, a do tego - ciągłe uzupełnianie własnego słownika emocji. Osoby o wysokiej świadomości emocjonalnej są bardziej świadome swojego stanu wewnętrznego niż inni.

Kontrola nad własnymi emocjami to emocjonalny spokój, emocjonalna elastyczność itp. Innymi słowy, dobrowolna kontrola nad własnymi emocjami.

Motywacja własna - zarządzanie swoim zachowaniem poprzez kontrolowanie emocji.

Empatia to zrozumienie emocji innych ludzi, zdolność wczuwania się w aktualny stan emocjonalny innej osoby oraz chęć udzielenia wsparcia. Jest to zdolność rozumienia stanu osoby za pomocą mimiki, gestów, odcieni mowy, postawy.

Rozpoznawanie emocji innych ludzi - zdolność wpływania na stan emocjonalny innych ludzi.

**ZAKOŃCZENIE**

Na podstawie powyższego można wyciągnąć następujące wnioski.

Celem pracy było zbadanie warunków kształtowania się najważniejszych umiejętności społecznych, utrwalenie form zachowań społecznych, które przyczyniają się do pomyślnej socjalizacji dziecka w społeczeństwie; zapewnienie przeniesienia tego, co dziecko osiągnęło na praktykę prawdziwych relacji życiowych.

W trakcie zajęć zwrócono uwagę nie tylko na rozwój osobowości samego ucznia, ale także na ogólną sytuację społeczną rozwojową, na system relacji między dzieckiem a jego środowiskiem społecznym.

Zgodnie z wynikami badania można zauważyć, że uczniowie istotnie różnią się poziomem inteligencji emocjonalnej, zwłaszcza w zakresie takich umiejętności, jak umiejętność odbierania i okazywania oznak uwagi, okazywania i akceptowania sympatii, wsparcia, umiejętności nawiązywania kontaktu, umiejętność przyjmowania pomocy drugiej osoby, postaraj się odpowiednio zareagować na swój sukces i porażkę. Gotowość do samodoskonalenia wytwarza się w wieku szkolnym głównie nie przez niedopasowanie standardu społecznego i samoocenę cech zachowania i osobowości, «ja-realny» i «ja-idealny», ale poprzez kreowanie pozytywnie zabarwionej idei normatywnej cechy, wzorce wyznaczane przez społecznie ważnych dorosłych. Można więc powiedzieć, że taka organizacja działalności przyczynia się do przejścia uczniów szkół podstawowych od zewnętrznych mechanizmów regulacji do wewnętrznych mechanizmów samostanowienia.

Najbardziej zauważalne zmiany w okresie badawczym dotyczyły następujących obszarów:

- wiedza uczniów o sobie i innych, prowadząca do wielowymiarowego spojrzenia na siebie i innych;

- techniki i metody komunikacji, interakcji z ludźmi, co również przyczynia się do rozwoju społecznego;

- refleksja komunikatywna i osobista, samoocena zachowania i komunikacji;

- chęć działania zgodnie z normami i wzorami, samoregulacja zachowania, chęć stawania się lepszym.

Śledzenie wyników przeprowadzonych prac wykazało jej wysoką skuteczność: uczniowie nawiązywali realne relacje kooperacyjne (choć nie było to bezpośrednim celem tego badania), zmniejszyła się agresywna reakcja w sytuacjach interakcji między młodszymi uczniami a rówieśnikami. Jako główną technikę śledzenia zmian w zachowaniu wybrano selektywną obserwację, która polegała na ustaleniu tych czynników, które odpowiadają przedmiotowi obserwacji.

Istnieją pozytywne tendencje związane z budowaniem wizerunku siebie w przyszłości, chęć działania na rzecz innych ludzi, troska o innych, chęć samorealizacji. W ten sposób wyznaczane są „punkty rozwoju osobistego”, które przygotowują proces samorozwoju w kolejnym okresie wieku.

**BIBLIOGRAFIA**

1. Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999
2. Antonova T.V., *Jak pomóc dziecku wejść we współczesny świat?* , Moskiewski Departament Edukacji, Moskws 1995
3. Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004
4. Bar-on R.., *Emotional and social intelligence*, Psicothema 2000
5. Bodaleva A.A. *Psychologia komunikacji. Słownik encyklopedyczny*, Centrum Kogito, Moskwa 2011
6. Belitskaya G.E., *Kompetencje społeczne osoby*, UIPKPRO, Moskwa 1995
7. Bogacheva G.G. *Zajęcia pozalekcyjne jako sposób kształtowania kompetencji społecznych uczniów*, Wydawnictwo Młodych Naukowców, Chita 2014
8. Bayborodova L.V. *Zajęcia pozalekcyjne uczniów w grupach w różnym wieku*, Edukacja, Moskwa 2013
9. Brudny A. A. *Psychologia historyczna i socjologia historii*, Edukacja, Moskwa 2011
10. Belyakov E. M., Voskresenskaya N. M., Ioffe A. N., *Działalność projektowa w edukacji*, Edukacja, Moskwa 2011
11. Belinsky V.G. *Prace zebrane: w 9 tomach* , Art. Dosł, Moskwa 1979
12. Blonsky P.P.*Wybrane prace psychologiczne i pedagogiczne: w 2 tomach*, Pedagogika, Moskwa 1979
13. Biktuganov Yu.I. *Interakcja nauczyciela z rodziną i publicznością*, Ural. stan ped. un-t, Jekaterynburg 2016
14. Bayborodova L.V. *Interakcja między szkołą a rodziną: pomoc dydaktyczn*a, Holding Akademii ,Jarosław 2003
15. Cooper R., Sawaf A., *Inteligencja emocjonalna v organizacji i zarządzaniu*, GWP, Warszawa 2000
16. Danilova M.R.*Rola środowisk szkolnych w rozwoju dzieci w wieku szkolnym*., SibAK, Nowosybirsk 2012
17. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tiszkow V.A. *Pojęcie rozwoju duchowego i moralnego oraz wychowania osobowości obywatela*, Edukacja , Moskwa 2014
18. Dolganova O., Petrova O, Sharokhina E., *Pedagogika. Notatki z wykładów*, Eksmo, Moskwa 2003
19. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. *Psychologia rodziny i psychoterapia*,. SPb, Peter 2015
20. Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały*, Media Rodzina, Poznań 2013
21. Grotberg E.*, Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych,,* Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000
22. Goleman D., *El cerebro y la Inteligencia Emocional*, Ediciones B, Barcelona 2012
23. Golovanova N.F., *Socjalizacja i edukacja dziecka. Podręcznik dla studentów uczelni wyższych*, SPb, Moskwa 2004
24. Glikman I. Z., *Teoria i metodologia edukacji*, Vlados-Press , Moskwa 2002
25. Galakova O. V*., Model rozwoju kompetencji społecznych młodszych uczniów*, Vestnik VSTU, Moskwa 2012
26. Grigoriev D.V., Stepanov P.V. *Zajęcia pozalekcyjne uczniów. Konstruktor metodyczny,* Edukacja, Moskwa 2014
27. Grigoriev D.V., Kuleshova I.V., Stepanov P.V. *Edukacja w nowoczesnej szkole*, Edukacja , Moskwa 2006
28. Gutkina L. D. *Planowanie i organizacja pracy pedagogicznej w szkole*, Ośrodek „Poszukiwania Pedagogiczne”, Moskwa 2003
29. Goleman D. *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997
30. Jurkiewicz V.S*., Problem inteligencji emocjonalnej*, UIPKPRO, Moskwa 2005
31. Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” —u jęcie komunikacyjne*, Przegl. Psychol, Warszawa 1996
32. Jurewicz S.N. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy interakcji z rodzicami*, Yurayt, Moskwa 2019
33. Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, GWP,Gdańsk 2003
34. Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, PWN, Warszawa 2004
35. Knopp K.A., *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010
36. Kwiatkowska H., *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli,* *GWP, Gdańsk 2004*
37. Kołakowski A., Pisula A., *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, GWP ,Gdańsk 2011
38. Khutorskiy A.V. *Kluczowe kompetencje: Technologia budowlana*, Edukacja publiczna., Warszawa 2003
39. Kalinina N.V. , Kształtowanie *kompetencji społecznych jako mechanizm wzmacniania zdrowia psychicznego młodego pokolenia*, UIPKPRO, Moskwa 2001
40. Kalinina N.V., *Rozwój kompetencji społecznych u młodszych uczniów*, Psychologia i szkoła: naukowo-praktyczna. zhurn. Nr 4, Moskwa 2005
41. Kapustin N. P. *Technologie pedagogiczne szkoły adaptacyjnej*, Centrum wydawnicze „Akademia”, Moskwa 1999
42. Komensky Ya. A. *Fav. ped. Eseje*, Uchpedgiz, Moskwa 1955
43. Lebedeva V.P., Orlov V.A., Panov V.I*. Praktyczne podejście do rozwoju edukacji*, VLADOS-press, Moskwa 1996
44. Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2013
45. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. *Models of emotional intelligence*, Cambridge University Press, New York 2000
46. Maslova I. A. *Socjalizacja nastolatka w przestrzeni edukacyjnej instytucji dodatkowej edukacji dla dzieci,* UIPKPRO, Magnitogorsk 2007
47. Maslennikova V. Sh. *Osobista kompozycja relacji społecznych* , YaGPU im. K. D. Ushinsky, Jarosław 2000
48. Mikhailova E.V*., Kształtowanie wartości moralnych wśród młodszych uczniów w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Econ-Inform, Moskwa 2009
49. Muromtseva O. V. *Sposoby na podniesienie poziomu organizacji zajęć pozalekcyjnych* , Młody naukowiec, Moskwa 2014
50. Makarenko A.S. *Dzieła pedagogiczne: w 8 tomach*, LAP LAMBERT, Moskwa 1988
51. Mudrik A.V.*Pedagogika społeczna: podręcznik. dla stadniny. ped. uniwersytety* , Akademia, Moskwa 2000
52. Nagimova N. I., *Program kursu specjalnego „Podstawy kompetencji społecznych i zawodowych przyszłego pracującego specjalisty”: wytyczne*, UIPKPRO, Moskwa 2008
53. Nagaychenko N. N., *Podejścia nauczycieli domowych do definicji kompetencji społecznych. Część I.*, SibAK, Nowosybirsk 2012
54. Pakharenko N.V., Zolnikova I.N., *Model określania poziomu kształtowania ogólnych kompetencji kulturowych i zawodowych*, UIPKPRO, Moskwa 2012
55. Podlasy I.P. *Pedagogika: 100 pytań ̵ 100 odpowiedzi: podręcznik. podręcznik dla uniwersytetów*, VLADOS-press, Moskwa 2004
56. Pilch T., Bauman T., Radźko A. *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa 1995
57. Strelau J., *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1987
58. Spitzberg B.H., Cupach W.R. *Interpersonal skill,* GWP, Sage, Thousand Oaks 2002
59. Selevko G.K. *Kompetencje i ich klasyfikacja*, Edukacja publiczna, Warszawa 2004
60. Sakharova V.I. *Działalność naukowa jest najważniejszym zasobem kompetencji zawodowych nauczyciela,* Świat edukacji, Warszawa 2008
61. Skladchikova G.V. *Warunki pedagogiczne dla poprawy organizacji systemu pozalekcyjnych zajęć edukacyjnych uczniów w otwartej przestrzeni edukacyjnej*, Edukacja ,Woroneż 2004
62. Slastenin V.A.*Pedagogika: podręcznik. instrukcja dla stadniny*, Akademia , Moskwa 2002
63. Seryakova S.B., Galakova O.V., *Kompetencje społeczne młodszych uczniów. Rozwój zajęć pozalekcyjnych,* LAP LAMBERT, Moskwa 2013
64. Suchomlinski W.A, *Wybrane eseje pedagogiczne*, LAP LAMBERT ,Moskwa 1980
65. Turner J., Helms D., *Rozwój człowieka*, WsiP, Warszawa 1999
66. Zimnyaya I.A. *Kompetencje i kompetencje w kontekście podejścia kompetencyjnego w edukacji*, UIPKPRO, Moskwa 2012
67. Zaczyński W. P. *Praca badawcza nauczyciela*,Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995

**Inne nośniki:**

Hodgins H.S., Belch C., *Interparental violence and nonverbal abilities* [online], Journal of Nonverbal Behavior, 2000. [dostęp: 02.03.2000], Dostępny w Internecie:: < https://doi.org/10.1023/A:1006602921315>

Kagermazova L.T. *Psychologia rozwojowa,* [online]. [dostęp : 01.08.2018]. Dostępny w Internecie:

www.ural-education.ru

Nowa ukraińska szkoła [online]. [dostęp 2018]. Dostępny w Internecie: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf

*Podstawa programowa- Szkola Podstawowa I-III [*online]. [dostęp 2017]. Dostępny w Internecie: https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III

**ANEKS**

**Załącznik 1.**

**Test inteligencji emocjonalnej według N. Halla**

Instrukcja.

Poniżej zostaną Ci zaproponowane stwierdzenia, które w jakiś sposób odzwierciedlają różne aspekty Twojego życia. Zaznacz gwiazdką lub innym znakiem w kolumnie odpowiednią ocenę po prawej stronie, która najlepiej odzwierciedla stopień Twojej zgody z oświadczeniem.

Całkowicie się nie zgadzam (-3 punkty).

W większości się nie zgadzam (-2 punkty).

Częściowo się nie zgadzam (-1 punkt).

Częściowo się zgadzam (+1 punkt).

W zasadzie się zgadzam (+2 punkty).

Całkowicie się zgadzam (+3 punkty).

Materiał kontrolny (pytania):

1. Zarówno negatywne, jak i pozytywne emocje są dla mnie źródłem wiedzy o tym, jak postępować w życiu.

2. Negatywne emocje pomagają mi zrozumieć, co muszę zmienić w swoim życiu.

3. Jestem spokojny, gdy czuję presję z zewnątrz.

4. Mogę patrzeć, jak zmieniają się moje uczucia.

5. Kiedy jest to konieczne, potrafię być spokojna i skupiona na wymaganiach życia.

6. W razie potrzeby potrafię wywołać szereg pozytywnych emocji, takich jak zabawa, radość, podekscytowanie wewnętrzne i humor.

7. Zobacz, jak się czuję.

8. Gdy coś mnie zdenerwuje, mogę łatwo kontrolować swoje uczucia.

9. Potrafię słuchać problemów innych ludzi.

10. Nie rozwodzę się nad negatywnymi emocjami.

11. Jestem wrażliwy na emocjonalne potrzeby innych.

12. Mogę mieć uspokajający wpływ na innych ludzi.

13. Ciągle napotykam przeszkody.

14. Staram się być kreatywny w problemach życiowych.

15. Adekwatnie reaguję na nastroje, motywacje i pragnienia innych.

16. Z łatwością mogę wejść w stan wyciszenia, czujności i koncentracji.

17. Kiedy pozwala na to czas, zwracam się do moich negatywnych doświadczeń i dowiaduję się, w czym jest problem.

18. Po niespodziewanym zdenerwowaniu potrafię szybko się uspokoić.

19. Znajomość swoich prawdziwych uczuć jest ważna dla zachowania formy fizycznej.

20. Dobrze rozumiem emocje innych ludzi, nawet jeśli nie są one otwarcie wyrażane.

21. Dobrze rozpoznaję emocje po mimice twarzy.

22. Z łatwością mogę pozbyć się negatywnych uczuć, kiedy muszę działać.

23. Potrafię wybierać znaki w komunikacji, które wskazują, czego potrzebują inni.

24. Ludzie myślą, że dobrze rozumiem czyjeś doświadczenie.

25. Ludzie, którzy są świadomi swoich prawdziwych uczuć, lepiej zarządzają swoim życiem.

26. Potrafię poprawić nastroje innych ludzi.

27. Możesz skonsultować się ze mną w sprawie relacji między ludźmi.

28. Dobrze dostosowuję się do emocji innych ludzi.

29. Pomagam innym wykorzystywać ich motywację do osiągania osobistych celów.

30. Mogę łatwo odłączyć się od kłopotów.

Klucz Halla do inteligencji emocjonalnej:

Skala „Świadomość emocjonalna” - pkt 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Skala „Zarządzanie swoimi emocjami” - pozycje 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Skala „Samomotywacja” - pozycje 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Skala „Empatia” - pozycje 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Skala „Zarządzaj emocjami innych ludzi” - pozycje 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Obliczanie wyników korektora:

Dla każdej skali punktacja jest obliczana z uwzględnieniem znaku odpowiedzi (+ lub -). Im większa dodatnia suma punktów, tym jaśniejsza jest ta emocjonalna manifestacja.

Interpretacja:

Poziomy częściowej (osobno dla każdej skali) inteligencji emocjonalnej według znaku wyników:

14 i więcej - wysokie;

8-13 - średnia;

7 lub mniej oznacza niską wartość.

Integracyjny (wspólny dla wszystkich skal) poziom inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem cechy dominującej określają następujące wskaźniki ilościowe:

70 i więcej - wysoki;

40–69 - średnia;

39 lub mniej jest niskie.

**Załącznik 2.**

**Wykaz tabel**

Tabela nr 1. Komponenty inteligencji emocjonalnej i ich umiejętności osobiste.....................31

Tabela nr 2. Struktura kompetencji społecznych.....................................................................39

Tabela nr 3. Wskaźniki skali «Świadomość emocjonalna».....................................................72

Tabela nr 4. Wskaźnik skali «Zarządzanie swoimi emocjami».............................................73

Tabela nr 5. Wskaźnik skali «Samomotywacja»..................................................................74

Tabela nr 6. Wskaźniki skali «Empatia».............................................................................75

Tabela nr 7. Wskaźniki skali «Zarządzanie emocjami innych ludzi»....................................76

Tabela nr 8. Wskaźniki skali «Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej».....................77

Tabela nr 9. Wskaźniki inteligencji emocjonalnej u dzieci w wieku szkolnym z dwóch klas trzecich (według testu N. Halla)..........................................................................................78

Tabela nr 10. Wskaźniki inteligencji emocjonalnej chłopców i dziewcząt (według testu N. Halla)..............................................................................................................................79

**Załącznik 3.**

**Spis wykresów**

Wykres nr 1. Płeć badanych uczniów.......................................................................................70

Wykres nr 2. Wskaźniki skali «Świadomość emocjonalna»..................................................72

Wykres nr 3. Wskaźniki skali «Zarządzanie swoimi emocjami»...........................................73

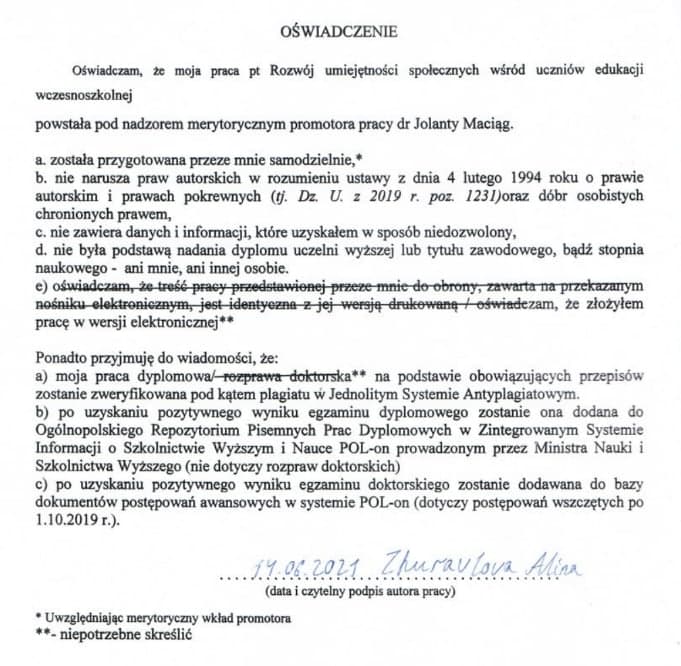
Wykres nr 4. Wskaźniki skali «Samomotywacja»...............................................................74

Wykres nr 5. Wskaźniki skali «Empatia»...........................................................................75

Wykres nr 6. Wskaźniki skali «Zarządzanie emocjami innych ludzi».....................................76

Wykres nr 7. Wskaźniki skali «Integracyjny poziom inteligencji emocjonalnej»...................77

**Załącznik 4.**



1. Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, GWP,Gdańsk 2003, s. 4 [↑](#footnote-ref-1)
2. Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, PWN, Warszawa 2004, s. 24 [↑](#footnote-ref-2)
3. Tamże, s. 26 [↑](#footnote-ref-3)
4. Tamże, s. 27 [↑](#footnote-ref-4)
5. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., *Models of emotional intelligence,* Handbook of human intelligence (2nd ed.), New York: Cambridge University Press 2000, s. 396 [↑](#footnote-ref-5)
6. Tamże, s. 60. [↑](#footnote-ref-6)
7. Tamże,s. 61 [↑](#footnote-ref-7)
8. Strelau J., *O inteligencji człowieka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1987, s. 12 [↑](#footnote-ref-8)
9. Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2013, s. 15 [↑](#footnote-ref-9)
10. Knopp K.A., *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010, s. 91 [↑](#footnote-ref-10)
11. Hodgins H.S., Belch C., *Interparental violence and nonverbal abilities* [online], Journal of Nonverbal Behavior, 2000. [dostęp: 02.03.2000], Dostępny w Internecie:: < https://doi.org/10.1023/A:1006602921315> [↑](#footnote-ref-11)
12. Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 54 [↑](#footnote-ref-12)
13. Knopp K.A., *Inteligencja emocjonalna…,* s. 91 [↑](#footnote-ref-13)
14. Kwiatkowska H., *Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli,* GWP, Gdańsk 2004, s. 3 [↑](#footnote-ref-14)
15. Kołakowski A., Pisula A., *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, GWP, Gdańsk 2011, s. 98 [↑](#footnote-ref-15)
16. Cooper R., Sawaf A., *Inteligencja emocjonalna v organizacji i zarządzaniu*, GWP, Warszawa 2000, s. 56 [↑](#footnote-ref-16)
17. Turner J., Helms D., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999, s. 333 [↑](#footnote-ref-17)
18. Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały*, Media Rodzina, Poznań 2013, s. 104 [↑](#footnote-ref-18)
19. Grotberg E.*, Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych,* Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 73 [↑](#footnote-ref-19)
20. Jurkiewicz V.S*., Problem inteligencji emocjonalnej*, UIPKPRO, Moskwa 2005, s. 76 [↑](#footnote-ref-20)
21. ### [Bobrowska-Jabłońska](http://yadda.icm.edu.pl/yadda/contributor/bfc7bd86eb138457316d927e65df306e) K., Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH - raport z badań, [*E-mentor*](http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-issn-1731-6758), 2003 [nr 2](http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-5de8f8f4-5017-3f18-bfd7-749856d5fbb4), s. 22

    [↑](#footnote-ref-21)
22. Goleman D., *El cerebro y la Inteligencia Emocional*, Ediciones B, Barcelona 2012, s. 203 [↑](#footnote-ref-22)
23. Goleman D., *El cerebro …,*  s. 203 [↑](#footnote-ref-23)
24. Tamże, s. 87 [↑](#footnote-ref-24)
25. Bar-on R., Emotional and social intelligence, *Psicothema*, 2000 nr 4, s. 66 [↑](#footnote-ref-25)
26. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. *Models of emotional intelligence*, Cambridge University Press, New York 2000, s. 422 [↑](#footnote-ref-26)
27. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. *Models of emotional intelligence* …, s. 422 [↑](#footnote-ref-27)
28. Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 247 [↑](#footnote-ref-28)
29. Jakubowska U., Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” —u jęcie komunikacyjne, *Przegląd Psychologiczny*, 1996 nr 2, s. 40. [↑](#footnote-ref-29)
30. Spitzberg B.H., Cupach W.R. *Interpersonal skill,* Gannett, Sage, Thousand Oaks 2002, s. 564 [↑](#footnote-ref-30)
31. Tamże, s.611 [↑](#footnote-ref-31)
32. Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka ...,* s. 56 [↑](#footnote-ref-32)
33. Selevko G.K. *Kompetencje i ich klasyfikacja*, Akademia, Moskwa 2004, s. 139 [↑](#footnote-ref-33)
34. Khutorskiy A.V., *Kluczowe kompetencje: Technologia budowlana*, Akademia, Moskwa 2003, s. 55 [↑](#footnote-ref-34)
35. Sakharova V.I. , *Działalność naukowa jest najważniejszym zasobem kompetencji zawodowych nauczyciela,* Akademia, Moskwa 2008, s. 13 [↑](#footnote-ref-35)
36. Bodaleva A.A., *Psychologia komunikacji. Słownik encyklopedyczny*, Centrum Kogito, Moskwa 2011, s. 33 [↑](#footnote-ref-36)
37. Maslova I. A,. *Socjalizacja nastolatka w przestrzeni edukacyjnej instytucji dodatkowej edukacji dla dzieci,* UIPKPRO, Magnitogorsk 2007, s. 23 [↑](#footnote-ref-37)
38. Kalinina N.V., *Kompetencje społeczne uczniów jako wskaźnik wyników instytucji edukacyjnej*, Kostroma, Moskwa 2001, s. 146-148. [↑](#footnote-ref-38)
39. Maslennikova V. Sh., *Osobista kompozycja relacji społecznych* , YaGPU im. K. D. Ushinsky, Jarosław 2000, s. 84 [↑](#footnote-ref-39)
40. Zimnyaya I.A., *Kompetencje i kompetencje w kontekście podejścia kompetencyjnego w edukacji*, UIPKPRO, Moskwa 2012, s. 5 [↑](#footnote-ref-40)
41. Belitskaya G.E., *Kompetencje społeczne osoby*, UIPKPRO, Moskwa 1995, s. 42 [↑](#footnote-ref-41)
42. Kalinina N.V., *Kształtowanie* *kompetencji społecznych jako mechanizm wzmacniania zdrowia psychicznego młodego pokolenia*, UIPKPRO, Moskwa 2001, s. 16 [↑](#footnote-ref-42)
43. Nagimova N.I., *Program kursu specjalnego „Podstawy kompetencji społecznych i zawodowych przyszłego pracującego specjalisty”: wytyczne*, UIPKPRO, Moskwa 2008, s. 43 [↑](#footnote-ref-43)
44. Maslennikova V. Sh., *Osobista kompozycja relacji społecznych*, YaGPU im. K. D. Ushinsky , Jarosław 2000, s. 89 [↑](#footnote-ref-44)
45. Tamże, s. 90 [↑](#footnote-ref-45)
46. Antonova T.V., *Jak pomóc dziecku wejść we współczesny świat?* , Moskiewski Departament Edukacji, Moskws 1995, s. 168 [↑](#footnote-ref-46)
47. Maslova I. A., *Socjalizacja nastolatka w przestrzeni edukacyjnej instytucji dodatkowej edukacji dla dzieci,* UIPKPRO, Magnitogorsk 2007, s. 23 [↑](#footnote-ref-47)
48. Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo…,* s. 24 [↑](#footnote-ref-48)
49. Galakova O. V., *Model rozwoju kompetencji społecznych młodszych uczniów* , Vestnik VSTU, Moskwa 2012, s. 131-137 [↑](#footnote-ref-49)
50. Galakova O. V., *Model rozwoju kompetencji społecznych młodszych uczniów…*, s. 131-137 [↑](#footnote-ref-50)
51. Pakharenko N.V., Zolnikova I.N., *Model określania poziomu kształtowania ogólnych kompetencji kulturowych i zawodowych*, UIPKPRO, Moskwa 2012, s. 60 [↑](#footnote-ref-51)
52. Kalinina N.V., Rozwój kompetencji społecznych u młodszych uczniów, *Psychologia i Szkoła*, 2005 nr 4, s. 62-72 [↑](#footnote-ref-52)
53. Nagaychenko N. N., *Podejścia nauczycieli domowych do definicji kompetencji społecznych.* Część 1., SIBAK, Nowosybirsk 2012, s. 56 [↑](#footnote-ref-53)
54. Golovanova N.F., *Socjalizacja i edukacja dziecka. Podręcznik dla studentów uczelni wyższych*, SPB, Moskwa 2004, s. 94 [↑](#footnote-ref-54)
55. Glikman I. Z., *Teoria i metodologia edukacji*, Vlados-Press, Moskwa 2002, s. 157 [↑](#footnote-ref-55)
56. Mikhailova E.V*., Kształtowanie wartości moralnych wśród młodszych uczniów w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Econ-Inform, Moskwa 2009, s. 164 [↑](#footnote-ref-56)
57. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dz.U. z 2017 r., poz. 365 [↑](#footnote-ref-57)
58. *Podstawa programowa- Szkola Podstawowa I-III [*online]. [dostęp 2017]. Dostępny w Internecie: https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III [↑](#footnote-ref-58)
59. Nowa ukraińska szkoła [online]. [dostęp 2018]. Dostępny w Internecie: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf [↑](#footnote-ref-59)
60. Podlasy I.P. *Pedagogika: 100 pytań ̵ 100 odpowiedzi: podręcznik. podręcznik dla uniwersytetów*, VLADOS-press, Moskwa 2004, s. 65 [↑](#footnote-ref-60)
61. Lebedeva V.P., Orlov V.A., Panov V.I*. Praktyczne podejście do rozwoju edukacji*, VLADOS-press, Moskwa 1996, s. 25-30 [↑](#footnote-ref-61)
62. Bogacheva G.G. *Zajęcia pozalekcyjne jako sposób kształtowania kompetencji społecznych uczniów*, Wydawnictwo Młodych Naukowców, Chita 2014, s. 92 [↑](#footnote-ref-62)
63. Seryakova S. B., *Kompetencje nauczyciela: aspekty psychologiczne i pedagogiczne,* Prometey, Moskwa 2008, s. 32 [↑](#footnote-ref-63)
64. Galakova O. V*., Model rozwoju kompetencji społecznych młodszych uczniów*, Vestnik VSTU, Moskwa 2012, s.137 [↑](#footnote-ref-64)
65. Grigoriev D.V., Stepanov P.V. *Zajęcia pozalekcyjne uczniów. Konstruktor metodyczny,* Akademia, Moskwa 2014, s. 57 [↑](#footnote-ref-65)
66. Grigoriev D.V., Kuleshova I.V., Stepanov P.V., *Edukacja w nowoczesnej szkole*, Akademia, Moskwa 2006, s.20 [↑](#footnote-ref-66)
67. Muromtseva O. V., Sposoby na podniesienie poziomu organizacji zajęć pozalekcyjnych , *Młody Naukowiec* 2014, nr. 3, s. 834 [↑](#footnote-ref-67)
68. Skladchikova G.V. *Warunki pedagogiczne dla poprawy organizacji systemu pozalekcyjnych zajęć edukacyjnych uczniów w otwartej przestrzeni edukacyjnej*, Akademia ,Woroneż 2004, s. 66 [↑](#footnote-ref-68)
69. Kapustin N. P. *Technologie pedagogiczne szkoły adaptacyjnej*, Centrum Wydawnicze „Akademia”, Moskwa 1999, s. 25 [↑](#footnote-ref-69)
70. Slastenin V.A.*Pedagogika: podręcznik. instrukcja dla stadniny*, Akademia , Moskwa 2002, s. 576 [↑](#footnote-ref-70)
71. Danilova M.R.*Rola środowisk szkolnych w rozwoju dzieci w wieku szkolnym*., SIBAK, Nowosybirsk 2012, s. 242-246. [↑](#footnote-ref-71)
72. Gutkina L. D. *Planowanie i organizacja pracy pedagogicznej w szkole*, Ośrodek „Poszukiwania pedagogiczne”, Moskwa 2003, s. 102 [↑](#footnote-ref-72)
73. Bayborodova L.V. *Zajęcia pozalekcyjne uczniów w grupach w różnym wieku*, Akademia, Moskwa 2013, s. 77 [↑](#footnote-ref-73)
74. Brudny A. A. *Psychologia historyczna i socjologia historii*, Akademia, Moskwa 2011, s. 210-219 [↑](#footnote-ref-74)
75. Belyakov E. M., Voskresenskaya N. M., Ioffe A. N., *Działalność projektowa w edukacji*, Akademia, Moskwa 2011, s. 62-67 [↑](#footnote-ref-75)
76. Seryakova S.B., Galakova O.V., *Kompetencje społeczne młodszych uczniów. Rozwój zajęć pozalekcyjnych,* LAP LAMBERT, Moskwa 2013, s. 213 [↑](#footnote-ref-76)
77. Seryakova S. B., Galakova O. V. *Diagnostyka kompetencji społecznych młodszego ucznia*, LAP LAMBERT, Moskwa 2012, s. 330 [↑](#footnote-ref-77)
78. Komensky Ya. A. *Fav. ped. Eseje*, Uchpedgiz, Moskwa 1955, s. 65 [↑](#footnote-ref-78)
79. Belinsky V.G. *Prace zebrane: w 9 tomach* , Art. Dosł, Moskwa 1979, s. 654 [↑](#footnote-ref-79)
80. Blonsky P.P.*Wybrane prace psychologiczne i pedagogiczne: w 2 tomach*, Akademia, Moskwa 1979, s.304 [↑](#footnote-ref-80)
81. Suchomlinski W.A, *Wybrane eseje pedagogiczne*, LAP LAMBERT ,Moskwa 1980, s. 100 [↑](#footnote-ref-81)
82. Makarenko A.S. *Dzieła pedagogiczne: w 8 tomach*, LAP LAMBERT, Moskwa 1988, s. 66 [↑](#footnote-ref-82)
83. Podlasy I.P., *Pedagogika: 100 pytań - 100 odpowiedzi: podręcznik. podręcznik dla studentów*, VLADOS PRESS, Moskwa 2006, s. 365 [↑](#footnote-ref-83)
84. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tiszkow V.A. *Pojęcie rozwoju duchowego i moralnego oraz wychowania osobowości obywatela*, Akademia , Moskwa 2014, s. 24 [↑](#footnote-ref-84)
85. Mudrik A.V., *Pedagogika społeczna: podręcznik. dla stadniny. ped. uniwersytety*, Akademia, Moskwa 2000, s. 50 [↑](#footnote-ref-85)
86. Belinsky V.G., *Prace zebrane: w 9 tomach,* Art. lit., Moskwa 1979, s.65 [↑](#footnote-ref-86)
87. Petrova L.I., *Psychologia dziecięca. Adaptacja dziecka we współczesnym świecie*, Feniks, Rostów n / a 2007, s. 335 [↑](#footnote-ref-87)
88. Biktuganov Yu.I., *Interakcja nauczyciela z rodziną i publicznością*, Ural. stan ped. un-t, Jekaterynburg 2016, s.148 [↑](#footnote-ref-88)
89. Belinsky V.G., *Prace zebrane: w 9 tomach,* Art. lit., Moskwa 1979, s.65 [↑](#footnote-ref-89)
90. Bayborodova L.V., *Interakcja między szkołą a rodziną: pomoc dydaktyczn*a, Holding Akademii ,Jarosław 2003, s. 20 [↑](#footnote-ref-90)
91. Belinsky V.G. *Prace zebrine…*, s.65 [↑](#footnote-ref-91)
92. Bayborodova L.V. *Interakcja między szkołą...,* s. 27 [↑](#footnote-ref-92)
93. Jurewicz S.N. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy interakcji z rodzicami*, Yurayt, Moskwa 2019, s. 180 [↑](#footnote-ref-93)
94. Kagermazova L.T. *Psychologia rozwojowa,* [online]. [dostęp : 01.08.2018]. Dostępny w Internecie:

    www.ural-education.ru [↑](#footnote-ref-94)
95. Bayborodova L.V. *Interakcja między szkołą...,* s. 76 [↑](#footnote-ref-95)
96. Tamże. [↑](#footnote-ref-96)
97. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V., *Psychologia rodziny i psychoterapia*,. SPB, Peter 2015, s. 67 [↑](#footnote-ref-97)
98. Dolganova O., Petrova O, Sharokhina E., *Pedagogika. Notatki z wykładów*, Eksmo, Moskwa 2003, s. 102 [↑](#footnote-ref-98)