

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2318-сп-13  
спеціальності 231 «Соціальна робота»  
освітньої програми «Соціальна педагогіка»

К. С. Борзило

Керівник: завідувач кафедри соціальної педагогіки,  
к. пед. н., проф. \_\_\_\_\_ Н. В. Заверико

Рецензент: доцент кафедри соціальної педагогіки,  
доцент, к.пед.н. \_\_\_\_\_ Ю. Р. Мацкевич

Запоріжжя  
2020

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 97 с., 1 таблиця, 15 рисунків, 88 джерел, 11 додатків.

Об'єкт дослідження: процес формування життєвої компетентності у молодших школярів.

Предмет дослідження: зміст життєвої компетентності учнів молодших класів та соціально-педагогічні умови її формування.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічні умови формування життєвої компетентності у молодших школярів.

Методи дослідження: теоретичні – метод аналізу наукових джерел з проблеми дослідження; моделювання, аналіз і синтез результатів дослідження з формування життєвої компетентності особистості; порівняння, систематизація, узагальнення здобутків – виявлення існуючих підходів до трактування суті життєвої компетентності особистості; індукція, системно-структурний метод; емпіричні – педагогічне спостереження, бесіда, тестування, анкетування.

Теоретичне значення роботи полягає у тому, що виявлено значимість соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів, зроблено висновки, основа яких може бути використана в ході подальшого вивчення даної проблематики, а також для поліпшення соціально-педагогічних, психолого-педагогічних умов формування життєвої компетентності.

Практичне значення роботи полягає у поліпшенні соціально-педагогічних, психолого-педагогічних, управлінських умов організації освітнього процесу навчального закладу, застосуванні розробленої програми соціальними педагогами, шкільними психологами та соціальними працівниками у роботі, для сприяння підвищення ефективності формування життєвої компетентності молодших школярів.

Галузь використання: загальноосвітні школи, навчально-виховні та лікувально-виховні заклади.

ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЖИТТЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, КОМПЕТЕНЦІЯ,  
КОМПЕТЕНТНІСТЬ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

## SUMMARY

### **Borzilo K. S. Socio-pedagogical conditions of formation of life competence of children of primary school age.**

The qualifying work consists of introduction, 2 parts, findings, list of literature (88 items, 2 of foreign origin), 11 addendums on 29 pages. The qualifying work volume is 133 pages long, 98 of them – body text. There are 1 table and 15 illustration.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of socio-pedagogical conditions of formation of life competence, describes the program of formation of life competence of children of primary school age.

The research object: the process of formation of life competence of children of primary school age.

The research subject: the content of life competence of children of primary school age and the socio-pedagogical conditions of formation.

The research purpose: theoretical substantiate and experimentally test the socio-pedagogical conditions of formation life competence of children of primary school age.

The research tasks are:

- 1) review the literature and source base on the topic of research;
- 2) reveal the meaning of the basic concepts of the study;
- 3) determine the features, criteria, levels and key indicators of life competence;
- 4) identify the features, major problems and achievements of the current state of competence formation of children of primary school age;
- 5) to practically investigate the state of formation of life competence of students of the first or second class.

The part 1 «Theoretical bases of research of social and pedagogical conditions of formation life competence of children of primary school age», describes the formation of vital competence as a social phenomenon that affects the development

of the individual and its socialization clarifies the concept of «competence», «life competence», describes the structure, criteria and levels of life competence, socio-pedagogical conditions for the formation of life competence.

The part 2 «Practical aspect of research of socio-pedagogical conditions of formation of life competence of children of primary school age» shows the results of consultive, formative and monitoring stages of the experimental work of formation of life competence of children of primary school age, the effectiveness of the program of formation of life competence of children of primary school age is grounded, implemented and checked.

The results analysis has proved the effectiveness of formulated and implemented socio-pedagogical conditions of formation of life competence of children of primary school age.

**Key words:** life competence, life competency of children of primary school age, primary school age, competence, socio-pedagogical conditions.

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** зумовлена тим, що освіта відіграє важливу роль у моральному, економічному, соціальному розвитку суспільства, особливо у процесі його інформатизації та глобалізації. Найважливішими цінностями сучасної цивілізації та інформаційного суспільства, заснованого на знаннях, стають навчання та компетенції людей.

З постійним розвитком суспільства виникають нові цілі у вихованні підростаючого покоління, потреба у нових якостях, якими повинна бути наділена людина. На даному етапі розвитку суспільство потребує всебічно розвинених особистостей, що можуть застосувати творчий підхід, несуть відповідальність за своє життя та займають активну соціальну позицію, а також характерним є посилення уваги до проблем формування особистості, здатної повноцінно сприймати, розуміти та примножувати матеріальні і духовні цінності.

Відповідно до основних положень нової української школи, учні початкової школи повинні оволодіти такими здібностями, як: спілкування рідною мовою, здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя; загальнокультурна та екологічна грамотність і здорове життя та інше.

Отож, дослідження соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності особистості є актуальним саме тому, що сучасний розвиток освітнього середовища орієнтується на формування базової компетентності у молодших школярів.

Необхідно зауважити, що соціальна педагогіка як самостійна галузь наукового знання та сфера професійної практичної діяльності існує в Україні порівняно недавно. Тому розвиток теоретичної концепції та науково-методичного забезпечення підготовки фахівців з соціальної педагогіки знаходиться також в стані становлення. За час становлення досягнуто роботи;

створено державну систему соціальних служб для дітей, молоді та сім'ї; завдяки підтримці міжнародних фондів розвинулася мережа недержавних організацій, які надають соціальні послуги різним категоріям населення.

Подальший соціальний розвиток України може залежати від таких чинників, як здатність науки, в тому числі соціально-гуманітарної, своєчасно осмислювати і прогнозувати соціальну ситуацію; вміння і бажання використовувати світовий соціальний досвід.

Соціальна політика сучасної держави європейського зразка має містити дві складові частини – активну і пасивну. Активна частина полягає у трансформуванні ціннісно-нормативного базису життя, тобто створення умов для кожного громадянина: матеріально-побутового та соціокультурного забезпечення; можливості отримати певний рівень освіти; можливості отримання достатніх прибутків для сплати податків, які б використовувалися пасивною складовою соціальної політики. Пасивна складова це підтримка гарантованого мінімального рівня життя для категорій, що не можуть знаходитися в активній частині (безробітні, інваліди, діти, пенсіонери тощо) [38].

Робота соціального педагога вимагає знання законів та здійснення професійної діяльності на правих засадах. Усі юридичні документи, які визначають правове поле соціально-педагогічної роботи у процесі формування життєвої компетентності, можна розділити на чотири рівні:

1) Регламентуючі та рекомендує документи світового співтовариства (установчі акти, декларації, пакти, конвенції, рекомендації та резолюції ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.);

2) Законодавчі та юридичні акти державного зазначення (Конституція, закони, укази, розпорядження Президента України, постанови Кабінету Міністрів, накази, рішення колегії та інші нормативні акти Міністерства праці та соціальної політики, Міністерства освіти і науки, Міністерства охорони здоров'я та ін.);

3) Документи суб'єктів адміністративного підпорядкування;

4) Рішення, накази, розпорядження безпосередніх установ та організацій.

У своїй роботі соціальному педагогу необхідно знати та використовувати такі нормативно-правові документи, як: Європейська соціальна хартія від 18.10.1961 р., Декларація прав дитини від 20.11.1959 р., Конвенція про права дитини від 02.09.1990 р., Закон України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р., Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи. Основними державними документами, які регулюють соціально-педагогічні умови розвитку молодших школярів та формування життєвої компетентності в умовах навчального закладу є Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти, Наказ МОН № 283 від 23.03.2018 р. «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи».

Дослідження зазначеної проблеми відноситься до наук про суспільство, особистість, освіту. У зв'язку з цим аналіз філософсько-соціологічної літератури дозволяє констатувати часткову розробку загальнотеоретичних аспектів дослідження проблеми формування життєвої компетентності особистості.

Методологію дослідження сформовано під впливом наукових праць українських та зарубіжних вчених у сфері психології особистості, становлення розвитку дитини, проблематики формування особистості, особливостях вікової періодизації, основах соціальної педагогіки. А також використовуються положення теорії наукового пізнання про взаємозалежність процесів і явищ об'єктивної дійсності, про єдність теорії і практики, ідеї філософії освіти як інтегративного наукового знання, що дає цілісне уявлення про сутність найбільш загальних освітньо-виховних проблем, системний підхід до порівняльного аналізу явищ в освітній сфері у контексті її розвитку.

Так, аспекти виховання та розвитку молодших школярів у своїх наукових працях розкривали Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Венгер, О. Гурова, В. Давидов, Л. Занков, О. Чикишева та ін.. Умови формування життєвої компетентності, її показники та рівні досліджували В. Баженов, В. Байденко, Р. Безлюдний,



Н. Бабік, І Єрмаков, Д. Іванкова, Л. Сохань, В. Нищета, І. Родигіна, О. Сас, А. Хуторський, І. Ящук та інші.

З огляду на дані аспекти сучасної початкової освіти, можна визначити тенденцію зростання протиріч між необхідністю формування життєвої компетентності у школярів та формуванням сучасних умов і можливостей системи освіти, між потребами сучасного суспільства та традиційними методами виховання.

Саме це стало передумовою дослідження соціально-педагогічних умов розвитку особистості дитини. До того ж, відповідно до чинного законодавства України, держава виступає гарантом всебічного розвитку дитини, що є першопричиною видозміни освітнього процесу та вибору компетентнісного підходу до виховання підростаючого покоління.

**Об'єкт дослідження:** процес формування життєвої компетентності у молодших школярів.

**Предмет дослідження:** зміст життєвої компетентності учнів молодших класів та соціально-педагогічні умови її формування.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічні умови формування життєвої компетентності у молодших школярів.

**Гіпотеза:** допускається, що при впровадженні зазначених соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів, правильному та доречному діагностуванні, застосуванні розробленої програми формування життєвої компетентності, рівень життєвої компетентності в учнів молодшої школи підвищиться.

Згідно з метою маємо такі **завдання:**

- 1) здійснити огляд літератури та джерельної бази за темою дослідження;
- 2) розкрити значення основних понять дослідження;
- 3) визначити особливості, критерії, рівні та основні показники життєвої компетентності;
- 4) виявити особливості, основні проблеми та надбання сучасного стану

формування компетентності молодших школярів;

- 5) практично дослідити стан сформованості життєвої компетентності учнів першого-другого класу.

**Методами дослідження** є теоретичні – метод аналізу наукових джерел з проблеми дослідження; моделювання, аналіз і синтез результатів дослідження з формування життєвої компетентності особистості; порівняння, систематизація, узагальнення здобутків, виявлення існуючих підходів до трактування суті життєвої компетентності особистості; індукція, системно-структурний метод; емпіричні – педагогічне спостереження, бесіда, тестування, анкетування.

**Теоретичне та практичне значення одержаних результатів роботи** полягає у тому, що виявлено значимість соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів, зроблено висновки, основа яких може бути використана в ході подальшого вивчення даної проблематики, а також для поліпшення соціально-педагогічних, психолого-педагогічних, управлінських умов організації освітнього процесу навчального закладу, застосуванням соціальними педагогами, шкільними психологами та соціальними працівниками у роботі, для сприяння підвищення ефективності формування життєвої компетентності молодших школярів.

Логіка дослідження зумовила **структуру кваліфікаційної роботи**: вступ, 2 розділи, висновки, список використаних джерел із 88 найменувань, 11 додатків. Загальний обсяг роботи 124 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### 1.1. Уточнення основних понять дослідження «компетентність», «компетенція», «життєва компетентність»

Розвиток людини – процес становлення та формування особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання.

Сьогодні школа в Україні перестає бути уніфікованою, безособистісною; вона перетворюється на соціально-педагогічний комплекс, діяльність якого базується на інтересах та потребах дитини. Цінністю такої інноваційної освітньої моделі є усвідомлення кожним учасником навчально-виховного процесу пріоритетних принципів освіти: інтенсифікації, гуманітаризації, індивідуалізації, диференціації, відродження національних традицій, гуманізації, демократизації тощо.

Ми погоджуємось, що психолого-педагогічною умовою розбудови моделі школи як соціально-педагогічного комплексу є соціальне становлення та розвиток творчого потенціалу особистості школяра.

Освітній простір – це педагогічне явище, яке акумулює потенціал сім'ї та навчального закладу, інтегрує різноманітні впливи на особистість з боку інших соціальних інститутів з метою усунення будь-яких перешкод, ускладнень процесу соціалізації особистості.

Сучасний розвиток освітніх програм в Україні полягає в пошуку ефективних засобів реалізації провідної ідеї реформування системи освіти, ідеї створення оптимальних умов для розвитку особистості, перетворення освіти на

дійовий чинник розвитку людини. Педагогічна діяльність має свої структурні, змістовні і функціональні особливості, які повинні враховуватися як при розробці кваліфікаційних характеристик фахівця, так і організації педагогічної освіти [65, 72].

Освіта сьогодення, окрім надання знань, має навчити молоду людину здатності самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та творчо осмислювати її. Тобто, покликана навчити майбутнього громадянина на основі отриманих знань критично і творчо мислити, використовувати знання як у професійній, так і в суспільно-політичній діяльності [27,12].

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу.

У ході нашого дослідження важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме види компетентності існують і як необхідно їх формувати в сучасній українській школі. Розглянемо більш детально.

І. Зимня виділяє три основних етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Перший етап (60-70-ті роки ХХ ст.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція» і створенням передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Другий етап (70-90-ті роки ХХ ст.) – використання вказаних категорій у теорії та практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті. Третій етап, який триває з початку 90-х років і до сьогодні, характеризується дослідженням компетентності як освітньої наукової категорії та впровадженням компетентнісного підходу в практику освітньої діяльності [30, 38].

Визначальними категоріями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Велике розмаїття трактувань даних понять демонструє відсутність одностайного підходу до їх

розуміння [65, 75].

У західній науці до сих пір існує певна термінологічна та концептуальна плутанина навколо понять «компетенція» та «компетентність». Дефініція «компетентність» (competence) вживається стосовно функціональних галузей, а «компетенція» (competency) поведінкових, але таке розрізнення використовується в науковій літературі непослідовно. Європейська концепція охоплює у понятті компетенції знання на рівні:

- 1) розуміння – власне професійні знання у своїй галузі, здатність до поповнення необхідних для фахового й особистісного зростання знань;
- 2) діяльності – здатність до застосування здобутих на рівні розуміння знань, їх оперативна реалізація у діяльності, в тому числі й професійній;
- 3) буття – система професійних та загальнолюдських цінностей, здатність до співіснування з соціумом [40, 53].

Для визначення основних категорій компетентнісного підходу слід, перш за все, звернутися до словникових пояснень. У словнику В.Мюллера існує визначення та переклад понять «competence», «competency». Термін «competence» має чотири значення: здатність та вміння; аналог терміну «компетентність»; достаток і благополучне матеріальне становище; компетенція та правоздатність. Поняття «competency» в словнику визначається як еквівалентне до попереднього поняття. Це дає можливість тлумачити та використовувати терміни за власним розсудом, що вносить неточність у наукові дослідження [54, 412].

На думку Н. Бібік, компетенція – це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма або вимога до освітньої підготовки дитини, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загально предметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування, як освітні галузі, навчальні предмети та ін..» [7, 48].

В рамках дослідження життєвої компетентності та умов її формування слід звернути увагу на визначення компетентності В.Зарубіна, що трактував

поведінкові ознаки: практичну, досвідну, мотиваційно-ціннісну і когнітивну готовність діяти в сфері своєї компетентності» [41, 60]. Таке розуміння поняття співзвучне з компетенцією. Проте в даному контексті воно вужче, та визначає деяке коло обов'язків, які повинна виконувати людина, і саме в них вона може проявляти свою компетентність. Отже, компетентність – це рівень ефективного виконання задачі. В.Зарубін виділяє у визначенні компетентності особистісну спрямованість, результат, якого досягла людина. З цього виходить, що компетентність – це індивідуальний показник і він є унікальним для кожного. Вона визначається особистісним успіхом і зусиллями у будь-якому виді діяльності. Ці показники дають змогу людині бути компетентною та виконувати поставлені завдання на високому рівні [41, 60].

Іншим ефективним підходом до визначення компетентності та компетенції є конструктивний підхід, запропонований А.Штофом. Він зробив спробу порівняти і співвіднести два схожих поняття для визначення їх змістовних кордонів. Дослідник посилається на розмаїття трактувань цих категорій, проте не визначає даний аспект як складність роз'яснення та розмежування понять.

А.Штоф у своїй аналітичній роботі використовує «рубіжний» підхід. «Існує два шляхи виділення меж поняття: описувати об'єм визначеного терміну «зсередини», встановити, що належить до цього поняття; чи йти «ззовні», тобто фокусуватися на відмінностях між поняттям компетенції та близькими термінами» [83]. До того ж, дослідник наголошує на вивченні компетенції в динаміці, адже даний аспект залежить від ситуації. Це важливо для освітнього та виховного процесу, так як є можливість впливати на компетенції. Щоб обмежити трактування поняття «компетенція», використовується порівняльний аналіз. Так, порівнюючи поняття «компетенція» та «кваліфікація», дослідник робить висновок, що кваліфікація, на відміну від компетенції, завжди пов'язана з документацією, що підтверджує даний статус. Хоча досить часто відбувається плутання та злиття цих двох термінів.

Слід зазначити, що при конструктивному підході, межі визначеного

поняття є динамічними. Вони будуть залежати від контексту, в якому ми використовуємо дане поняття. Важливою умовою є відсутність противоріччя у трактуванні понять та їх взаємозв'язок [83].

А. Петров, в свою чергу, зауважує, що термін «компетенція» слід трактувати як готовність людини до діяльності, що заснована на знаннях та вміннях, що набуваються в процесі навчання та спрямовані на успішне включення в професійну діяльність, а «компетентність» більш пов'язана з конкретною сферою діяльності. спрямованістю на загальні характеристики людини, що не пов'язані з різноманітного роду вміннями.

В. Кальней та С. Шишов вважають, що компетентність не може бути визначена через певну кількість знань та вмінь, тому що вагомий вплив мають обставини. Бути компетентним означає вміти застосовувати власні знання та здібності в певних ситуаціях. Коли обговорюється питання компетентності, мова йде про конкретні ситуації, в яких вони проявляються. Тому доцільним є говорити про компетентність в ситуаціях реального її прояву, а компетенції є перспективними можливостями до часу їх реалізації.

Компетентність має свою структуру, до якої входять наступні компоненти:

- 1) знання набір факторів, що необхідні для певної діяльності, інтелектуальний контекст;
- 2) навички володіння засобами та методами досягнення певної мети;
- 3) здібність здатність виконувати певну діяльність, орієнтованість на неї;
- 4) стереотипи поведінки стандартизовані форми дій, що направлені на виконання поставленої мети.

Поведінка проявляє наші цінності, орієнтири, ставлення до себе та до оточення, вихованість та особистісні моральні якості. Стереотипи поведінки можуть бути внаслідкованими чи набутими реакціями на ситуації [66].

Враховуючи розмаїття трактувань основних категорій життєвої компетентності і компетентнісного підходу, слід звернути увагу на інтерпретації поняття «компетенція»:

1) це коло питань, явищ, в яких людина володіє авторитарністю, пізнанням, досвідом (С. Ожогов, Н. Шведова);

2) індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії (А.Маркова);

3) здатність до реалізації практичної діяльності, що потребує володіння понятійною системою і розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно вирішувати виникаючі проблеми та задачі (Н.Милованова, В.Прудаєва);

4) здатність і готовність особистості до діяльності, що засновані на знаннях та досвіді, набутих завдяки освіті, орієнтованих на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність (А.Агапов, С.Шишков);

5) раціональне поєднання знань та здібностей, якими володіє працівник певної організації (Н.Волгін) [86].

Загалом, наукова література дає перелік ключових компетентностей, що базуються на європейській стандартах та необхідні для успішної соціалізації людини, а саме:

- готовність робити усвідомлений і відповідальний вибір;
- технологічна компетенція;
- здатність до самоосвіти;
- інформаційна компетенція;
- соціальна компетенція;
- комунікативна компетенція [87].

Розглянемо їх більш детально. Готовність робити усвідомлений і відповідальний вибір має на увазі здатність проаналізувати ситуацію, виділити свої пріоритети, поставити мету та співвіднести з цілями інших людей, скласти план та алгоритм досягнення поставленої мети, оцінювати власні досягнення через призму життєвих планів. Дана компетенція дає можливість виявити проблему, прийняти зважене рішення та взяти на себе відповідальність за нього, забезпечити своїми діями втілення рішень в життя.



Технологічна компетенція полягає у здатності людини зрозуміти та реалізувати інструкцію, описану технологію, алгоритм діяльності та його установки, що не дозволяють порушувати технологію діяльності. Готовність до самоосвіти передбачає, що людина може виявити прогалини в своїх знаннях під час досягнення нової мети, оцінити необхідність тієї чи іншої інформації для своєї діяльності, здійснювати інформаційний пошук з використанням різноманітних засобів, отримувати інформацію з різного роду джерел що можуть знаходитися на різних носіях.

Інформаційна компетенція включає в себе здатність інтерпретувати, систематизувати, критично осмислювати, оцінювати та аналізувати отриману інформацію з позиції тієї задачі, що вирішується, робити аргументовані висновки, використовувати отриману інформацію для реалізації планування подальшої діяльності, структурувати потрібну інформацію, організовувати її в різних формах і на різноманітних носіях.

Під соціальною компетенцією мається на увазі здатність людини співвідносити свої цілі з інтересами інших людей та соціальних інститутів для вирішення задачі; продуктивно взаємодіяти зі своїм соціальним при вирішенні загального завдання; аналізувати та вирішувати противоріччя, що заважають ефективній роботі команди.

Комунікативна компетенція полягає у готовності ставити і досягати мети комунікації, отримувати необхідну інформацію, представляти та цивілізовано відстоювати свою точку зору в діалозі та під час публічного виступу на основі прийняття розмаїття позицій в поважного ставлення до цінностей інших людей [87].

Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 року схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Компетентності визначаються як комбінація знань, навичок та ставлень, де:

- 1) знання складається з фактів і цифр, концепцій, ідей та теорій, які вже встановлені та підтримують розуміння певної сфери або предмета;

2) навички визначаються як здатність та спроможність виконувати процеси та використовувати наявні знання для досягнення результатів;

3) ставлення описують диспозиції сприйняття і налаштованості щодо ідей, людини або ситуації й спонукають до відповідних реакцій або дій.

Ключовими компетентностями є ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання.

Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві. Компетенції можуть застосовуватися у багатьох контекстах і в різних комбінаціях. Вони переплітаються та поєднуються: розвиваючи компетентності, важливі для однієї життєвої сфери, ми одночасно розвиваємо й пріоритетні для іншої.

Такі навички, як критичне мислення, аналітичне мислення, вирішення проблем, творчість, робота в команді, вміння спілкування та проводити переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, емпатія, участь, повага до різноманітності, враховуються у всіх ключових компетентностях

Станом на 2006 рік перелік ключових компетентностей виглядав наступним чином:

1. Спілкування рідною мовою (Communication in the mother tongue).
2. Спілкування іноземними мовами (Communication in foreign languages).
3. Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках (Mathematical competence and basic competence in science and technology).
4. Цифрова компетентність (Digital competence).
5. Навчання вчитись (Learning to learn).
6. Соціальна і громадянська компетентність (Social and civic competences).
7. Почуття ініціативності та взаємодії (Sense of initiative and entrepreneur

ship).

8. Культурна впевненість і самовираження (Cultural awareness and expression).

У 2015 році даний перелік було видозмінено. На сьогоднішній день він виглядає наступним чином:

1. Грамотність (Literacy competence). Грамотність – це здатність розрізняти, розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти та думки усно та письмово, за допомогою візуальних, звукових та цифрових матеріалів у різних дисциплінах та контекстах.

Розвиток грамотності є фундаментом для подальшого навчання та лінгвістичної взаємодії. Залежно від контексту грамотність може формуватися рідною мовою, мовою навчання та/або офіційною мовою у країні або регіоні.

Грамотність передбачає здатність ефективно спілкуватися та налагоджувати стосунки з іншими людьми належним і творчим способом, також включає знання у сфері читання та письма і правильне розуміння письмової інформації, певний словниковий запас у людини, знання граматики та функцій мови, усвідомлення основних видів словесної взаємодії, літературних і не літературних текстів, а також основних рис різних стилів та реєстрів мови. Люди мають володіти навичками усного та письмового спілкування в різних ситуаціях, а також адаптувати своє спілкування до вимог ситуації. Ця компетентність також передбачає здатність шукати і використовувати різні типи джерел інформації, формулювати та висловлювати свої усні та письмові аргументи переконливо, відповідно до контексту.

Позитивне ставлення до грамотності означає цінування естетичних якостей мови та інтерес до взаємодії з іншими, розуміння та використання мови у позитивний та соціально відповідальний спосіб.

2. Мовна компетентність (Languages competence). Компетентність у мовах – це здатність ефективно використовувати різні мови для спілкування. Вона базується на здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, факти, думки, почуття як усно, так і письмово. Включає уміння слухати,

говорити, читати та писати у відповідних соціальних та культурних контекстах.

Основними знаннями, вміннями, навичками та ставленням, які пов'язані з мовною компетентністю є:

- використання словникового запасу, знання функціональної граматики різних мов та усвідомлення основних видів словесної взаємодії та реєстрів мов;
- знання суспільних звичаїв, культурних аспектів та діалектів мов;
- вміння розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати бесіди, читати, розуміти та складати тексти з різним рівнем володіння різними мовами відповідно до особистих потреб;
- важливими є уміння вивчати мови у системі формальної, неформальної та інформальної освіти протягом усього життя.

Позитивне ставлення до мовної компетентності це цінування культурної різноманітності, інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування. Передбачає повагу до індивідуальних мовних особливостей кожної людини, зокрема до рідної мови осіб, які належать до меншин та/або є мігрантами.

3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering). Математична компетентність – це здатність застосовувати логіко-математичне мислення для вирішення проблем у повсякденному житті. Математична компетентність передбачає здатність і бажання застосовувати логічне та просторове мислення, а також презентації (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми).

Компетенція в науці – це здатність і бажання використовувати знання та методологію для пояснення природного світу.

Компетенції в технології та інженерії – це здатність застосовувати знання та методології з метою задовольнити людські потреби.

Компетентність у науках, технологіях та інженерії передбачає розуміння змін, спричинених діяльністю людини, та її особисту відповідальність за наслідки таких змін.

Необхідні знання в математиці включають знання чисел, мір та структур,

основних операцій та базових математичних презентацій, розуміння математичних термінів і понять та усвідомлення питань, на які математика може запропонувати відповіді. Люди мають володіти навичками застосування базових математичних принципів і процесів у контексті повсякденного життя вдома та на роботі (наприклад, фінансові навички), а також застосовувати й оцінювати логічні ланцюжки аргументів.

Математична компетентність передбачає вміння математично обґрунтовувати, розуміти математичні докази і спілкуватися математичною мовою та використовувати відповідні засоби, зокрема статистичні дані та графіки. Позитивне ставлення до математики ґрунтується на повазі до істини і готовності шукати причини та оцінювати їхню дійсність.

Для науки, технологій та інженерії основні знання включають основні принципи природного світу, фундаментальні наукові концепції, теорії, принципи та методи, технології і технологічні продукти та процеси, а також розуміння впливу науки, техніки, інженерії та діяльності людини загалом на природу.

Це дає можливість людям краще зрозуміти досягнення, обмеження та ризики наукових теорій та застосування технологій у суспільствах (у контексті цінностей, моральних питань, культури, прийняття рішень тощо).

Вміння у цій сфері включають організацію процесу вивчення природи через контрольовані експерименти, застосування принципів наукового дослідження, здатність використовувати технологічні інструменти і машини, а також наукові дані для досягнення мети або отримання доказового рішення.

Ця компетентність включає такі ставлення: цікавість, турбота про етичні проблеми, підтримка безпеки та екологічної стійкості, зокрема критичне оцінювання впливу технологічного прогресу на особистість, сім'ю, спільноту та світ загалом, а також готовність відкинути власні переконання, коли вони суперечать новим експериментальним висновкам.

4. Цифрова компетентність (Digital competence). Цифрова компетентність – це певне, критичне і відповідальне використання та взаємодія з цифровими

технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства.

Включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем. Знання того, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації. Обізнаність щодо їхні можливостей, обмежень, впливів та ризиків. Розуміння загальних принципів, механізмів та логіки цифрових технологій. Знання базових функцій та використання різних пристроїв, програмного забезпечення та цифрових мереж. Знання правових та етичних принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій.

Цифрова компетентність передбачає вміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих, соціальних або комерційних цілей. Навички включають можливість використання, доступу, фільтрування, оцінки, створення, програмування та обміну цифровим змістом. Важливими є вміння захищати інформацію, зміст, особисті дані, а також ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом або роботами.

Взаємодія з цифровими технологіями та змістом передбачає відкрите та перспективне ставлення до їхньої еволюції. Водночас це потребує критичного аналізу обґрунтованості, надійності та впливу інформації і даних, які доступні через цифрові засоби, а також етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цих інструментів.

5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence). Особиста, соціальна та навчальна компетентність – це здатність усвідомлювати внутрішні стани, ефективно управляти часом та інформацією, конструктивно працювати з іншими людьми, залишатися стійкими і керувати власним навчанням та кар'єрою.

Включає здатність справлятися з невизначеністю та складністю, учитися

вчитися, підтримувати фізичне та емоційне благополуччя, співпереживати і конструктивно вирішувати конфлікти.

Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетенцією:

- особиста, соціальна та навчальна компетенція передбачає знання компонентів здоров'я розуму, тіла і способу життя;

- особиста компетентність передбачає вміння бути стійкими і здатними впоратися з невизначеністю та стресом;

- особистісні навички включають здатність виявляти свої можливості, концентруватися, справлятися зі складністю, критично аналізувати ситуації та приймати рішення.

Для успішних міжособистісних відносин та соціальної участі важливо розуміти кодекси поведінки та правила комунікації, прийнятні в різних суспільствах та середовищах.

Соціально важливим є вміння конструктивно спілкуватися в різних середовищах, співпрацювати в командах та вести переговори. Воно передбачає толерантність, висловлення своєї та розуміння точок зору інших людей, а також здатність формувати і підтримувати впевненість і співчуття.

Навчальна компетентність включає знання стилів сприйняття і стратегій навчання, своїх здатностей і потреб розвитку. Важливо знати різноманітні способи розвитку своїх здатностей через доступні засоби освіти, які підтримують базове навчання, професійну підготовку та можливості кар'єрного зростання. Також передбачає здатність навчатися та працювати і спільно, і автономно, організувати та наполегливо здійснювати навчання, оцінювати прогрес і результати навчання. Важливим є вміння шукати підтримки, коли це доречно, ефективно керувати кар'єрою та соціальними взаємодіями.

Особиста, соціальна і навчальна компетентність базується на позитивному ставленні до особистого, соціального та фізичного благополуччя та навчання протягом усього життя.

Вона включає позитивне ставлення до співпраці, повагу до інших,

наполегливість та цілісність, готовність до подолання упереджень та пошуку компромісів.

Важливими є вміння визначати і ставити цілі, мотивувати себе, розвивати стійкість та впевненість, продовжувати навчатися протягом усього життя, аналізувати і вирішувати проблеми. Це підтримує і процес навчання, і здатність індивідуума долати перешкоди.

6.Громадянська компетентність (Civic competence). Громадянська компетентність – це здатність діяти як відповідальні громадяни і повною мірою брати участь у соціальному житті.

Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з громадянською компетентністю:

- громадянська компетентність базується на розумінні базових ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою;

- вона включає усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів, а також сталого розвитку, зокрема кліматичних та демографічних змін на глобальному рівні та їхніх основних причин.

- важливим є також усвідомлення різноманітності та культурної самобутності різних суспільств і народів.

Критичною для цієї компетентності є здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільних інтересах, зокрема щодо сталого розвитку суспільства. Йдеться про навички критичного мислення і конструктивної участі у діяльності громади та у прийнятті рішень на всіх рівнях від місцевого і національного до європейського та міжнародного.

Основою відповідального та конструктивного ставлення до громадянської компетентності є повага до прав людини. Це передбачає також бажання брати участь у демократичному ухваленні рішень на всіх рівнях, підтримання соціальної та культурної різноманітності, гендерної рівності, соціальної згуртованості, готовності поважати приватність інших людей та брати на себе відповідальність за навколишнє середовище.



Інтерес до політичних та соціально-економічних подій та міжкультурного спілкування має бути основою для подолання упереджень, пошуку компромісів та забезпечення соціальної справедливості і правосуддя.

7. Підприємницька компетентність (Entrepreneur ship competence). Підприємництво – це здатність реагувати на можливості та ідеї і перетворювати їх у цінності для інших.

Підприємництво означає вміння планувати й управляти проектами, що мають культурну, соціальну або комерційну цінність. Ця компетентність базується на навичках творчості, критичного мислення, вирішенні проблем, ініціативності, наполегливості та вмінні співпрацювати.

Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з підприємницькою компетентністю:

- знання того, що існують різні контексти і можливості для перетворення ідей в особисту, соціальну та професійну діяльність, а також розуміння підходів до планування та управління проектами;

- підприємливість потребує розуміння економічних та соціальних можливостей і викликів, з якими стикається роботодавець, організація чи суспільство. Необхідно знати етичні принципи й усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони.

- підприємницькі навички засновані на креативності, що включає уяву, стратегічне мислення, вирішення проблем, а також критичний аналіз творчих процесів та інновацій.

- важливою є здатність приймати фінансові рішення стосовно цінності та вартості, ефективно спілкуватися та вести переговори з іншими, справлятися з невизначеністю, неоднозначністю та ризиком як невід'ємними частинами прийняття обґрунтованих рішень.

Ставленнями, що характеризують підприємливість, є: почуття ініціативи, активності, пошуку, сміливості та наполегливості у досягненні цілей. Це також бажання мотивувати інших і цінувати свої ідеї, співпереживати і піклуватися про людей та світ, а також приймати відповідальність за етичність дій протягом

усього процесу.

8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence). Культурна обізнаність та самовираження – це розуміння і повага до того, як ідеї і сенси у різних культурах творчо виражаються і передаються через різні галузі мистецтва і форми культури.

Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетентністю:

- компетентність передбачає знання місцевих, національних, європейських та світових культур, зокрема мов, спадщини, традицій, культурних продуктів;

- включає розуміння різних способів передачі ідей між творцем, учасником та аудиторією в письмових, друкованих та цифрових текстах, театральних виставах, фільмах, танцях, іграх, мистецтві, дизайні, музиці, ритуалах та архітектурі, а також у гібридних формах;

- навички передбачають здатність виражати та інтерпретувати з емпатією образні та абстрактні ідеї, переживати емоції у різних сферах мистецтва і формах культури.

Важливо бути відкритим до різноманітності культурного самовираження, поважати його, а також дотримуватися етичних норм та бути відповідальним щодо інтелектуальної та культурної власності, а також включає цікавість до світу, відкритість, готовність брати участь у культурному досвіді [84].

Розглянуті вище категорії є базовими для поняття «життєва компетентність», що в свою чергу пройшло декілька етапів тлумачення змісту. Життєва компетентність являє собою характерну рису особистості, що формується за рахунок сукупності автобіографічних знань та моделей поведінки, вмотивованих оціночних суджень щодо себе та свого життя, що людина використовує в процесі самопізнання та саморозвитку.

Основним джерелом формування життєвої компетентності є власний життєвий досвід, що дає змогу накопичувати знання про можливий потенційний розвиток особистості, засвоювати нові стратегії вирішення задач

розвитку, прагнути до досягнення суб'єктивно поставленої мети, формувати відношення до поставлених життєвих задач та власних результатів у процесі саморозвитку.

Формування життєвої компетентності відбувається впродовж всього життя, починаючи з народження дитини і набуваючи суттєвого значення в пізній зрілості та старості, коли актуалізується потреба у сукупності знань та вмінь, що дозволяють особистості зберегти самостійність і продуктивність при вирішенні життєвих задач. Проте важливим періодом вважається і молодший шкільний вік – період активного формування життєвої компетентності, початку накопичення життєвого досвіду та знайомства з оточуючим середовищем.

Життєва компетентність виступає психологічним ресурсом, що дає можливість людині прогнозувати майбутні результати чи шляхи власного розвитку, бути активним учасником суспільного життя, досягати бажаних результатів, вирішуючи різноманітні життєві задачі, роблячи зважений та осмислений вибір.

За словами С. Рубінштейна, життєва компетентність, являючись якістю життя, включається в життя людини в якості обумовленого її обставинами життя і обумовлюючої її діяльність, за рахунок чого вона ці обставини змінює і орієнтована на вирішення протиріччя між вимогами оточуючого середовища, індивідуальними особливостями, існуючими ресурсами, можливостями та потребами особистості. Тому життєва компетентність визначає напрям розвитку особистості та виступає джерелом свідомої та цілеспрямованої діяльності [59, 150-152].

І. Ящук, досліджуючи соціально-педагогічні, соціально-виховні аспекти формування життєвої компетентності в юнацькому віці, визначила її як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, необхідний їй для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя» [83, 65]. Завдяки цьому визначенню відбулася деталізація наукових уявлень про функціональну спрямованість життєвої компетентності особистості.

Л. Сохань, Л. Несен і І. Єрмаков розробили нову, повнішу дефініцію

поняття «життєва компетентність», визначили його як «знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту; які передбачають свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей» [28, 81]; «необхідну психологічну умову повноти самореалізації особистості і досягнення нею вершин свого самоздійснення» [28, 84].

Вагомий внесок у вивчення явища «життєва компетентність», його соціальних і соціально-психологічних аспектів, розроблення наукової дефініції цього поняття зробив В. Циба. Вчений указав на роль життєвої компетентності у визначенні і здійсненні особистістю власного життєвого шляху. В. Циба зазначив, що «осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, сенсу життя і організація життєвого шляху визначають зміст життєвої компетентності особистості. В цьому змісті відображується оптимізація життєвого шляху, тобто обґрунтування раціональних способів досягнення мети» [28, 222].

Суттєвим кроком уперед стало визначення життєвої компетентності як здатності розв'язувати життєві проблеми, яке використав І. Єрмаков. Учений визначив життєву компетентність як «специфічну здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя» [28, 106].

Достатньо цікавим, але й досить складним є визначення поняття «життєва компетентність особистості», яке дають І. Єрмаков і Д. Пузіков. Вони визначають життєву компетентність як «системну властивість особистості: цілісну, ієрархічну динамічну систему здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє їй свідомо і творчо визначати і здійснювати власне життя, розвивати свою індивідуальність, досягти успішної, оптимальної життєдіяльності в умовах середовища (технологічного, економічного, політичного, соціального, культурного), яке перманентно змінюється» [27].

Таким чином, розмаїття трактування поняття «життєва компетентність» та виділення її компонентів визначається цілями як теоретичного (виділення

критеріїв, а саме знань, умінь та навичок, що є відмінними для компетентної людини), так і практико орієнтованих (виділення складових життєвої компетентності, розвиток яких слугуватиме формуванню компетентної людини).

Отже, підсумовуючи вище сказане, робимо висновки, що термін «компетенція» має варіативний опис в різних джерелах. Одні ототожнюють його з поняттям компетентність (А. Петров, Н. Бібік, А. Шторф) інші – виділяють його як самостійну структуру (І. Зимня, С. Шишов).

Поняття «компетентність» також має свою варіативність, але в нашому дослідженні ми будемо використовувати наступне значення: компетентність – це наявність знань про різні аспекти життя; навичок творчого володіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм; здатності взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, враховуючи конфліктні; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності великих знань та відповідного практичного досвіду.

Отже, життєва компетентність включає в себе ті основні знання, вміння та навички, що формують всебічно розвинену особистість, впливають на процес соціалізації. Соціальні компетентності необхідні людині для продуктивної взаємодії з оточуючими та самореалізації. Сучасні життєві компетенції базуються на вихованні та розвитку якостей особистості, що відповідають потребам інформаційного суспільства, інноваційної економіки, задачам побудови демократичного суспільства на основі толерантності, у процесі їх формування враховуються вікові, психологічні та фізичні особливості людини.

Таким чином, під життєвою компетентністю ми будемо розуміти знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Як сукупність певного досвіду, життєва компетентність не може бути сталою, а отже можна стверджувати, що це динамічне явище, яке розвивається і ускладнюється.

Аналіз понять дає нам змогу перейти до розкриття структури та показників життєвої компетентності особистості, а саме молодших школярів.

## **1.2. Структура, критерії та рівні формування життєвої компетентності у молодших школярів**

Сьогодні особливо активно відбуваються зміни в області освіти. Увага держави звернена на організацію школою необхідних умов та освітнього середовища для всебічного розвитку особистості учня. Світові тенденції розвитку середньої загальної освіти характеризуються переходом від традиційної освітньої моделі школи до розвиваючої конструктивної моделі, що спрямована на результат. Оновилася функція школи: не тільки навчання і виховання, але і соціалізація школяра, формування життєвої компетентності, розвиток соціальної значущих якостей особистості.

Запровадження компетенції у нормативну і практичну складову освіти дозволяє вирішувати проблему, типову для загальноосвітніх шкіл, в тому числі і для корекційної школи, коли учні можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але відчують значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій [49, 101-104].

Найскладнішим підходом до розкриття структури життєвої компетентності особистості є філософський. На думку М. Степаненко, який досліджує життєву компетентність особистості з точки зору соціальної філософії, цей феномен є «багатовимірним і у ньому доцільно виокремлення таких основних вимірів, як метаантропологічний (здатність особистості до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначаються специфікою людського способу буття), індивідуально-особистісний (здатність до самовизначення і самоздійснення, відшукання і реалізації свого покликання і призначення, до здійснення вчинку), ситуативний (здатність особистості

адекватно реагувати на обставини життя і знаходити адекватні рішення у конкретних життєвих ситуаціях) і соціальний (здатність особистості до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначаються специфікою соціального способу буття людини як у цілому, так і в його історичній і соціокультурній конкретності)» [73, 11-12].

Науково-педагогічне бачення життєвої компетентності репрезентує її структура, розроблена Л. Сохань. Учена розглядає життєву компетентність як систему, в якій виділяє п'ять підсистем, які, в свою чергу, мають власні компоненти і підкомпоненти:

- 1) знання: науково-теоретичні (про світ, закони життя, про себе); практичні (життєва мудрість, знання норм поведінки);
- 2) уміння і навички: практичне застосування знань; норм поведінки;
- 3) життєтворчі здібності: аналітичні; прогностичні; поведінкові;
- 4) життєвий досвід: індивідуальний (усвідомлений, неусвідомлений); досвід інших людей (творче використання, наслідування);
- 5) життєві досягнення: особисте щастя; соціальний статус; самореалізація [28, 169].

Психологічний підхід до розкриття структури життєвої компетентності ґрунтується на психологічній структурі здатності особистості, розробленої Ю. Швалбом. Учений розглядає психологічну модель здатності як систему, яка складається з двох підсистем: психологічної готовності (психологічному стані індивіда) і психологічної оснащеності (наявності в нього необхідних психологічних ресурсів). Кожна підсистема, на думку вченого, складається з трьох структурних компонентів.

До психологічної готовності входять: мотивація; емоційне ставлення; вольове напруження. До психологічної оснащеності: психологічна функція організації та управління діяльністю; психічні процеси і функції; психічні якості індивіда як суб'єкта діяльності [82, 108-110].

Структура життєвої компетентності пов'язана з її функціями:

- захисна – розвинена життєва компетентність захищає від життєвих

ризиків і невдач (попереджає негативні події, допомагає пережити їх в разі настання), дає змогу адаптуватися до соціального середовища, складної ситуації життя [27, 45];

- життєпізнання і самопізнання – змістом життєвої компетентності є осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, сенсу життя. До цього необхідно додати, що розвинена життєва компетентність дає особистості змогу «активно формувати уявлення про своє життя, життєдіяльність, особисту життєву перспективу, адекватно сприймати життєві події, застосовувати пізнане», є запорукою адекватного розуміння особистістю своєї життєвої ситуації і життєвих проблем, оцінювання власних якостей і ресурсів [27, 46];

- життєвого передбачення – розвинена життєва компетентність дає особистості змогу ефективно «застосовувати пізнане у прогнозуванні» свого життя, передбачати альтернативні цілі і засоби власної життєдіяльності, «діяти та приймати життєві рішення з відповідним часово-просторовим випередженням відносно очікуваних, майбутніх життєвих подій, у такому разі очікувані життєві події, їх настання можуть залежати від самої особистості» [27, 46];

- життєвого самовизначення – розвинена життєва компетентність забезпечує оптимальні умови самовизначення, визначення особистістю власного життєвого шляху, життєвих цілей, завдань, конкретних шляхів і засобів їх досягнення [27, 48];

- самореалізації – життєва компетентність створює необхідну психологічну умову повноти самореалізації особистості і досягнення нею вершин свого самоздійснення, активної участі у житті суспільства [27, 11];

- організації і вдосконалення життєдіяльності – життєва компетентність сприяє організації особистістю власного життя та його ресурсів відповідно до вимог життєвого проекту, об'єктивних вимог середовища до людини, самовдосконаленню, розвитку та корекції особистісних якостей [27, 49-50].

Беручи до уваги чисельну кількість підходів до тлумачення терміну «життєва компетентність», можна говорити про складнощі визначення базових



критерії та показників даного явища. Так, Жак Делор визначав чотири основні складові життєвої компетентності: вміння пізнавати, робити, жити разом та вміння жити [26, 165].

Так, на думку дослідника Дж. Равена, важливим показником життєвої компетентності є «схильність аналізувати явища та ситуації, враховуючи попередній досвід, передбачати майбутні перешкоди, проявляти ініціативу, вести та бути тим, кого ведуть для досягнення вагомої мети» [26, 166].

Для проведення будь-якого дослідження, необхідним кроком є визначення критеріїв, що, на думку науковців С. Сисоевої та Т. Кристопчук є ознаками, на основі яких здійснюється оцінка досліджуваних об'єктів, явищ, які визначають реальний стан, рівень сформованості об'єкта. Тому важливо визначити критерії життєвої компетентності.

Підхід до системного розуміння життєвої компетентності дозволяє виділити ті критерії, які можуть забезпечити системну, цілісну освіту людини протягом всього його життя, від зачаття до старості, спрямовану на постійне, безперервне формування тих якостей, які і складають життєву компетентність. До них відносять:

1. Базові потреби людини: потреба в іншій людині; потреба у постійному пошуку сенсу життя; потреба в творчій самореалізації; потреба в дорослішанні.
2. Здоров'я людини: моральне, фізичне, соціальне, емоційно-психічне, інтелектуальне, генетичне. А отже, система освіти повинна бути оснащена тими технологіями, які дозволяють людині самостійно вміти піклуватися про всі види власного здоров'я.
3. Самоорганізація, тобто готовність людини в будь-якій життєвій ситуації самостійно організовувати своє власне життя спільно з іншими людьми. При цьому можна говорити не тільки про самоорганізацію індивідуальну, а й колективну, тобто готовність у колективі організовувати спільну творчу діяльність.
4. Творчість, тобто готовність до постійного пошуку істини, знань, відкриттів через глибинну роботу з власним внутрішнім світом; готовність до

продуктивної діяльності, творення, а не тільки до відтворення вже створеного.

5. Єднання, тобто готовність до взаємодоповнення у відносинах з людьми, причому з різними людьми, які мають іншу життєву позицію, представниками інших культур, інших національностей, інших релігій, інших соціальних груп і шарів.

6. Система відносин людини: ставлення до самого себе і володіння інструментами дослідження власного внутрішнього світу, готовність постійно рости і розвиватися, шукати і знаходити сенс життя, до постійного будівництва самого себе як людської істоти (не тільки як професіонала, члена суспільства, представника країни); ставлення до інших як постійний пошук шляхів подолання виникаючих або існуючих конфліктів, постійне подолання бар'єрів в міжособистісних і міжкультурних відносинах, можливостей для спільної творчої діяльності; ставлення до світу як готовність жити у світі творчим життям, готовність долати споживацьке ставлення до світу, готовність творити, готовність плекати себе як громадянина планети.

7. Життєвий потенціал людини (всі початкові потенційні можливості, дані від природи не просто як для конкретного індивіда, а як еволюційно задані): розширення інтервалів стійкості (психофізіологічної, психоемоційної, моральної, соціальної та інші); мобільність життєвого потенціалу здатність швидко реагувати на будь-які запити середовища (фізичні, соціальні, інформаційні тощо), не руйнуючись самому і не руйнуючи світ; автономність; саморегенерація здатність відновлювати свій життєвий потенціал, які б руйнівні впливи не були в середовищі.

8. Соціальна грамотність: проєктивна грамотність вміння проєктувати своє життя, свій власний ріст, розвиток, вирішуючи не просто пізнавальні, а життєво важливі завдання; організаційна грамотність вміння збирати людей і ресурси для реалізації індивідуальних і колективних проєктів.

9. Відповідальність: готовність брати реальну, дієву відповідальність за себе самого; готовність брати на себе відповідальність за свою сім'ю, за той клімат, який в ній панує, за розвиток довгострокових відносин; готовність

брати на себе відповідальність за свій народ, за його розвиток і процвітання; готовність брати на себе відповідальність за людство, бо його виживання, зміна якості життя залежить і від того, яка якість життя всіх народів, його складових [57, 187-189].

Л. Сохань визначає сформованість життєвої компетентності відповідно до наступних показників (див. рис. 1.1):

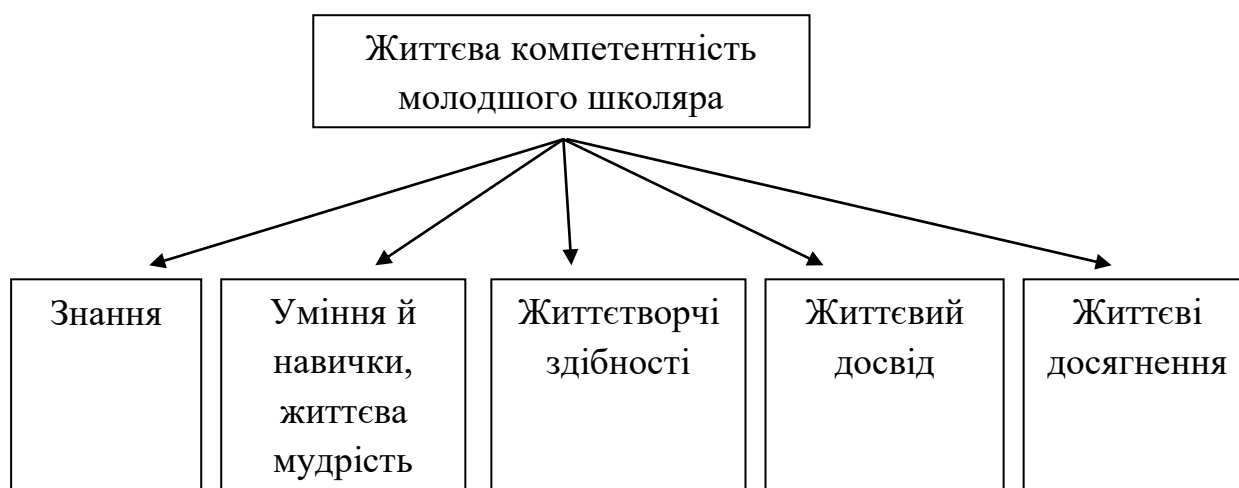


Рисунок 1.1. – Показники життєвої компетентності молодших школярів (за Л. Сохань)

У педагогіці шкільний вік поділяють на: молодший (6-12 років); середній, або підлітковий (12-15 років); старший, або юнацький (15-18 років). Межі вікових періодів відносно рухомі, тому що природний потенціал дітей і виховний вплив на них різні. Кожній віковій групі властиві певні анатомо-фізіологічні, психічні та соціальні ознаки, які називають віковими особливостями.

Важливими показниками готовності дитини до навчання є навички до розумових зусиль, зосередженість у роботі, вміння слухати вчителя і виконувати його завдання. Пізнавальна діяльність відбувається переважно в процесі навчання, пам'ять наочно-образна, мислення розвивається від емоційно-образного до образно-логічного [70, 100].

Молодший шкільний вік – це етап розвитку дитини, що співвідноситься з періодом навчання у молодшій школі. Вікові межі даного періоду змінюються

залежно від країни, історичних умов та офіційно затверджених умов освітнього процесу. Загалом, цей етап охоплює вік від 6 до 11 років [39, 51].

Молодший шкільний вік етап, що характеризується розвитком вищих психічних функцій та особистості в цілому під впливом зміни основного виду діяльності з ігрового на навчальну. Розуміння дитиною функцій навчання відбувається не одразу. Спочатку молодший школяр проходить етап усвідомлення, що навчання це праця, котра потребує вольових зусиль, мобілізації уваги, інтелектуальної активності, саморегуляції. В цей час соціальний педагог коригує дії учня, допомагає йому адаптуватися до нової соціальної ролі та мінімізує вплив стресових факторів. Далі формується інтерес до самого освітнього процесу, без усвідомлення його значення. Після чого з'являється інтерес до змісту навчання на основі зацікавленості у власних результатах діяльності. Саме це є фундаментальною основою для формування життєвої компетентності та мотивування молодшого школяра на подальше самовдосконалення.

Формування життєвої компетентності у молодшому шкільному віці тісно пов'язане з отриманням дитиною задоволення від своїх результатів та досягнень. Саме тому важливим є підкріплення з боку дорослих у вигляді похвали, схвалення навіть найменшого успіху. Діти відчують за рахунок цього почуття гордості, підвищення життєвих сил та стають більш цілеспрямованими і наполегливими [52, 101].

В цей час відбувається функціональний розвиток мозку, що характеризується розвитком аналітично-систематичної функції кори, поступовим змінням співвідношення процесів збудження та гальмування: процес гальмування стає більш сильним, хоча переважає процес збудження, тому молодші школярі бувають імпульсивними та непосидючими.

Соціально-педагогічна та навчальна діяльність в початкових класах спрямована на оволодіння знаннями про оточуюче середовище, розвиток світосприйняття. Молодші школярі мають ярке вираження інтересу до нових вражень, сенситивності до зовнішніх впливів та зацікавленості [52, 17].

Сприйняття оточення в даному віці характеризується низькою диференційованістю, помилками та неточностями. До того ж, у молодших школярів воно тісно пов'язане з безпосередніми діями. Сприйняття об'єкту для дитини прирівнюється до практичної взаємодії з ним. Це має вагомий вплив на процес формування життєвої компетентності, адже характерна особливість молодших школярів яскраве вираження емоційності.

В процесі навчання відбувається перебудова сприйняття, воно переходить на вищий рівень розвитку, набуваючи рис цілеспрямованості, організованості та керованості, стає більш аналізованим, диференційованим. До того ж, зміни відбуваються й на рівні уваги молодших школярів, що характеризується слабкістю довільної уваги, обмеженістю можливості вольового регулювання та управління нею. Довільна увага на даному віковому етапі потребує близької мотивації. Якщо більш доросла людина здатна виконувати складну та нецікаву роботу, орієнтуючись на далеку мотивацію (отримання результату діяльності в майбутньому), то молодший школяр буде продуктивним у своїй діяльності лише за умови отримання результату в найближчі терміни. Більш краще розвинена мимовільна увага. Все нове, яскраве, незвичне без будь-яких вольових зусиль привертає увагу дитини [62, 14-15].

В молодшому шкільному віці відбуваються значні зміни пам'яті, що розвивається у процесі навчання. Вагомий вплив набувають словесно-логічне, змістовне запам'ятовування, з'являється можливість керувати пам'яттю та коригувати її прояви. У молодших школярів більш розвинена наочно-образна пам'ять, ніж словесно-логічна. Вони краще запам'ятовують конкретні образи, обличчя данні, ніж поняття чи пояснення. До того ж, існує схильність до запам'ятовування окремого явища, без усвідомлення змістовних зв'язків всередині нього [62, 28].

Що ж стосується уяви, то для даного вікового етапу характерним є удосконалення відтворюючої уяви. Вона пов'язана з відтворенням в уяві раніше побаченого об'єкту чи створенням його відповідно до опису, малюнку та інших джерел інформації. Відтворююча уява розвивається за рахунок більш повного

та точного відтворення. Розвитку підлягає і творча уява, що характеризується створення нових образів на основі досвіду, синтезу характеристик різних об'єктів, перебудови отриманого матеріалу тощо. Одночасно відбувається перехід від пізнання зовнішнього боку явища до пізнання його сутності. Молодший школяр намагається робити перші висновки, аналіз, проводити аналогії, формулювати елементарні наукові поняття що є проявом початку відображення мисленням вагомих якостей та ознак об'єктів та явищ.

Елементарною залишається на даному етапі аналітично-синтетична діяльність, вона знаходиться на стадії наочно-діяльнісного аналізу, що заснований на безпосередній взаємодії з об'єктом [17].

Молодший шкільний вік це яскравий період формування особистості. Для нього характерні перебудова відносин з близьким оточенням, зміна соціальної ролі, адаптація до колективу, зміна основного виду діяльності. Все це має вагомий вплив на подальше ставлення дитини до її однолітків, соціуму в цілому, колективів, навчанню. В цей час формується характер, воля, розширюється коло інтересів, розвиваються нахили.

В молодшому шкільному віці інтенсивно формується життєва компетентність, що проявляється в створенні фундаментальної моделі поведінки, засвоєнні моральних норм та правил поведінки, починає формуватися соціальна позиція особистості. В даному віці діти звиклі приймати рішення імпульсивно, під впливом раптових змін, безпосередніх імпульсів, власних потреб, не враховуючи обставин та наслідків. Причиною даного явища є слабка вольова регуляція поведінки та потреба в активній зовнішній розрядці. Саме загальна недостатність волі є однією з головних особливостей даного вікового періоду. Вона характеризується відсутністю досвіду у молодших школярів досягнення поставленої мети через подолання труднощів та перешкод. Тому капризність та упертість є проявом втрати віри в себе, усвідомлення власної слабкості та недоліків сімейного виховання. Це форма протистояння вимогам оточуючих, небажання відмовлятися від власних потреб заради того, що потрібно виконати [53, 158-160].

Молодші школярі досить емоційні. Це пов'язано з тим, що діти надають будь-яким явищам та подіям в житті емоційного забарвлення. До того ж, вони не в змозі стримувати свої почуття, керувати їх зовнішні прояви, тому вони досить безпосередні і відверті. Чуттєвість має вираження також у емоційному дисбалансі, постійній зміні настрою, короткочасних та яскравих вираженнях емоцій, схильності до афектів. Формування життєвої компетентності передбачає розвиток здатності регулювати свої почуття, стримувати їх небажані прояви [58, 162].

Молодший шкільний вік є вагомим у процесі формування ставлення особистості до колективу, виховання колективних відносин. За рахунок перших років навчання в умовах загальноосвітнього закладу дитина отримує досвід взаємодії у колективі, основні правила спільної діяльності та навички побудови продуктивних стосунків. Саме в цей час дитина отримує необхідні компетенції соціальної активності.

Даний віковий період характеризується тим, що дитина переходить від гри до навчання як кардинального способу засвоєння людського досвіду, який зазначається в різних наукових знаннях, що сприяє духовно-фізичної еволюції самої дитини. Діти даного віку копіюють, засвоюють норми поведінки через приклади і спостереження, тим самим відбувається початок формування життєвої компетентності. Одна з основних пріоритетних соціальних якостей особистості компетентність.

Життєва компетентність проявляється або спостерігається в діях, які індивід здійснює в певних умовах, в процесі розвитку і виховання.

Оволодіння необхідним рівнем життєвої компетентності молодшими школярами покликане:

- відображати соціальну адаптацію і підготовленість до участі в повсякденному житті;
- бути умовою реалізації особистісних смислів учня в навчанні, засобом подолання її відчуження від освіти;
- ставити реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового

комплексного застосування знань, умінь і способів діяльності;

- задавати досвід предметної діяльності учня, необхідний для формування у нього здатності та практичної підготовленості стосовно до реальних об'єктів дійсності;

- бути частиною змісту різних навчальних предметів і освітніх галузей як міжпредметних елементів змісту освіти;

- поєднувати теоретичні знання з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних завдань;

- представляти собою інтегральні характеристики якості підготовки учнів і служити засобами організації комплексного особистісного і соціально - значущого освітнього контролю [66].

Відповідно до соціально-філософського підходу, основними критеріями є: метаантропологічний (здатність людини до вирішення життєвих задач відповідно до умов життєдіяльності); індивідуально-особистісний (здатність до самореалізації та самопізнання, визначення сильних сторін, потенціалу та власного призначення); ситуативний (здатність аналізувати певні ситуації та знаходити вірне рішення) та соціальний (здатність вирішувати життєві задачі, що визначаються специфікою соціального буття людини в цілому, так і в його історичному та соціокультурному контексті) [21].

Відповідно до підходу С. Архипової, основними показниками життєвої компетентності є певні якості: гностичні чи когнітивна характеристика визначає наявність необхідних знань, об'єм та рівень яких є базовою характеристикою компетентності; регулятивний компонент вказує на готовність людини використовувати набуті знання для вирішення життєвих завдань [47, 224].

Рефлексивно-статусний компонент дає можливість діяти відповідно до визначеної авторитетності, а нормативна характеристика дає визначення кола повноважень в певній сфері діяльності. Невід'ємною є комунікативна складова, адже отримання знань та практична їх реалізація відбувається в процесі безпосередньої взаємодії та спілкування [47, 225].



На думку В. Лугового, компетентність «є інтегральною характеристикою особистості, що включає такі диференційні компоненти: інструментальні, міжособистісні, системні, що характеризують реалізаційну здатність людини, котра є ключовою для розуміння сенсу компетентності. Така специфічна особистісна характеристика проявляється в здатності людини до самореалізації, реалізації життєвих цілей та задач» [47, 231].

Показниками сформованості життєвої компетентності учнів за мотиваційним критерієм є: прояв здатності визначати й аналізувати життєві перспективи; характер сформованості в учнів мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; прагнення здобути знання та професію для життєвої самореалізації; ступінь вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя.

Показниками сформованості життєвої компетентності молодших школярів за когнітивно-діяльнісним критерієм є знання: про світ, про власні можливості й здібності, сутність життєвої компетентності особистості, альтернативу життєвого й професійного вибору, про засоби соціальної та професійної взаємодії; уміння: суто життєтворчі (визначати власну перспективу, будувати ієрархію життєвих цілей, контролювати процес реалізації життєвих цілей, робити моральний вибір у складних життєвих ситуаціях); навички освітньо-організаційні, суспільно-побутові. Рефлексивний показник характеризується ступенем адекватності самооцінки, готовності й здатності здійснювати своє життя відповідно до розробленого життєвого сценарію.

На підставі вищезазначених критеріїв і показників було визначено чотири рівні сформованості життєвої компетентності учнів, а саме: творчий, достатній, середній, початковий.

Творчий рівень сформованості життєвої компетентності учнів передбачає наявність творчого підходу до визначення й аналізу життєвих перспектив; стійкий характер сформованості в учнів мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; сталі прагнення здобути знання, вміння та навички для життєвої самореалізації; високий ступінь вмотивованості до самовдосконалення

впродовж життя. Характеризується чітко вираженим ціннісним ставленням до власного життя, життя оточення, навчання; сформованими моральними принципами й національними цінностями; позитивними, сталими емоціями щодо власної життєдіяльності.

Достатній рівень сформованості життєвої компетентності характеризується тим, що учні аналізують і сприймають запропоновані викладачем життєві перспективи; мають стійкий характер сформованості мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; сталие прагнення життєвої самореалізації; високий ступінь вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя. Передбачає виражене ціннісне ставлення до власного життя, життя оточуючих, навчання; сформовані моральні принципи й національні цінності; позитивні емоції щодо власної життєдіяльності.

Середній рівень виявляється в здатності аналізувати й у більшості випадків приймати запропоновані викладачем життєві перспективи; у ситуативному характері сформованості мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; індиферентному ставленні до здобуття освіти; середньому ступені вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя. Передбачає переважно позитивне ставлення до власного життя, життя оточення; загальні уявлення про моральні принципи й національні цінності; нестійкі позитивні емоції щодо власної життєдіяльності.

Початковий рівень сформованості життєвої компетентності учнів виявляється в тому випадку, коли вони аналізують, проте не сприймають запропоновані викладачем життєві перспективи; майже не виявляють мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; не мають прагнення здобути знання для життєвої самореалізації; володіють низьким ступенем вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя. Передбачає індиферентне ставлення учнів до власного життя, життя оточення, навчання; несформовані моральні принципи й національні цінності; негативні емоції щодо власної життєдіяльності [35].

У соціальній психології існує три основні показники сформованості

життєвої компетентності: когнітивний, афективний та поведінковий.

Когнітивний показник включає в себе засвоєння необхідних знань для ефективної життєдіяльності та соціалізації людини.

Афективна складова означає засвоєння знань, моделей поведінки, навичок та вмінь відповідної діяльності.

Поведінковий показник проявляється через прояв навичок, знань та здібностей через дії та операції спочатку в імітованих, а надалі в реальних життєвих ситуаціях.

За рахунок цього, високий рівень особистісної компетентності можливий у разі поєднання цих трьох показників. До того ж, найважливіше місце займає соціальна компетентність, що проявляється у взаємовідносинах «людина-людина», «людина-група» та «людина-світ», що є сукупністю знань, вмінь та дій покликаних на вирішення життєвих задач. Вони включають інформованість про оточуюче середовище, готовність до діалогу з іншими, здатність приймати рішення відповідно до норм соціального оточення та прийнятних моделей поведінки в суспільстві [58, 50].

Отож, структура життєвої компетентності має вивчатися з урахуванням філософського (соціально-філософського), психологічного і педагогічного підходів. Спільним концептом зазначених підходів є розуміння життєвої компетентності як складної здатності особистості.

Зрештою, життєва компетентність це багаторівнева категорія, яка формується протягом усієї діяльності особистості, починаючи з сім'ї, взаємовідносин з тими людьми, що знаходяться поруч, проходить етапи соціалізації, набуває життєвого досвіду, освоює ціннісні орієнтири, професійні навички, за допомогою навчання та виховання, а також професійної діяльності, постійно змінюючи рівень свого розвитку. Показником високого рівня сформованості життєвої компетентності особистості є уміння активно використовувати набуті знання та досвід та адекватно реагувати на стрімкі зміни, що відбуваються.

Показники життєвої компетентності сформовані в різних підходах до

вивчення проблеми. Але ми можемо зробити висновок, що прояв розвитку життєвої компетентності школярів відбувається:

- у провідній діяльності (ігрова, комунікативна, предметно-практична);
- у різноманітних формах активності – фізичній, соціально-моральній, емоційно-ціннісній, пізнавальній, мовленнєвій, художньо-естетичній, творчій;
- у розвитку базових якостей особистості (самотійність, працелюбність, людяність, самолюбність, відповідальність, розсудливість, самовладання, креативність).

На основі різноманітних поглядів В. Ляшенко та І. Яшук до визначення показників та критеріїв життєвої компетентності нами було визначено базові рівні її сформованості: високий, достатній, середній та низький.

Високий рівень життєвої компетентності проявляється у:

- повному усвідомленні власних цілей;
- сформованості ціннісних орієнтацій у прийнятті рішень;
- володіння розширеними знаннями з різних сфер життя;
- сформованості здібності актуалізувати власний досвід у конкретній життєвій ситуації;
- вираженні сформованості власної життєвої позиції та образу «Я» як суб'єкту розвитку;
- володіння навичками самоуправління;
- усвідомлення процесу та результату саморозвитку, здатність до самоорганізації;
- сформованості здатності до продуктивного вирішення життєвих ситуацій;
- адекватному реагуванні на життєві обставини.

Достатній рівень життєвої компетентності характеризується:

- частковим усвідомленням життєвої мети;
- частковою сформованістю життєвих цінностей;
- володінням неповним об'ємом знань у різних сферах життя;
- частковою здатністю актуалізувати власний досвід відповідно до

життєвої ситуації;

- сформованістю образу «Я» як суб'єкту саморозвитку;
- володінням навичками самоуправління;
- достатньою усвідомленістю процесів та результатів саморозвитку;
- частковою сформованістю здатності до продуктивного вирішення

життєвих ситуацій;

- сформованістю здатності до самовизначення та самореалізації;
- здатністю адекватно реагувати на життєві обставини та знаходити

адекватні рішення.

Показниками середнього рівня життєвої компетентності є:

- неповне усвідомлення життєвої мети;
- відсутність особистісних цінностей в актах прийняття рішень;
- володіння епізодичними знаннями з різних сфер життя;
- відсутність здібності до актуалізації власного досвіду в певних життєвих

обставинах;

- сформований образ «Я» як суб'єкта саморозвитку;
- відсутні навички самоуправління, процес та результати саморозвитку не

усвідомлені, програма саморозвитку відсутня;

- не сформована здатність до продуктивного вирішення життєвих задач;
- відсутня здатність адекватно реагувати на обставини життя та знаходити

ефективні рішення в конкретних життєвих ситуаціях

Низький рівень життєвої компетентності характеризується:

- відсутністю усвідомлення життєвої мети;
- відсутність особистісних цінностей в актах прийняття рішень;
- володіння мінімальними знаннями з різних сфер життя;
- відсутність здібності до актуалізації власного досвіду в певних життєвих

обставинах;

- не сформований образ «Я» як суб'єкта саморозвитку;
- відсутні навички самоуправління, процес та результати саморозвитку не

усвідомлені, програма саморозвитку відсутня;

- не сформована здатність до продуктивного вирішення життєвих задач;
- відсутня здатність адекватно реагувати на обставини життя та знаходити ефективні рішення в конкретних життєвих ситуаціях [86].

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування життєвої компетентності особистості. У цьому віці діти вчать брати відповідальність за власні дії, опановують нові соціальні ролі, правила та моделі поведінки, у них формуються власні погляди, цінності та життєві орієнтири. Важливо створити такі умови навчання та діяльності молодшого школяра, що будуть стимулом до продуктивного та ефективного засвоєння всіх необхідних складових життєвої компетенції учнем.

### **1.3. Характеристика соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів**

У програмах для середньої загальноосвітньої школи визначається перелік життєвих навичок молодших школярів, які необхідно формувати в початковій школі:

- організаційні навички (опанування школярами раціональних способів організації власного навчання);
- загально пізнавальні навички (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати матеріал);
- загальномовленнєві навички (основні елементи культури слухання і мовлення);
- контрольно-оцінні навички (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів) [13].

Змістом формування життєвих навичок у навчально-виховному процесі початкової школи є створення відповідних умов та ситуацій, які актуалізують потребу в оволодінні та практичному закріпленні учнем оптимальних засобів вирішення специфічних життєвих завдань, зміст яких відповідає можливостям

молодшого школяра. Ці життєві завдання мають органічно вписуватися у навчально-виховний процес початкової школи і сприяти актуалізації та розвитку життєтворчого потенціалу маленької особистості, ґрунтуватися на методичних досягненнях психології та педагогіки.

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити три етапи формування життєвої компетентності особистості у процесі взаємодії «особистість-школа».

У межах першого етапу (початкова школа) формування життєвої компетентності відбувається в процесі засвоєння учнями діючих у суспільстві норм і правил поведінки та оволодіння відповідними формами, засобами діяльності. Це етап визначається як етап адаптації.

Другий етап (базова школа) полягає у загостренні протиріч між досягнутим рівнем адаптації і потребою індивіда у її посиленні. Цей етап характеризується пошуком нових засобів і способів задоволення потреб індивіда, його розвитку та саморозвитку.

У межах третього етапу (старша школа) відбувається детермінація протиріч між сформованими на попередньому етапі прагненням суб'єкта бути максимально визнаним у суспільстві і потребами особистості, що йому імпонують, відповідають його системі цінностей, сприяють успіху особистої і соціально значущої спільної діяльності. Він визначається як етап інтеграції [29].

Усі перераховані етапи є етапами формування життєвої компетентності індивіда в його найважливіших проявах і якостях.

У навчально-виховній діяльності педагогам слід враховувати, що розвиток особистості школяра має наслідувальний характер (на основі цієї закономірності розробляються теоретичні засади використання методу прикладу у вихованні), а людська особистість розвивається в діяльності (природні задатки людини реалізуються тільки в процесі її життєдіяльності, всебічному її розвитку сприяє залучення до різних видів діяльності), під впливом середовища (умови життя, насамперед близьке оточення, засоби

масової інформації, вулиця, шкільний колектив справляють відчутний вплив на розвиток особистості школяра).

Цей розвиток відбувається як результат впливу на всі сторони людської психіки (на уроці, на виховному занятті повинні бути задіяні й мислення, і увага, і пам'ять, і уява, й емоційно-почуттєва сфера). Нові риси особистості потребують нового ставлення до неї (врахування у вихованні не тільки вікових особливостей учнів, а й того, що дитина щодня збагачується знаннями, життєвим досвідом, сьогодні є іншою, ніж була вчора).

Життєва компетентність школярів має безпосередню залежність від тих педагогічних дій, які спрямовуються з метою надання необхідної освітньої допомоги, створення належних умов для їх життя, навчання, праці, гри тощо. При цьому слід зауважити, що педагогічні дії не можуть носити спонтанний характер, а навпаки забезпечувати послідовне і ступеневе сходження дитини до необхідного життєвого досвіду.

Звідси потрібно урахувати ту ознаку життєвої компетентності дітей, яка свідчить про складний процес поступового і багатоступеневого розгортання дій пізнавального, комунікативного, креативного, емоційно-чуттєвого змісту.

Життєва компетентність школярів формується з урахуванням її складових та відповідно до періоду сенситивності, фізіологічно виправданого часом. Адже неможливо дитину вчити говорити у довербальний період, а вчити ходити під час повзання. І хоча випереджувальне навчання має високий потенціал, все ж порушувати послідовність розвитку, або намагатись догнати своїх однолітків, перескакуючи через декілька ступенів, є незворотною помилкою [64, 125].

Саме тому важливим є глибоке і постійне вивчення внутрішнього стану дитини не лише через діагностування за допомогою тестів, але й через зворотній зв'язок та спілкування. Оптимізація зовнішнього впливу може бути забезпечена шляхом створення педагогічно доцільного середовища (наприклад, середовища загальноосвітньої школи), в якому будуть враховані складності процесу формування життєвого досвіду дитини [32].

Від народження школярі вже є життєво компетентні в вузькому розумінні



цього поняття. Особливість та своєрідність життєвої компетентності школярів полягає у тому, що вона охоплює у собі наступні складові (див. рис. 1.2).

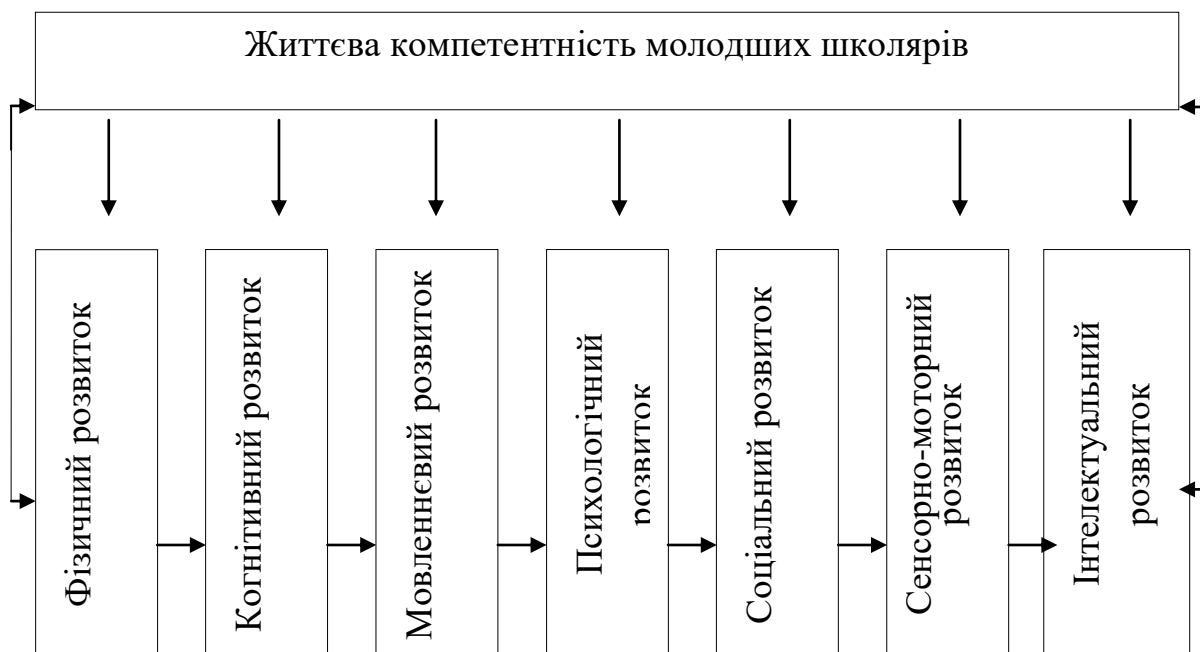


Рисунок 1.2. – Складові розвитку молодшого школяра, які впливають на формування їх життєвої особистості

Саме фізичний, когнітивний, мовленнєвий, психологічний, соціальний, сенсорний та інтелектуальний розвиток спрямовані на формування в учнів початкової школи основних аспектів життєвої компетентності, а саме: досвіду, знань, умінь, навичок, почуттів, творчих якостей.

Важливою ознакою життєвої компетентності школярів є їх залежність вікового розвитку. Кожний вік дитини впливає на її життєвий досвід та способи його використання. Адже життєвий досвід, який не під силу трирічній дитині, може бути успішно освоєний нею у п'ятирічному віці.

Показники нормального розвитку дитини у різні вікові відрізки є своєрідним свідченням стану сформованості окремих складових життєтворчості, які дозволяють побачити відхилення, відставання і внести відповідну своєчасну корекцію. Безперечно, життєва компетентність є тим духовно-практичним здобутком, який формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх процесів.

Кожен вид розвитку має тісний зв'язок з іншим і зумовлюють розвиток кожного окремо. Успіхи або невдачі однієї зі складових розвитку неодмінно впливають на зміст та характер реалізації інших.

В дослідженні соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів базовими є чотири компоненти: когнітивний, поведінковий, мотиваційний, афективний [69].

Когнітивний компонент життєвої компетентності пов'язаний зі знаннями про себе та свої життєві задачі. Його формування має на меті накопичення автобіографічних знань, що дають змогу розуміти ті ситуації та події, що відбуваються у житті людини, відповідати суспільним вимогам. Автобіографічні знання виступають в основі побудови «Я» особистості, формування світоглядних та ціннісних орієнтирів.

Поведінковий компонент життєвої компетентності складається з вмінь, що забезпечують ефективну життєдіяльність, поведінкових стратегій і дій особистості при вирішенні задач розвитку та досягнення суб'єктивного позитивного результату.

Афективний компонент життєвої компетентності пов'язаний з емоціями і почуттями, що супроводжують життєдіяльність людини на шляху до реалізації поставленої мети, оцінки подій, що відбуваються, а також прогнозування подальшого розвитку з урахуванням емоційного ставлення особистості до задач розвитку.

Мотиваційний компонент життєвої компетентності включає сукупність методів, що направляють на розвиток, задаючи потенціал до саморозвитку та самопізнання особистості. Мотиваційний компонент пов'язаний з появою свідомого інтересу, актуалізацією відповідальності та наділення власної життєдіяльності ціннісним сенсом [69].

Формування життєвої компетентності у молодших школярів передбачає створення необхідних соціально-педагогічних умов у закладі освіти.

Педагогічні умови включають в себе сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, спрямованих на

вирішення існуючих завдань виховання та розвитку особистості. Соціальні ж умови включають в себе особливості організації взаємодії молодших школярів з близьким оточенням.

Отримуючи безпосередній приклад поведінки в різних життєвих ситуаціях від старшого оточення, молодший школяр збагачує соціальний досвід, створюються умови для встановлення комунікації та розвитку життєво важливих навичок. Дитина вчиться спілкуватися з широким колом осіб, формується соціальна відповідальність, здатність до емпатії та безконфліктної взаємодії. До того ж, варто зазначити про вагомий вплив взаємодії зі старшими дітьми та підлітками. Діти молодшого шкільного віку не бояться відстоювати власну позицію, спілкуючись з більш дорослими дітьми. Це стає можливим за рахунок стирання кордонів між класами молодшої, середньої та старшої школи. Учні молодших класів бачать в особі доросліших дітей постать для наслідування, чия підтримка та заохочення до суспільно-корисної діяльності мали значний вплив [61, 17].

У початковій школі реалізується перший етап формування життєвої компетентності особистості етап адаптації. Метою даного етапу є створення необхідних умов та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи, необхідної для формування, застосування та здобуття досвіду успішної реалізації життєвих навичок, які не можна сформувати, розвинути та удосконалити поза щоденною пізнавальною, практично-перетворювальною та комунікативною діяльністю учня.

Головним механізмом формування життєвих навичок дитини у початковій школі є ігрова діяльність, яка є важливою складовою життєдіяльності молодших школярів.

В ігровій діяльності дитина виконує чимало різних ролей, інтенсивно засвоює рольову поведінку, має можливість змодельовати взаємовідносини, в дійсності (хоча й ігровій) пережити сюжет та проаналізувати його з різних точок зору. Як стверджує Т. Титаренко, у кожній ролі наявний стандартний зміст, але є також дещо індивідуальне, властиве лише цій людині [75, 32].

Крім того, гра має велике значення для засвоєння етичних норм. Адже, зазначає Л. Божович, у грі дитина бере на себе роль дорослої людини, розігрує «дорослий зміст життя» і таким чином уявно, підкоряючись правилам ролі, засвоює типові форми поведінки дорослих, їхні взаємовідносини і ті вимоги, якими вони керуються [9, 318].

У Концепції дошкільного виховання в Україні зазначається, що гра найлегший вид діяльності, у якій дитина усвідомлено оволодіває надбаннями культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо.

Важливим джерелом для означеної нами проблеми є також дослідження, які здійснили Л. Венгер та О. Венгер. Вони наголошують, що гра, змінюючись, готує дитину до етапу навчання: у ній на перший план виступають вимоги про дотримання правил і настанови на отримання відповідного результату. У «чистому» вигляді гра і учіння, на перший погляд, прямо протилежні одне одному. Учіння в умовах навчання у школі обов'язкова діяльність, яка потребує послідовних роздумів у межах заданих правил і чіткого керування дорослого. Основна відмінність дидактичної гри від безпосереднього навчання, на думку дослідників, полягає в тому, що дитину приваблює саме результат, робить для неї виконання дій за правилами цікавими й захоплюючими [11, 111].

Перехід від дидактичної гри до навчання шкільного типу автори пов'язують зі зміною характеру завдань, які ставляться перед дітьми. Дидактичні ігри та ігрові прийоми у формулюванні навчальних завдань можна назвати ігровими формами навчання. Мета їх застосування у підготовці шестирічної дитини до систематичного навчання полягає в тому, щоб полегшити перехід до навчальних завдань, які представлені в «чистому» вигляді, зробити його поступовим. Це означає, що протягом року питома вага ігрових і навчальних форм має змінюватися: якщо спочатку переважають перші з названих, то пізніше домінуючого значення набувають другі.

Формування життєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку неможливе без набуття ними досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій у процесі соціально-рольової взаємодії. Дитина постійно потрапляє в

певні життєві ситуації, але не завжди розуміє, як їх вирішити. Це певною мірою зумовлюється тим, що вона є некомпетентною у розв'язанні тієї чи іншої проблеми, її досвід виконання ролей ще невеликий, уявлення про складові певної соціальної ролі не досить чіткі.

Але це не виключає її із середовища соціально-рольової взаємодії, тому дорослий повинен допомогти дитині оволодіти способами позитивного розв'язання життєвих ситуацій. Для цього доцільно застосовувати рольові ігри, драматизацію, бесіди, створення та вирішення проблемних ситуацій, залучення дітей до спільного виконання окремих доручень (наприклад, оформлення вітальної листівки). Адже набуття досвіду соціальних стосунків у спільній діяльності дає змогу кожному спробувати себе в певній соціальній ролі, у процесі діяльності опанувати різноманітні групові форми взаємодії дітей, навчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі.

Наступною умовою є організація соціально-рольової, оцінно-рефлексивної діяльності дитини в спеціально створеному проблемному розвивальному середовищі, що сприяє формулюванню дитиною проблем та їх самостійне розв'язання. Вирішальним чинником і водночас способом набуття життєвої компетентності вважаємо її «занурення» у розвивальне проблемне середовище, що спонукає дитину до формулювання проблем та опанування способів їх розв'язання.

Відомо, що становлення дитини як соціальної особистості неможливе без опанування нею способами саморозвитку, доступними для її віку, розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самої себе. При цьому власні переживання, оцінно-рефлексивна діяльність (якщо підкріплюються коректним педагогічним супроводом) відіграють значну роль у набутті дитиною життєвого досвіду, формуванні її життєвої компетентності.

Створення розвивального середовища передбачає насамперед використання таких форм ігрової діяльності, у яких синтезуються елементи пізнавального, навчального та ігрового спілкування.

Однією з таких форм є ігрова проблемна ситуація, у процесі застосування

якої створюються умови, що спонукають дитину застосовувати здобуті знання для розв'язання життєвих ситуацій та знаходити нові способи, розглядати проблему з різних точок зору, пропонуючи різні способи розв'язання та аналізуючи кожен із них. Залучення до такої діяльності дітей невеликими групами стимулює їх взаємодію та спілкування.

Окрім того, для спільного пошуку відповіді дуже корисні бесіди, коли можна обговорити правильність вирішення запропонованої ситуації. За такої організації діяльності дітей важливо створювати та підтримувати атмосферу співробітництва всередині колективу, щоб діти охоче допомагали одне одному.

У процесі розв'язання проблемних завдань особливу увагу варто приділяти неправильним або не досить чітким відповідям, які не розкривають повної сутності ситуації. У такому разі потрібно разом з дітьми аналізувати висновок, якого вони дійшли, допомогти їм зрозуміти помилковість прийнятого рішення та спрямувати на пошук правильного. Доброзичлива оцінка педагога, тактовний аналіз причин, що призвели до помилки, спільна зацікавленість у досягненні результату допомагає дітям правильно реагувати на невдачі, сміливо висловлювати свою думку, що є важливим чинником процесу формування життєвої компетентності.

Як уже зазначалося вище, однією із соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів є обов'язкове стимулювання та надання можливості дитині проявляти самостійність й активність, зважаючи на її індивідуальні особливості. Це пояснюється тим, що саме активність і самостійність ставлять дитину в позицію суб'єкта власної життєдіяльності. Загалом, ця умова уможлиблює реалізацію діяльнісного підходу на основі залучення дітей до участі в рольових іграх, драматизації, виконанні спільних та індивідуальних доручень.

За твердженнями таких науковців, як І. Бех, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін., основою умінь є знання про об'єкти, процеси та явища навколишнього середовища, без яких жодні прийоми формування компетентності самі по собі не можуть стати засобом

правильної орієнтації в соціальній дійсності.

Відповідно, рівень володіння вміннями, притаманними соціальній ролі, залежить від рівня основних знань. Процес формування умінь може включати три етапи, які відтворюють рух від теоретичного до практичного (формування знання про сучасну картину світу, оволодіння вміннями у практичній діяльності у стандартних умовах, застосування умінь у практичній діяльності в нових умовах). Тому важливою умовою формування життєвої компетентності дітей досліджуваного віку вважаємо залучення їх до найважливіших сфер життєдіяльності («Природа», «Культура», «Люди», «Я сам») та розширення кола знань про ці сфери на інтегрованих заняттях.

Значущим у формуванні життєвої компетентності учнів даного віку, на нашу думку, є цілеспрямоване використання комплексу форм організації навчання (індивідуальні, групові, колективні, інтегровані заняття), методів навчання (рольові ігри, проблемні ситуації, етичні бесіди, художній аналіз літературних творів, моделювання, аналіз піктограм), засобів навчання (гра, художня діяльність, художня література, відеоматеріали, середовище, спілкування), що ефективно сприяють цьому процесу.

Ефективність реалізації поставленої мети створення оптимальних умов для формування життєвої компетентності відбувається завдяки забезпеченню єдності вимог педагогів і батьків у процесі формування життєвої компетентності молодших школярів, що дає дитині відчуття комфорту, рівноваги, орієнтує її на певний стандарт ставлення до неї близьких і дорослих.

В умовах сім'ї та дошкільного навчального закладу необхідно, щоб зростання дитини здійснювалося як практичне входження у предметне, природне й соціальне середовище власної життєдіяльності.

Як не менш важливу умову серед інших, що забезпечують формування життєвої компетентності учнів, розглядаємо сприяння адекватній мовленнєвій взаємодії з оточенням. Вміння адекватно, доречно, вільно, творчо використовувати власне мовлення сприяє позитивній взаємодії дитини в різних ситуаціях життєдіяльності. Ефективним способом формування комунікативної

компетентності вважаємо залучення дітей до складання розповідей-роздумів, проведення бесід і рольових ігор.

Отже, соціально-педагогічні умови щодо організації взаємодії цієї категорії дітей у конкретному соціальному середовищі, спрямовані на розвиток життєвої компетентності, а саме:

- сприяння набуттю дітьми позитивного досвіду розв'язання життєвих ситуацій у процесі соціально-рольової взаємодії;

- організація соціально-рольової, оцінно-рефлексивної діяльності учнів в спеціально створеному проблемному розвивальному середовищі, що ініціює формування ними проблем та їх самостійне розв'язання;

- стимулювання та надання можливості дитині проявляти самостійність і активність, ураховуючи її індивідуальні особливості;

- забезпечення єдності вимог педагогів і батьків у процесі формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку;

- сприяння адекватній мовленнєвій взаємодії молодших школярів.

Тобто визначені соціально-педагогічні умови мають реалізовуватися як єдиний процес нерозривно пов'язаних у своєму функціонуванні складових, які мають відповідні залежності.



## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### **2.1. Методики дослідження соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів**

У Державному стандарті базової повної освіти сформульовано завдання підготувати учнів до взаємодії з соціальним середовищем, сформувати в них соціалізуючі, комунікативні навички, почуття власної гідності, відповідальності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі.

Перспективним шляхом розвитку освіти є впровадження інноваційних, ігрових технологій. Вони ставлять дитину в позицію творця, а не виконавця чужої волі. Нам важливо на практиці обрати такі технології навчання, які б забезпечували пізнавальну активність учнів, сприяли б формуванню навичок застосовувати набуті знання.

Компетентнісно орієнтоване навчання вимагає застосування методів, які передбачають активну діяльність учнів. До таких належать:

- продуктивні (вивчений мовний матеріал застосовується в практиці);
- евристичні або частково-пошукові (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань);
- проблемні (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення);
- інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів найбільше відповідає вимогам компетентнісно

орієнтованого навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної особистості, дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях, порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками навчального процесу. Найбільш цінними з точки зору компетентнісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, групах.

Українські дослідники О. Пометун та Л.Пироженко інтерактивні технології розподіляють на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- технології кооперативного навчання;
- технології колективно-групового навчання;
- технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань [62].

Інноваційна значущість досвіду полягає в тому, що на основі вивчення та аналізу науково-методичної літератури, власного досвіду були виявлені і систематизовані найбільш припустимі інтерактивні технології:

- при фронтальній формі роботи: «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Ажурна пилка», «Незакінчене речення», «Асоціативний куш»;
- при кооперативній формі роботи: робота в парах («Обличчям до обличчя», «Один-удвох-усі разом»), робота в малих групах, «Карусель», «Акваріум», «Сенкан»;
- інтерактивні ігри: «Рольова гра», «Імітаційні ігри», «Драматизація».

Добір і використання методів слід підпорядковувати змісту і меті навчального предмета, враховуючи при цьому вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, їх можливості і здібності.

Щоб сформувані в учнів вміння вчитися, раціонально оволодівати

знаннями, важливо виробити в них цілий комплекс різноманітних організаційних та інтелектуальних умінь, які забезпечуються самостійністю в навчанні.

Наведемо приклади деяких методик, які допомагають дитині розвиватися, краще засвоювати матеріал, працювати в групах, отже взаємодіяти з людьми в соціумі, що є важливими чинниками формування життєвої компетентності.

Метод «Мікрофон» надає можливість кожному і кожній сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Правила проведення такі:

- говорити має тільки той чи та, у кого «символічний» мікрофон,"
- відповіді не коментуються і не оцінюються;
- коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити або викрикувати з місця.

Робота в малих групах дозволяє набути навичок, які необхідні людині для спілкування та співпраці (співробітництва).

Після того як учитель об'єднав дітей у малі групи і вони отримали завдання, група за короткий час (3-5 хв.) повинна виконати це завдання та оголосити результати роботи своєї групи.

Правилами роботи в малих групах, які допоможуть організувати роботу є:

1. Швидко розподілити ролі в групі: спікер (керівник групи) – зачитує завдання групи, організовує порядок виконання, пропонує учасникам групи висловитись по черзі, заохочує групу до роботи, підводить підсумки роботи, за згодою всієї групи визначає доповідача; секретар – веде коротко і розбірливо записи результатів роботи своєї групи, як член групи має бути готовим висловити думку групи при підведенні підсумків або допомогти доповідачеві; спостерігач (тайм-кіпер) – слідкує за часом, заохочує групу до роботи; доповідач – чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи.

2. Починати висловлюватися спочатку за бажанням, а потім по черзі.

3. Дотримуватися одного з правил активного слухання, головне не перебивати один одного.

4. Обговорювати ідеї, а не особи учнів, що висловили цю ідею.

5. Утримуватись від оцінок та образ учасників групи.

6. Намагатися в групі дійти спільної думки, хоча в деяких випадках у групі може бути особлива думка і вона має право на існування.

Метод «Мозковий штурм» це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає учасників проявляти свою уяву та творчість, який досягається шляхом вільного вираження думок усіх учасників та учасниць і допомагає знаходити кілька рішень по конкретній темі.

Переваги цього методу в тому, що він:

- дає змогу за короткий час зібрати максимальну кількість різних думок;
- допомагає залучити до роботи тих, хто зазвичай пасивний і соромиться брати участь у дискусіях;
- активізує уяву і творчі можливості учасників, уможлиблює їх відхід від стереотипних уявлень і стандартних схем;
- є цікавим початком для наступного обговорення у групах.

Для організації мозкового штурму потрібно:

- сформулювати запитання, проблему чи ситуацію і запропонувати учасникам висловити свої ідеї та пропозиції;
- обрати протоколіста або самому записувати висловлені ідеї;
- повідомити, що учасники можуть пропонувати будь-які ідеї, які спадають їм на думку;
- не обговорювати ідеї відразу після того, як їх запропоновано;
- записувати там, де їх буде добре видно;
- опрацювати спільно з учасниками список ідей: додати нові, вилучити ті, що не стосуються теми, розподілити ідеї за категоріями, відібрати найкращі тощо.

Учитель на уроці називає тему дискусії та запрошує всіх взяти участь у її обговоренні шляхом штурму, який організовується за такими етапами:

1. Всі учасники «штурму» пропонують ідеї щодо розв'язання висунутої проблеми (ідеї можуть бути будь-якими, навіть фантастичними).

2. Учень або учениця записує на дошці всі ідеї, що пропонуються.

3. Коли група вважає кількість поданих ідей достатньою, їх подання припиняється.

4. Після того як майже всі ідеї зібрані, вони групуються, аналізуються, розвиваються групою.

5. Вибираються ті, що, на вашу думку, допоможуть вирішити поставлену проблему.

Наступним є метод «Сенкан» (п'ятиряддя).

Сенкан – це білий вірш, в якому синтезована інформація в стислому вислові з 5 рядків.

Алгоритм складання сенкану:

- 1) Тема (іменник)
- 2) Опис (прикметник)
- 3) Дія (дієслово)
- 4) Ставлення (фраза), почуття з приводу обговорюваного.
- 5) Перефразування сутності (синонім, узагальнення, підсумок).

Сенкан допомагає узагальнити інформацію, формулювати щось складене декількома словами, як правило, на його написання багато часу не потрібно його пишуть кілька хвилин.

При роботі з даним прийомом вчитель вирішує відразу безліч найважливіших завдань:

- вивчений на занятті матеріал набуває якогось емоційного забарвлення, що сприяє його глибшому засвоєнню;
- відпрацьовуються знання про частини мови, про речення, уміння дотримуватися певної інтонації;
- значно активізується словниковий запас дітей;
- вдосконалюється навик використання в мові синонімів, антонімів;
- активізується і розвивається розумова діяльність;

- удосконалюється вміння висловлювати власне відношення до чогось-небудь.

Простота форми цього прийому, що здається на перший погляд, насправді приховує сильний, багатогранний інструмент для рефлексії. Адже оцінювати інформацію, викладати думки, відчуття і уявлення в декількох словах не так вже і легко. Але це складна і плідна робота, як для педагога, так і для дитини. Така форма роботи не тільки сприяє покращенню емоційного стану школярів, а й дає змогу перевірити, як учні запам'ятали найважливіші поняття теми, розвиває вміння узагальнювати вивчений матеріал. Складаючи сенкани, учні перетворюють нові знання на власні. Він дає можливість кожному включитися в роботу і продемонструвати власний досвід.

Метод «Асоціативний кущ» універсальний метод, може бути використаний на всіх етапах уроку під час вивчення будь-якого предмету. Спонукає думати вільно та відкрито стосовно певної теми. Визначається тема одним словом, а учні згадують все, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Педагог або учень фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово зростає.

Цей метод універсальний на всіх етапах уроку, зокрема під час активізації, в основній частині, як засіб перевірки знань. Діти у групах фіксують на листочках свої думки. Потім відповіді виносяться у загальне коло, а педагог записує відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається».

Отже, на дошці перед очима дітей виникає за їхніми відповідями цікавий «кущ», на «гілках» якого знаходяться відомості про це слово.

Розігрування правової ситуації по ролях. Мета розігрування ситуації в ролях визначити власне ставлення до конкретної ситуації, набути досвіду поведінки в подібній ситуації шляхом гри, виконання ролі, яка є близькою до реальної життєвої ситуації. Вона допомагає навчитися через досвід та почуття.

Рольова гра імітує реальність шляхом «проживання ситуації в певній ролі» та надає можливість діяти, як насправді. Ви можете поводитись і

розігрувати свою роль, моделюючи свою реальну поведінку.

Рольова гра імітує реальність призначення ролей, які вам дісталися, та надає можливість діяти «як насправді», учні можуть розігрувати свої власні ситуації, в яких вони вже побували. Беручи участь у рольовій ситуації, учасники повинні:

- чітко дотримуватися своєї ролі;
- намагатись слухати партнерів по грі та вчителя;
- не коментувати дії інших, знаходячись у ролі;
- намагатись поставитися до своєї ролі як до реальної життєвої ситуації, в яку ви потрапили;
- вийти з ролі по закінченні сценки;
- взяти участь в обговоренні розіграної ситуації та поділитися своїми відчуттями під час перебування в ролі [52, 114-119].

Відповідно до вікових особливостей молодшого шкільного віку, можна визначити наступні критерії та методики діагностики рівня сформованості життєвої компетенції.

Соціально-педагогічне дослідження передбачає анкету з 22 запитань, що спрямовані на визначення рівня сформованості семи груп компетенцій: життєтворчих, життєздатних, культурно-дозвільних, сімейно-побутових, інформаційних, політичних та навчання впродовж життя. Дослідження діагностує перелік компетенції, що повинні бути сформовані в молодшому шкільному віці, та включає:

- педагогічне спостереження;
- усне або письмове опитування;
- контрольна робота;
- написання твору;
- педагогічне анкетування або тестування;
- опитування батьків дитини;
- створення штучної ситуації.

Психологічне дослідження може включати в себе наступні методики:

1. Анкета пізнавальної мотивації.
2. Анкета оцінки особистості.
3. Тест шкільної тривожності Філіпса.
4. Тест «Басса-Дарки»;
5. Метод кейсів;
6. Арт-терапевтичні техніки.

Для діагностики навчальної компетентності використовується Анкета для визначення шкільної мотивації Н. Лусканової. Дана методика дає можливість виявити спрямованість учня на окремі види діяльності, виявити його мету навчання та дослідити способи пізнання молодшого школяра.

Досліджуючи мотивацію учнів, питання формуються відповідно до умов навчального середовища та з метою виявлення основних життєвих орієнтирів.

Існує два основних мотиви: пізнавальний (молодший школяр прагне отримати знання про оточуючий світ для майбутньої діяльності чи досягнення поставленої мети) та соціальний (дитина орієнтується на життєві цілі та цінності інших людей, прагне похвали та підтримки, соціального лідерства тощо). Дана анкета є досить ваговою при дослідженні життєвої компетентності, адже надає інформацію щодо життєвих орієнтирів дитини, її пізнавального потенціалу та соціальної активності.

В пізнавальних мотивах визначають такі рівні:

- широкі пізнавальні мотиви (прагнення пізнання нових явищ, об'єктів, закономірностей);
- навчально-пізнавальні мотиви (метою є отримання прийомів, методів, нових способів пізнання);
- мотиви самоосвіти (отримання знань з метою поглиблення власної інформованості, саморозвитку).

До соціальних мотивів відносяться такі рівні:

- широкі соціальні мотиви (розуміння значення навчання, соціальний обов'язок);
- вузькі соціальні мотиви (прагнення отримати певне соціальне



положення);

- мотиви соціального співробітництва (навчання як спосіб налагодження співробітництва, взаємовідносин).

Анкета складається з 10 питань та розрахована на вік від 6 до 12 років. Відповіді дані інтерпретуються соціальним педагогом у співвідношенні зі ставленням дитини до процесу пізнання та навчання (позитивно, негативно, нейтрально). Отримані бали додаються для визначення мотивації. За рахунок даної анкети можна визначити як високий рівень пізнавальної активності, так і шкільну дезадаптацію.

Анкета оцінки особистості являє собою перелік тверджень про особу, її характер та вподобання. Дана методика дає змогу дослідити екстраверсію та інтроверсію, рівень адаптації до оточуючого середовища, ступінь соціалізації та найбільш виражені особистісні якості (прагнення до домінування, комунікабельність, самостійність, самоконтроль, гнучкість, здатність отримати лідерську позицію та інше). Методика демонструє найбільш вагомі якості особистості, чим самим може слугувати джерелом отримання інформації про рівень сформованості певних компетенцій.

Метою проведення «Тесту шкільної тривожності Філіпса» є отримання інформації щодо тривожних проявів щодо процесу навчання для молодшого та середнього шкільного віку. До тесту входять закриті питання, що передбачають відповідь «Так-ні». Відповіді учнів в ході інтерпретації порівнюються з ключем, підраховуються бали. Даний тест дає можливість не лише визначити рівень тривожності учня, а й виявити стресові фактори, що впливають на нього в шкільному середовищі.

Тест «Басса-Дарки» використовується з метою виявлення ворожості та агресивності в реакціях дітей. Можливо виявити наступні види реакцій:

- фізична агресія (використання фізичної сили по відношенню до іншого);
- опосередкована (агресія, що опосередковано спрямована на іншу людину);
- роздратованість (негативні емоції, що можуть мати прояв за будь-якої

нагоди);

- негативізм (пасивний або активний протест);
- образа (заздрощі та ненависть по відношенню до когось на підставі уявної чи реальної причини);
- підозрілість (недовіра чи ворожість по відношенню до когось);
- вербальна агресія (вираження негативних емоцій по відношенню до іншого в словесній формі);
- відчуття провини (усвідомлення людиною своїх негативних якостей).

Разом із соціологічним, педагогічним та психологічним дослідженнями ефективно використовується оцінювання якості життєвої компетенції дітьми та батьками. Ці дослідження проводяться за допомогою таких анкет: анкета для дітей «Сформованість життєвих компетенцій учнів» та анкета для батьків «Сформованість життєвих компетенцій вашої дитини». Їх зміст є однаковим і являє собою перелік життєвих компетенцій з їх головними складовими, але в першому випадку учні оцінюють себе самі, а в другому рівень сформованості компетенцій у своїх дітей оцінюють батьки. Оцінювання проводиться за 12-бальною шкалою, яка є найближчою і найзрозумілішою дітям і їхнім батькам. Кожний респондент повинен уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її сформованості саме у себе (анкета для дітей) або у своєї дитини (анкета для батьків). Для цього їм необхідно співвіднести рівень сформованості певної компетенції у себе (або у своєї дитини) за шкалою від 1 до 12, де 1 бал позначає низький рівень сформованості компетенцій, 12 балів найвищий рівень сформованості компетенцій. Після обробки всіх анкет, тестів, опитувальників, карт отримуємо результати п'яти досліджень: соціологічного, педагогічного, психологічного, самооцінки дітей та оцінювання рівня сформованості компетенцій у своїх дітей батьками.

Ці результати заносимо у спеціальну таблицю середніх показників діагностики. На основі облікових даних обчислюємо середні дані. Отриманий результат є найбільш об'єктивним показником рівня сформованості певної компетенції у дітей даного віку. Оформлення результатів дослідження

відбувається у вигляді констатувальних і порівняльних діаграм, висновків та рекомендацій щодо підвищення рівня сформованості певних компетенцій в учнів молодшого шкільного віку [52, 187-191].

Підвищення ефективності та об'єктивності діагностичної роботи має на меті використання кейс-технологій. Будь-яка соціально-педагогічна діяльність повинна починатися з залучення дитини до процесу. До того ж, розвиток мотиваційної сфери у дитини відіграє найважливішу роль для організації успішної життєдіяльності. Наявність у дитини позитивних мотивів для сумлінного виконання пропонованих соціальним педагогом методик та технік, змушує його проявляти активність та старанність у виконанні завдань. При низькому рівні мотивації до діагностичного процесу спостерігається зниження показників. Тому у процесі підбору діагностичних технік слід звертатися до інноваційних технологій, які на сьогоднішній день ще не набули широкого поширення в соціально-педагогічній практиці.

Однією з них є кейс-технологія або кейс-метод, який дозволяє розвивати мотивації учнів за допомогою їх включення в активний збір, обробку та аналіз інформації, що характеризує різні ситуації. Щоб зрозуміти, як діє кейс-технологія, в чому її суть, необхідно виділити ключові поняття, такі як кейс, кейс-метод, кейс-технологія.

Кейс – приклад, взятий з життя і представляє собою не просто правдоподібне відображення реальної ситуації, а єдиний інформаційний комплекс, за допомогою якого аналізується дана ситуація. Як правило, кейс в своєму складі має три частини:

- 1) опис конкретної ситуації;
- 2) допоміжна інформація, яка потрібна для вивчення кейса;
- 3) завдання до кейсу [24].

Кейс-метод (англ. Case method, case-study - кейс-метод, кейс-стадії) – спосіб навчання, заснований на аналізі ситуацій, в якому використовується опис реальних подій, що мають прояв в конкретній ситуації, «що взята з життя». Ті, що навчаються повинні досліджувати ситуацію, проаналізувати суть

проблеми, запропонувати можливі шляхи рішення і вибрати найбільш підходящі з них [24].

Кейс-технологія є ефективним методом діагностики життєвої компетентності молодших школярів, адже передбачає використання комплексу кейсів, що тематично охоплюють весь життєвий досвід дитини на даному етапі розвитку. Дана технологія являє собою своєрідну взаємодію з учнями, в якій містяться побажання по роботі з діагностичним матеріалом, творчі та практичні завдання, тести, питання для самоперевірки. В процесі діагностики у дітей є можливість робити запитання до соціального педагога. При такій організації соціально-педагогічної взаємодії учень сам розпоряджається своїм часом, вибирає більш зручні умови роботи з матеріалом, що збільшує рівень відповідальності за власну діяльність.

Робота з кейсом проводиться за певним алгоритмом. Спочатку соціальний педагог знайомить дітей з кейсом. Після чого відбувається робота з кейсом, аналіз ситуації з використанням методу «Мозкова атака на дошці». Рекомендованою є наступна черговість роботи:

- 1 щабель – введення в життєву задачу;
- 2 щабель – збір інформації по кейс-завданню;
- 3 щабель – прийняття рішень;
- 4 щабель – розгляд альтернатив;
- 5 щабель – порівняльний аналіз;
- 6 щабель – презентація рішень.

Таким чином, використання даної технології у процесі діагностики життєвої компетентності у молодших школярів має свої переваги:

- «включення» учнів, що працюють з кейсом, в реальні життєві ситуації, що забезпечує зв'язок навчання з життям і працею, що вже на етапі діагностики виконую функцію формування життєвої компетентності;

- активна робота учнів з кейсом на всіх етапах дослідження, які передбачають різний характер діяльності, сприяє розвитку їх кругозору, формуванню соціальних і життєвих компетенцій, даючи можливість дитині

проявити свою власну позицію та життєвий досвід;

- висока частка самостійної роботи учнів у цій технології дозволяє формувати їх пізнавальну самостійність, що є важливим умовою життєвої компетентності;

- дискусійний характер кейс-завдання і обговорення кейса включає в процес дослідження елемент змагання і визначає особисту зацікавленість учня, проявляє такі важливі для реалізації особистих інтересів вміння, як уміння працювати в команді, знаходити спільне в різних поглядах на проблему, відстоювати і аргументувати свою точку зору;

- «вільний» характер соціально-педагогічної взаємодії (в порівнянні з традиційними формами діагностики) є набагато більш привабливим для учнів молодшого шкільного віку;

- при наявності хорошої бази кейсів кейс-технологію можна використовувати не лише на етапі діагностики, а й під час реалізації формуючих програм, підтримуючи і розвиваючи мотивацію учнів [24].

В процесі діагностики рівня сформованості життєвої компетентності у молодших школярів найбільш ефективним інструментом є арт-терапевтичні техніки. В роботі соціальних педагогів та психологів арт-терапія розглядається як терапевтичний та корекційний вплив мистецтва на суб'єкт та проявляється в реконструюванні ситуацій за допомогою художньо-творчої діяльності, виведення емоцій, пов'язаних з ними, у зовнішню форму через продукт художньої творчості. Терміном «арт-терапія» визначається сукупність видів мистецтв, що використовуються у процесі корекційної та діагностичної діяльності [74].

Функціями арт-терапії є:

- 1) Діагностична (продукт творчості є діагностичним матеріалом, символічним вираженням стану людини).
- 2) Терапевтична (даний метод дає змогу повернути людині психологічну стабільність).
- 3) Гуманістична (розширення меж особистості, підтримка цілісності життя,

формування базових життєвих цілей та інше).

Перевагою даного методу діагностики рівня сформованості життєвої компетентності у молодших школярів є: переважання невербального спілкування, що дає можливість відкритися дитині та проявити всі свої індивідуальні особливості; це спосіб налагодження довірливих стосунків; в процесі творчості дитина не усвідомлює інтерпретацію своїх дій, тому вона відкрита та щира; це спосіб вільного самовираження та самопізнання; арт-терапевтична діагностика викликає у молодших школярів позитивні емоції

У нашому дослідженні використовувалися наступні методики:

- Анкета для дітей «Сформованість життєвих компетенцій учнів» та анкета для батьків «Сформованість життєвих компетенцій вашої дитини»;

- Метод кейсів (визначення сформованих моделей поведінки в конкретних життєвих обставинах);

- Анкета на визначення життєвої активності (визначення рівня соціального включення дитини);

- Анкета визначення рівня відповідальності (визначення стану сформованості відповідальності як за власні вчинки, так і за поведінку оточуючих);

- Анкета визначення світосприйняття (діагностування ставлення дитини до оточуючого середовища);

- Анкета «Ставлення до світу» (визначення характеру ставлення дитини до подій, що відбуваються в світі);

- Анкета «Ціннісні орієнтації» (діагностика сформованих життєвих цінностей);

Арт-терапевтичні техніки:

- Техніка парного гримування (визначення бажаного власного образу);

- Техніка ізотерапії «Подорож по лабіринту» (діагностика сімейних відносин та самовідчуття дитини);

- Техніка «Живий дім» (визначення положення дитини в близькому оточенні);

- Техніка «Карта мети» (діагностика життєвих цілей дитини, її прагнень та мотивації, проблемних сфер життя);
- Техніка «Активне та пасивне» (діагностика ставлення дитини до різних сфер життя, та її розуміння впливу цих сфер на власне життя);
- Техніка «Я тоді-я зараз» (визначення змін в процесі дорослішання дитини);
- Техніка «Танець мого життя» (діагностика життєвої активності та сформованих моделей поведінки дитини).

Однією з сучасних діагностичних методик є гримування. Все, що складно або незручно висловити словами, можна показати за допомогою гриму. Саме цю особливість сценічного мистецтва взяла на озброєння грим-терапія. За великим рахунком цю техніку можна розділити на два основні кроки. Спочатку за допомогою білил і фарб фахівець «змушує» людину позначити свої проблеми, тривоги і страхи, тобто буквально зробити їх видимими. Хочемо ми того чи ні, але варто тільки нанести перші мазки, і картина відразу стає ясною. Якщо ми переживаємо приховану образу або гнів, то і грим вийде, прямо скажемо, невеселий. Малюють зазвичай за допомогою театрального гриму і білил, а в разі розпису тіла використовують гуаш, акварель і декоративну косметику. Однак психологи наголошують, що мета терапевтичного гримування зовсім не майстерний малюнок, а ідентичність з самим собою, іншими словами, повна відмова від масок. У терапевтичному гримуванні немає заборон і обмежень, більше того, бажане можна з легкістю видавати за дійсне. Адже маски роблять нас сміливіше і допомагають втілювати в життя навіть найбезглуздіші ідеї. Парне гримування дозволяє тактовно повідомити партнеру, яким би ми хотіли або не хотіли його бачити, наскільки добре ми знаємо його або не знаємо.

Техніка «Подорож до лабіринту» (модифікація Е. Тараріна)

Мета: розвиток довіри до себе, вміння чути і відчувати себе; розширення уявлень про родові зв'язки.

Завдання:

- отримати досвід зіткнення з відчуттям підтримки сім'ї;
- усвідомити свої базові концепції і життєві стратегії;
- активізувати ресурс сім'ї.

Інвентар: пензлі, фарби, баночка для води, папір формату А3.

Час роботи: 40-60 хвилин.

Вікові рамки застосування: від 6 років і старше.

Інструкція для клієнта: намалювати 7 картинок: народження, підтримка, перешкода, зміни, сила сім'ї, батьки, я; викласти з малюнків лабіринт так, як захочеться; рухатися по лабіринту, наступаючи на малюнки і промовляючи пошепки те, що ви думаєте про ці картинки; після останнього малюнка зробити ще крок, в центр; закрити очі, відчути свої емоції по проходженню лабіринту; потім повільно повернутися з лабіринту.

Лабіринт – це порожня форма, яку кожен заповнює актуальним для себе змістом. У цьому цінність даної техніки. У свідомості піднімається те не проявлене, що впливає на людину з глибини його сімейних зв'язків, приносить усвідомлення внутрішнього ресурсу.

Техніка «Живий будинок» полягає в наступному: на аркуші формату А4 показати простим олівцем сільський будиночок, в якому обов'язково є фундамент, стіни, вікна, дах, горище, труба, двері, поріг.

Дати кожній частині будинку ім'я конкретної людини, починаючи з себе. Тобто написати прямо на малюнку, хто із зазначених вами людей може бути дахом, хто – вікнами, стінами і т.д.

Можливі інтерпретації:

- фундамент – головний матеріальний і духовний «ватажок» сім'ї чи групи, той, на кому все тримається;
- стіни – людина, яка відповідає за емоційний стан сім'ї та автора малюнка безпосередньо;
- вікна – майбутнє, люди, від яких сім'я чогось чекає, на кого покладає надії (в нормі, коли вікна асоціюють з дітьми);
- дах – людина в родині, яка захищає і оберігає клієнта, створює відчуття



безпеки, або клієнт хотів би це від нього отримувати;

- горище символізує секретні відносини, а також бажання клієнта мати з цією людиною більш довірливі відносини. Горище також може означати людину, з якою у клієнта відносини розвивалися в минулому, а на даний момент менш активні;

- труба – людина, від якої клієнт отримує або хотів би отримувати особливу опіку, підтримку. Також може трактуватися як символічне позначення людини, яка допомагає «випустити пар», відрегулювати емоції;

- двері – інформаційний портал; той, хто вчив вибудовувати відносини зі світом; той, у кого клієнт вчиться взаємодіяти з іншими людьми;

- поріг – людина, з якою клієнт пов'язує можливість комунікації в майбутньому.

Методика дозволяє за досить короткий час визначити роль для клієнта кожного члена сім'ї та групи, а також зрозуміти, яку роль у своїй сімейній системі він відводить собі.

Техніка «Карта життя» (модифікація Е. Тараріна)

Метою є виявлення ставлення людини до свого життя; пошук ресурсів прийняття життєвих ситуацій.

Час роботи: 60-90 хвилин.

Вікові рамки застосування: від 6 років і старше

Вступ. Клієнтам пропонується накреслити коло як символ їх життя.

Основна частина: протягом шістдесяти хвилин учасники створюють карту свого життя, використовуючи природні ландшафти. В отриманому контурі слід розташувати моря, річки, озера, водоспади, пустелі, ліси, посадки, сади, галявини, долини, льодовики і т. д.

Потім проводиться обговорення процесу малювання і його результатів з наступних питань:

- Які почуття у Вас виникали, коли Ви створювали образ?
- Як Ви зараз до нього ставитеся?
- Як себе відчуває образ?

- Про яку Вашу внутрішню силу він говорить?
- Що даний символ сказав би Вам, якщо міг би говорити?
- Як можна назвати кожну частину цієї карти?

Можлива інтерпретація:

Чим більше людина використовувала ландшафтів, тим більше він адаптований до життєвих ситуацій;

Низ – сила волі, думки людини, внутрішній стрижень;

Верх – сила конкретних дій, пріоритет дій над словами;

Гори – майбутні перспективи; вони ж поки ще недоступні для людини сфери життєдіяльності, робота над якими його чекає в майбутньому;

Вода: море, озеро, тиха річка – інтуїтивний ресурс людини, який безпосередньо пов'язаний з відпочинком;

Водоспад – інтуїтивно-чуттєвий ресурс людини, який підкріплюється і функціонує в процесі взаємодії з оточуючими.

Луки, галявини, зелень, квіти – енергетично найбагатші місця, які є «мотором» людського тіла; це ресурси, подаровані людині природою.

Пустелі – місця, які, на думку людини є незатребуваними, енергетично низькими; це невідкрита земля, де не вистачає прийняття життєвих ситуацій.

Льодовики – ресурси, але потенційно дуже далекі; вони можуть бути використані людиною в майбутньому, а можуть відображати його невпевненість або нерішучість.

Ця робота може підняти глибокі почуття, як позитивні, так і негативні; важливо бути готовим до роботи з ними, підтримати клієнта і дати йому можливість реалізувати свій ресурс.

Виконання техніки допоможе розпізнати сфери життя, які є ресурсними для клієнта або викликають тривогу і вимагають опрацювання.

Техніка «Я тоді» і «Я зараз».

Мета: виявити нереалізовані плани і бажання.

Завданнями є:

- допомогти поглянути на себе з боку;

- нагадати про нездійснених планах;
- стимулювати оцінювання успіхів і досягнень.

Інвентар: 10 фото з життя; спектрокарти А.І. Копитіна

Час роботи: 60 хвилин (2 сесії)

Вікові рамки: від 6 років і старше.

Клієнту пропонується вибрати одне фото, яке викликає найбільше емоцій.

Інструкція до дії:

- 1.З принесених фото вибрати фотографію «Я тоді».
- 2.Протягом обумовленого часу сфотографуйте щось, що асоціюється з «Я зараз».
- 3.Обрати три спектрокарти. які будуть перехідним містком від «Я тоді» до «Я зараз».
4. Дати відповіді на питання:
  - Що означає для Вас кожна карта?
  - Завдяки чому Ви змінювалися?
  - Яким чином і за допомогою чого зміни приходили в Ваше життя?
  - Хто стимулює зміни у Вашому житті?

Методика може стати мотиваційним стимулом для тих, хто вважає, що нічого ще не досяг в житті або не встиг. Дозволяє переоцінити свої можливості і цілі, змінити пріоритети, надає шанс зупинитися і згадати, про мрії та цілі.

Техніка «Танець мого життя».

Мета, актуалізація клієнтом сприйняття себе і свого життя в контексті групи.

Завдання:

- отримання нового досвіду, тілесного в тому числі;
- розвиток розуміння власних почуттів і «мови тіла».

Інвентар: магнітофон, пристрій для посилення звуку, інвентар для виконання танцю.

Час роботи: 40-45 хвилин.

Вікові рамки застосування: від 6 років і старше.

Учасникам пропонується придумати і виконати танець, в якому вони повинні відобразити етапи і періоди свого життя. Удома вони підбирають необхідну музику, виготовляють декорації, костюми для виступу.

Аналіз проводиться за наступними критеріями: характер підбраною музики, особливість побудови танцю, реалістичність або надуманість композиції танцю; почуття учасника під час виконання танцю; відчуття глядачів.

Техніка розширює можливість вираження експресії, прихованих почуттів, допомагає відреагувати затиснуті емоції, розповісти про себе по-новому.

Представлені вище техніки були використані в нашому дослідженні з метою визначення рівня життєвої компетентності в учнів молодшої школи. А саме, для дітей було запропоновано заповнити такі опитувальники: «Анкета на визначення життєвої активності» (Додаток А), «Анкета на визначення відповідальності» (Додаток Б), «Анкета на визначення ставлення до світу» (Додаток В), «Анкета на визначення світосприйняття» (Додаток Г), «Анкета на визначення ціннісних орієнтацій» (Додаток Д), «Опитувальник з визначення життєвої компетентності» (Додаток Е), «Діагностика стану агресії» (Додаток Ж), «Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації» (Додаток И), «Тест шкільної тривожності Філіпса» (Додаток К). Для підвищення об'єктивності результатів, в ході дослідження проводилося педагогічне спостереження, написання есе учнями, опитування батьків, використовувався метод кейсів (Додаток Л). Якісні результати діагностики було отримано за рахунок арт-терапевтичних технік «Парне гримування», «Живий дім», «Подорож до лабіринту», «Карта мети», «Активне та пасивне», «Я тоді, я зараз», «Танець мого життя».

## 2.2. Характеристика програми формування життєвої компетентності у молодших школярів

Відповідно до результатів проведеного дослідження було створену програму-конструктор, що спрямована на розвиток та формування складових життєвої компетентності, а саме:

- життєвих цінностей;
- соціально-побутових орієнтацій;
- особистісної позиції;
- навичок вдалої взаємодії з оточуючими;
- знань та розуміння оточуючих речей та явищ.

Метою даної програми є допомога у формуванні життєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку, з визначенням основних умов її реалізації. Даний формат було обрано з урахуванням декількох протиріч:

1. З часом будь-яка програма застаріває та перестає відповідати сучасним вимогам суспільства. Дана програма може змінюватися та доповнюватися новими підходами та техніками роботи;

2. Вікові межі молодшого шкільного віку досить широкі. Це досить активний етап в плані розвитку дитини. Саме тому методи та техніки роботи з першим класом можуть не підходити для учнів четвертого класу. Дана програма є універсальною, в ній можливо обирати будь-яку практичну частину, залишаючи теорію та тему заняття чи навпаки;

3. Умови шкільного середовища та особливості освітнього процесу не завжди дають можливість створити та реалізувати умови для проведення заняття з програми. Дана програма не ставить чітких меж у створенні заняття та його проведення. Будь-який соціальний педагог може підлаштувати її відповідно до власних умов та потреб.

Завдання програми:

1. Формувати життєвих цінностей;
2. Формувати у дітей навичок правильної поведінки в різних соціальних

та громадських місцях, вміння спілкуватися з іншими;

3. Формувати особистісної позиції школярів;

4. Надавати необхідні знання та навички комунікації;

5. Поглиблювати розуміння відповідальності, поглибити знання про світ та сформуванню особисте світосприйняття підлітків.

Методи програми: бесіди з дітьми, класні години, заняття з елементами тренінгу, ігрові заходи, театралізовані постановки, арт-терапія, дискусії, прес-конференції, дослідження, проектні дні, компетентнісні завдання.

Структура: програма складається з визначеного ядра та 3 компонентів Knowledge – знання, котрі на кінець заняття учень має засвоїти; Skill – отримані навички, техніки та вправи, за допомогою яких учень засвоює отриману інформацію; Experience – отримання досвіду використання отриманих знань та навичок в реальному житті, завдання для закріплення отриманих знань та вмінь. Core – ядром є середовище та умови формування життєвої компетентності:

- організація середовища;
- регламент виховного процесу;
- педагогічна підготовка спеціалістів;
- особливості вікової категорії;
- нововведення та ІТ (див. рис. 2.3).

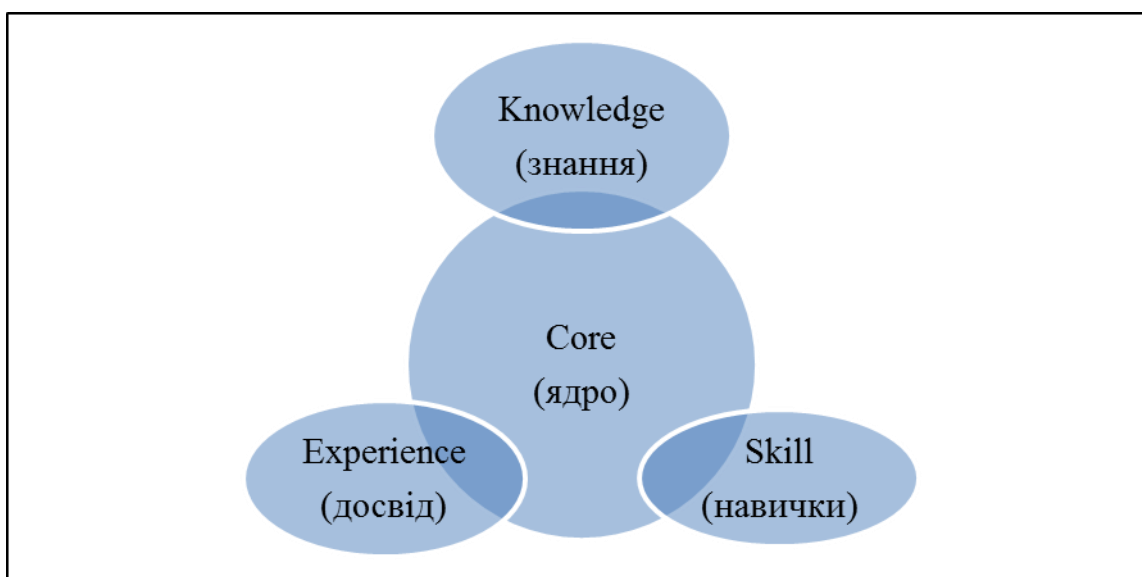


Рисунок 2.2. – Основні елементи програми

Орієнтовний зміст основних елементів програми:

1. Knowledge (зміст тем ускладнюється та поглиблюється відповідно до вікових особливостей):

- Тема «Життєві цінності» (що таке життєві цінності, основні цінності в нашому житті, як цінності впливають на життя);

- Тема «Соціально-побутові орієнтації» (здоров'я, здоровий спосіб життя, самоорганізація, саморозвиток);

- Тема «Особиста позиція» (поняття «особиста позиція», важливість життєвої позиції, яка буває особиста позиція);

- Тема «Життєдіяльність та комунікація» (чим в житті зайнята людина, соціальні ролі, навіщо потрібне навчання, виховання та культура, спілкування та його роль, добро та зло);

- Тема «Оточуючі об'єкти та явища» (оточуючий світ, його рівні та складові, живий та неживий світ, винаходи; емоції, що оточує дитину)..

2. Skill (отримані навички): вміння визначати власні життєві цінності – вправа «Коло життя»; навички самоорганізації – рольова гра «Сам в дома»; навички відстоювати власну життєву позицію – вправа «1,2,3»; комунікативні вміння – гра «Міст довіри»; навички орієнтації в оточуючому середовищі – гра «Острів скарбів».

3. Experience (досвід):

- Розробка макету, створення плану; виконання поручення чи прохання, організація середовища;

- Дослідницькі та проектні роботи, компетентнісні завдання, створення колажу;

- Проведення експерименту, проведення опитування, створення відеоролику та інше.

За рахунок визначення змісту основних елементів програми ми створюємо теоретичну та практичну основу для подальшого створення циклу занять. Дані елементи можна використовувати для будь-якої теми, модифікувати та поєднувати їх, спираючись на вік аудиторії та умови взаємодії.

**Алгоритм створення заняття за програмою**

Елемент	Характеристика
Тема	Визначається відповідно до основних складових життєвої компетентності.
Мета для учня	Формується в дієсловах Блума, дає можливість чіткого визначення результативності заняття та використовується у якості мотивування учнів.
Мета для соціального педагога	Опис бажаних результатів проведеного заняття.
Дії соціального педагога	Опис основних дій та підготовки вчителя задля досягнення поставленої мети.
Етапи	Опис ходу заняття, використання відповідних методів формування життєвої компетентності, що обираються відповідно до моделі програми.
Оцінка результатів	Чіткі критерії визначення результатів заняття.

**Приклад заняття**

Тема: Сімейні цінності.

Мета для учня: на кінець заняття учень називає основні сімейні цінності, наводить приклади ролі сім'ї в житті людини.

Мета для соціального педагога: сформувати розуміння та прийняття сімейних цінностей, поглибити знання дитини про роль сім'ї в житті людини.

Дії соціального педагога: підготувати роздатковий матеріал та відеоматеріал, організувати інформацію відповідно до вікових особливостей аудиторії, створити план заняття, надати вичерпну інформацію про сімейні цінності, роль родини, обрати методи перевірки та закріплення знань, вмінь та навичок з даного питання.

Час: 1 година.



Умови: аудиторія з проектором та комп'ютером, група до 20 чоловік.

Матеріали: презентація, короткометражний мультфільм про сімейні цінності, папір, кольорові олівці.

Хід заняття

1. Бесіда на тему «Цінності».
2. Розповідь легенди про сімейні цінності.
3. Розбір поняття «сімейні цінності» по схемі функціонально-системного підходу.
4. Техніка арт-терапії «Будинок, де всім добре».
5. Створення списку основних сімейних цінностей.
6. Проектно-дослідницька робота «Родина».

Оцінка результатів: опис понять «цінності», «сімейні цінності»; визначення функцій сім'ї; схематичне зображення цінностей власної сім'ї та їх опис, виконання проектно-дослідницької роботи самостійно.

Тема: Самоорганізація.

Мета для учня: на кінець заняття кожен учень самостійно організовує своє робоче місце, перелічує основні правила самоорганізації.

Дії соціального педагога: підготувати роздатковий матеріал та відеоматеріал, організувати інформацію відповідно до вікових особливостей, створити план заняття, надати вичерпну інформацію про навички самоорганізації, обрати методи перевірки та закріплення знань, вмінь та навичок з даного питання.

Час: 1 година.

Умови: аудиторія з проектором та комп'ютером, група до 20 чоловік.

Матеріали: презентація, папір, кольорові олівці.

Хід заняття

1. Обговорення на тему «Самоорганізація»;
2. Перегляд презентації «Організоване середовище»;
3. Створення переліку навичок самоорганізації методом морфологічного аналізу;

4. Запис правил самоорганізації за допомогою піктограм;

5. Самостійна організація робочого місця.

Оцінка результатів: опис понять «самоорганізація», «організація», визначення значення самоорганізації в житті школяра, піктографування основних правил самоорганізації, організація робочого місця за правилами.

Тема «Особиста позиція»

Мета для учня: на кінець заняття кожен учень дає визначення поняттю «особиста позиція», описує власну позицію та характеризує життєву позицію інших людей з огляду на їх поведінку та вчинки.

Дії соціального педагога: підготувати роздатковий матеріал та відеоматеріал, організувати інформацію відповідно до вікових особливостей аудиторії, створити план заняття, надати вичерпну інформацію про особистісну позицію, обрати методи перевірки та закріплення знань, вмінь та навичок з даного питання.

Час: 1 година.

Умови: аудиторія з проектором та комп'ютером, група до 20 чоловік.

Матеріали: презентація, зображення різних людей, роздатковий матеріал для гри «Міст».

Хід роботи

1. Прес-конференція (зображення в презентації);
2. Мозковий штурм «Особистісна позиція»;
3. Виконання завдання на картці;
4. Гра «Міст»

Оцінка результатів: опис поняття «особиста позиція», визначення власної життєвої позиції, визначення життєвої позиції інших за їх вчинками, захист власної позиції.

Тема: Соціальні ролі.

Мета для учня: на кінець заняття кожен учень перераховує власні соціальні ролі, описує їх, схематично зображує взаємозв'язки в суспільстві.

Дії соціального педагога: підготувати роздатковий матеріал та

відеоматеріал, організувати інформацію відповідно до вікових особливостей аудиторії, створити план заняття, надати вичерпну інформацію про соціальні ролі, обрати методи перевірки та закріплення знань, вмінь та навичок з даного питання.

Час: 1 година.

Умови: аудиторія з проектором та комп'ютером, група до 20 чоловік.

Матеріали: презентація, відео про соціальні зв'язки, папір, кольорові олівці.

Хід заняття

1. Бесіда «Соціальні ролі»;
2. Гра «Добре-погано»;
3. Схематичне зображення соціальних ролей з використанням МФО (метод фокальних об'єктів);
4. Перегляд відеоматеріалу;
5. Відновлення причинно-наслідкового зв'язку «Взаємодія».

Оцінка результатів: опис поняття «соціальна роль», схематичне зображення взаємодії в суспільстві.

Тема: Живий та неживий світ.

Мета для учня: на кінець заняття кожен учень дає визначення поняттям «жива природа» та «нежива природа», називає спільні та відмінні риси, наводить приклади живої та неживої природи.

Дії соціального педагога: підготувати роздатковий матеріал та відеоматеріал, організувати інформацію відповідно до вікових особливостей аудиторії, створити план заняття, надати вичерпну інформацію про живу та неживу природу, обрати методи перевірки та закріплення знань, вмінь та навичок з даного питання.

Час: 1 година.

Умови: аудиторія з проектором та комп'ютером, група до 20 чоловік.

Матеріали: роздатковий матеріал з завданнями, презентація, кольоровий папір, ножиці, клей.

Хід заняття

1. Гра «Шпигун» (загадуємо слово «природа»);
2. Розповідь за презентацією «Жива та нежива природа»;
3. Заповнення таблиці «Спільне-відмінне»;
4. Створення макету «Природа».

Оцінка результатів: визначення поняття «природа», заповнення таблиці «Спільне-відмінне», створення макету.

### **2.3. Аналіз результатів дослідження соціально-педагогічних умов формування життєвої компетентності молодших школярів**

Для визначення сучасного стану сформованості життєвої компетентності молодших школярів, ми провели експериментальне дослідження, яким охопили 20 учнів 2 класу навчального закладу «Приватний комплекс безперервної освіти «Школа «ЕйдоС» (в 2018-2019 н. р.).

Учням було запропоновано дати відповіді на різні запитання відповідних анкет. Оскільки, життєва компетентність – стале інтегроване ставлення людини до навколишнього світу і до інших людей, яке проявляється у різних формах людської життєдіяльності, то для її характеристики нами були виділені наступні ознаки:

- а) життєва активність, рівень якої є найголовнішою характеристикою життєвої компетентності особистості (додаток А);
- б) відповідальність (додаток Б);
- в) оцінне ставлення до світу і самих себе (додаток В);
- г) світосприйняття (додаток Г); д) ціннісні орієнтації (додаток Д).

Дослідження життєвої активності показують, що суспільну активну позицію займають лише 25% опитаних учнів, з повагою ставляться до оточуючих 40%, саморозвитку прагнуть 35%, піклуються про навколишнє середовище 25%, а політикою цікавляться 30% (див. рис. 2.4).

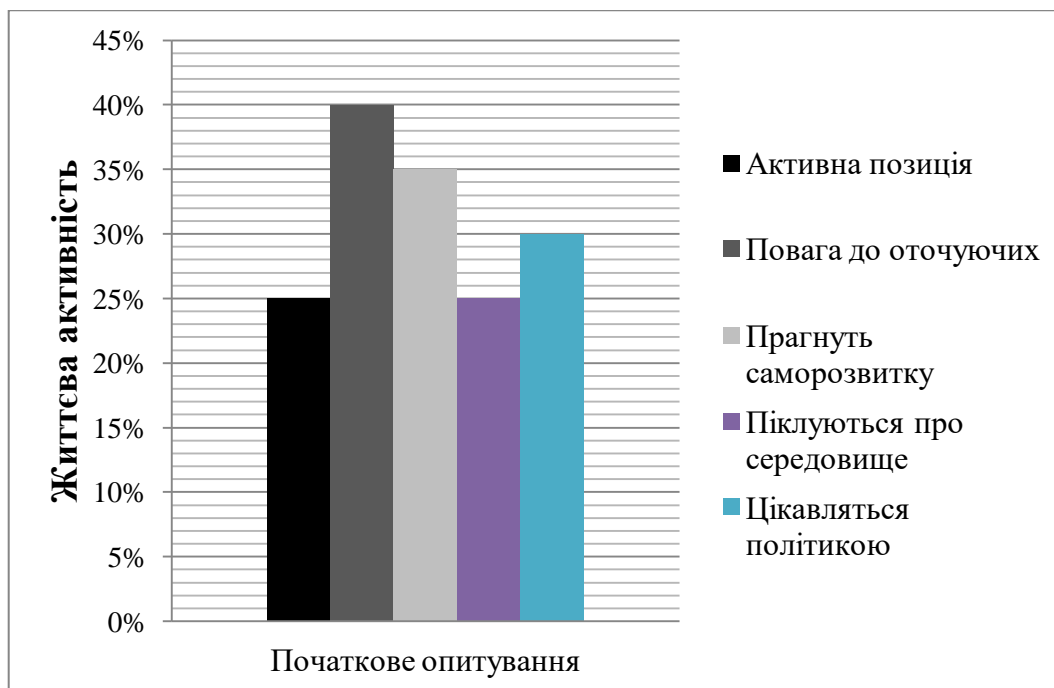


Рисунок 2.4. – Діаграма з результатами дослідження життєвої активності.

При оцінюванні відповідальності лише 50% опитаних готові нести відповідальність за власні вчинки. Лише 35% соромляться своєї поведінки, та 30% готові нести відповідальність за інших (див. рис. 2.5).

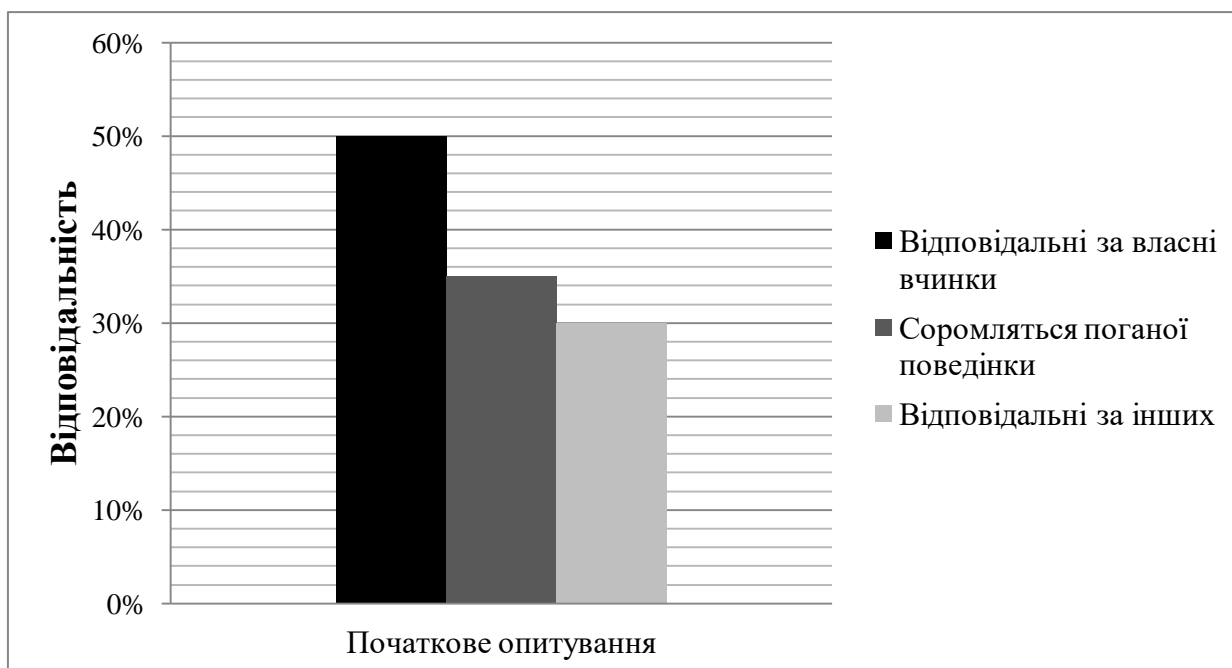


Рисунок 2.5. – Діаграма з результатами дослідження відповідальності.

З приводу оцінного ставлення до світу, наше дослідження показало, що

переважна більшість учнів є оптимістам і вірять у світле майбутнє 90%, влаштовує позитивне сьогоднішнє 75% опитаних, 5% мають негативне ставлення та 10% нейтрально відносяться до навколишнього світу (див. рис. 2.6).

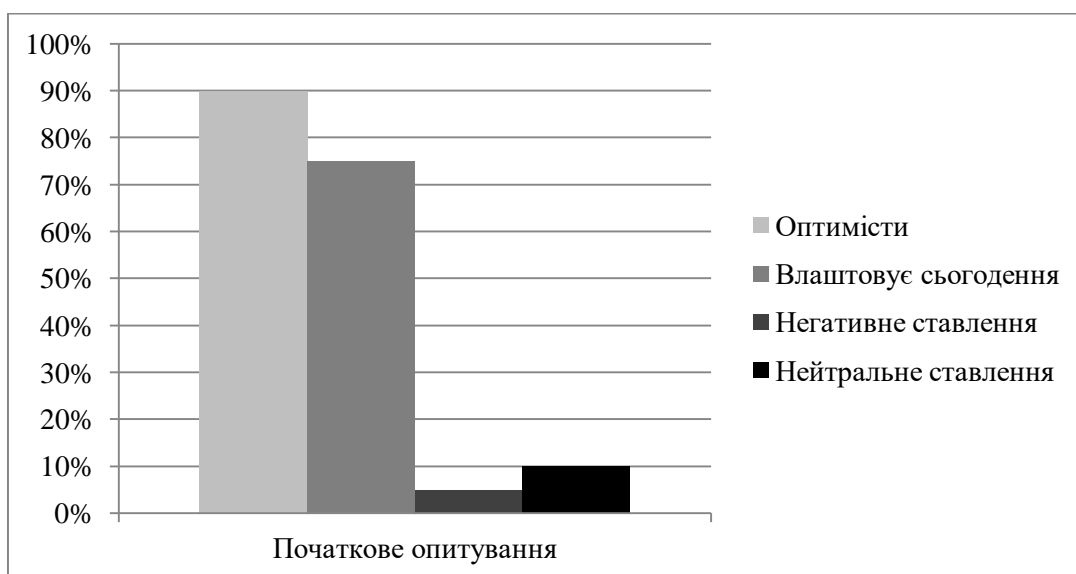


Рисунок 2.6. – Діаграма з результатами дослідження ставлення до світу.

При дослідженні світосприйняття 75% опитаних вважають, що все залежить від власних зусиль людини, що свідчить про готовність розвиватися (див. рис. 2.7).



Рисунок 2.7. – Діаграма з результатами дослідження світосприйняття.

Цікавими є результати проведеної нами анкети для визначення ціннісних орієнтацій молодших школярів. Так, наприклад, на досягнення учнями успіху в житті найбільше впливає: матеріальна забезпеченість вважають 20%; освіта 25%, віра у себе 10%, всі складові життя лише 5%, особисті якості 15%, відповідальність 25% (див. рис. 2.8).

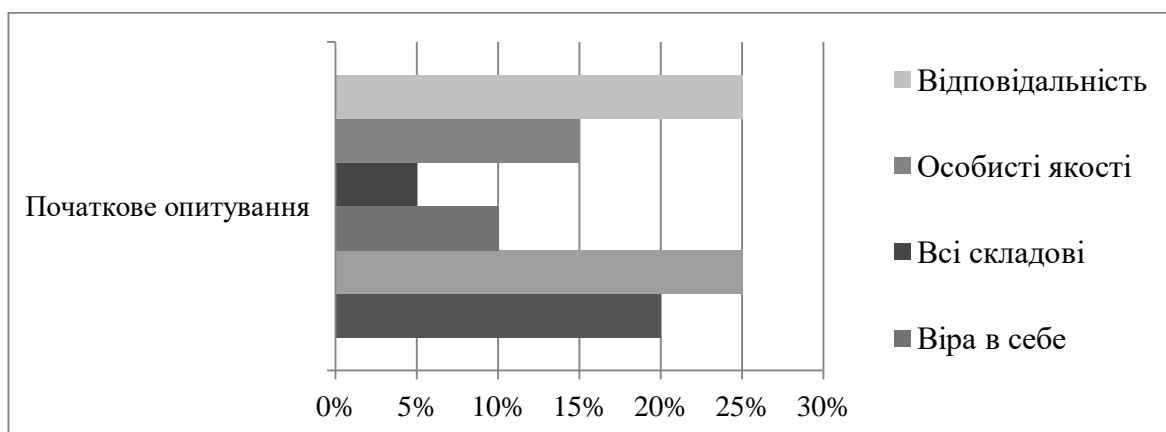


Рисунок 2.8. – Діаграма результатів дослідження ціннісних орієнтацій.

Підсумовуючи результати, можна зробити висновки про загальну сформованість життєвої компетенції. Достатній рівень сформованості життєвої компетентності у 40%, середній рівень у 40%, низький рівень 20% (див. рис. 2.9).

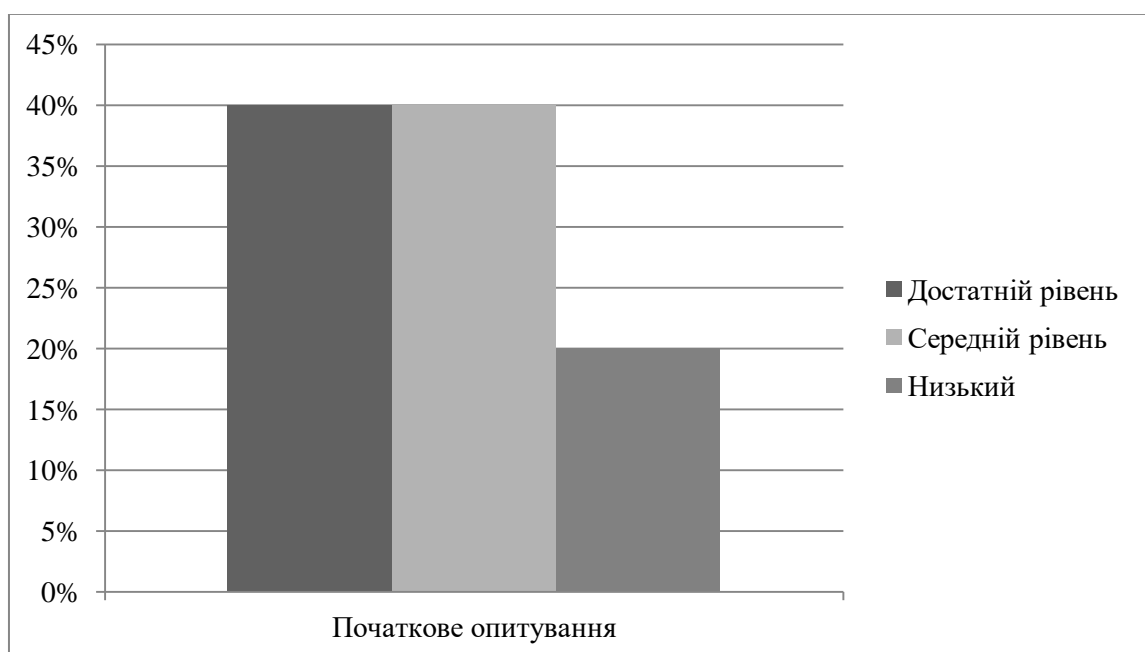


Рисунок 2.9. – Діаграма загальних результатів дослідження компетентності.

За результатами проведених на початку дослідження опитувань можна зробити висновок, що більшість дітей мають середній та високий рівень сформованості життєвої компетентності, що відповідає віковим особливостям. Проте частина дітей потребує допомоги у підвищенні самооцінки, життєвої активності та відповідальності, у процесі життєвого самовизначення та залучення до соціального життя близького оточення та суспільства в цілому.

Після реалізації програми життєвої компетентності було проведено повторне опитування та отримано наступні результати.

Відповідно до результатів дослідження життєвої активності, займають активну соціальну позицію учнів 30%, прагнуть саморозвитку 35%, піклуються про навколишнє середовище 30%, з повагою ставляться до оточуючих людей 40%, цікавляться політикою 35% (див рис. 2.10).

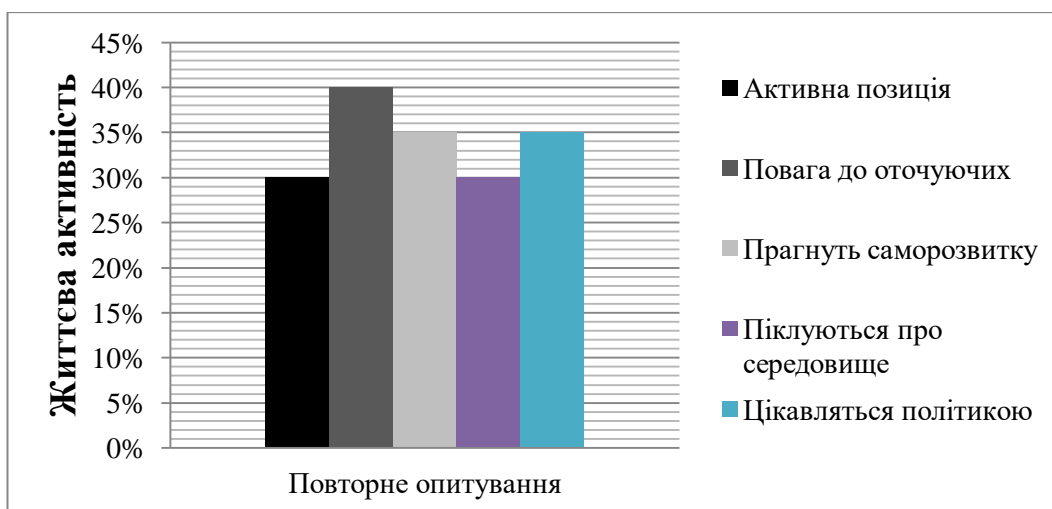


Рисунок 2.10. – Діаграма повторного дослідження життєвої активності.



Відчувають відповідальність за власні вчинки 75%, соромляться поганої поведінки 50%, готові відповідати за інших 15% (див. рис. 2.11).

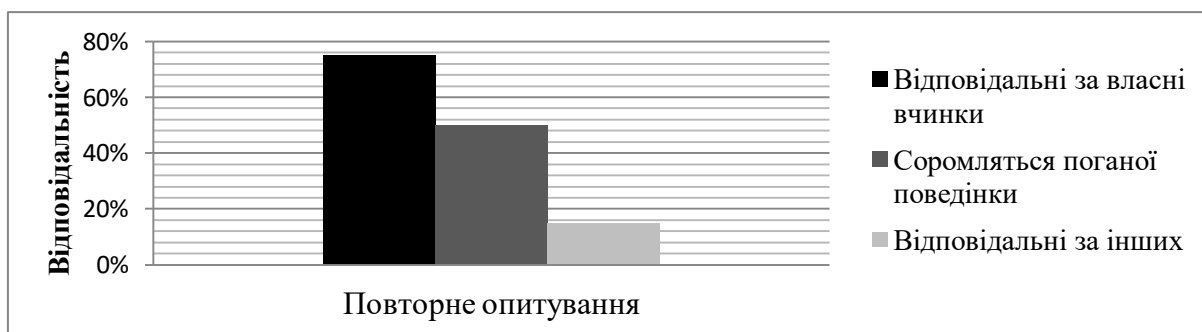


Рисунок 2.11. – Діаграма з результатами дослідження відповідальності.

У дослідженні ставлення до світу зросла кількість учнів, які позитивно ставляться, значно зменшилась кількість тих, хто сподівається на краще, відсутнє негативне ставлення. Так, позитивно ставляться 80%, нейтрально 10%, сподівається на краще 15% (див. рис. 2.12.).



Рисунок 2.12. – Діаграма повторного дослідження ставлення до світу.

При оцінці світосприйняття декілька збільшилась кількість учнів, які вважають, що все залежить від людини, а саме 17 учнів 85% (див. рис. 2.13).

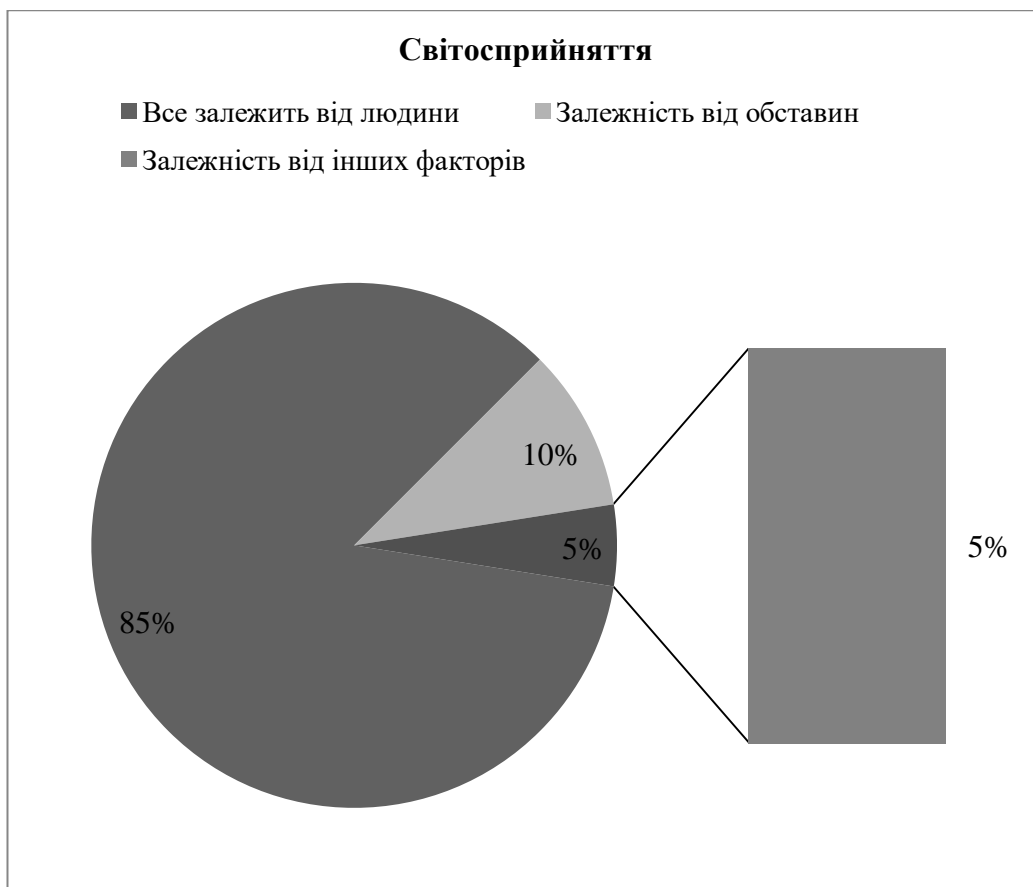


Рисунок 2.13. – Діаграма повторного дослідження світосприйняття.

При повторному анкетуванні дослідження ціннісних орієнтацій, ми досягли таких результатів: вважають, що на досягнення успіху важливий вплив мають гроші 25%, освіта 30%, віра у себе 25%, все в житті 10%, особисті якості 15%, відповідальність 30% (див. рис. 2.14).

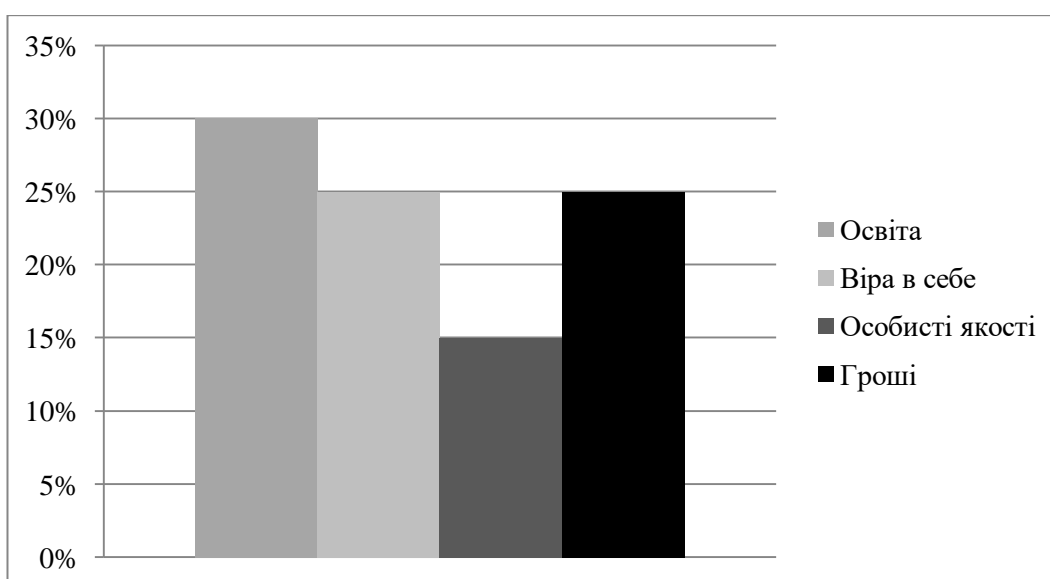


Рисунок 2.14. – Діаграма результатів повторного дослідження ціннісних орієнтацій.

Результати загального опитування сформованості життєвої компетентності показав, що високий рівень сформованості життєвої компетентності у 60%, середній рівень 30%, низький рівень 10% (див. рис. 2.15).

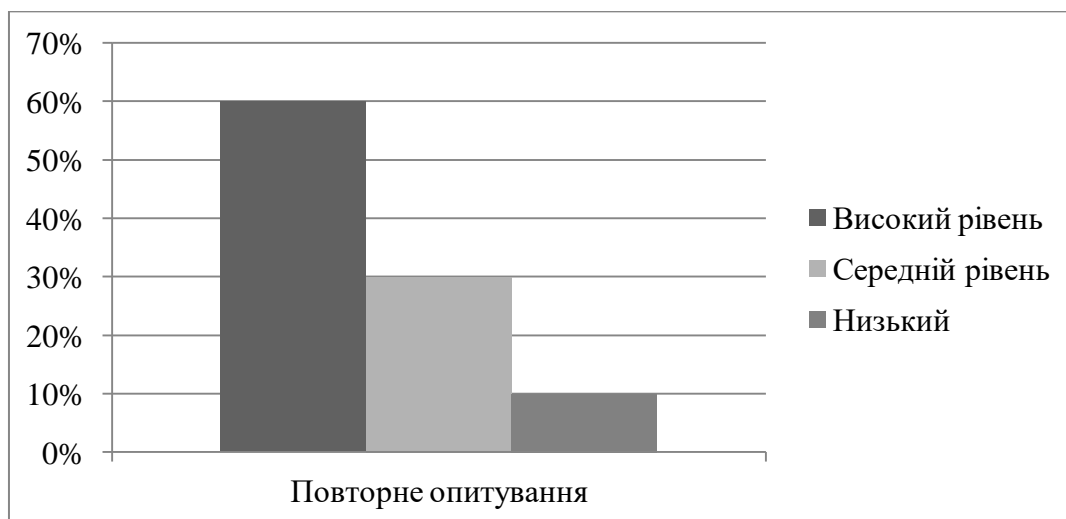


Рисунок 2.15. – Діаграма загальних результатів дослідження компетентності.

За результатами проведеного опитування після реалізації програми та порівнянням з даними початкової діагностики, можна зробити висновок, що програма є ефективною, дає змогу учням отримати та засвоїти життєво необхідні знання, вміння та навички. Проте, результати певних критеріїв не змінилися суттєво через вікові особливості. Формування життєвої компетентності тривалий процес, що потребує часу. Тому дана програма розрахована не лише на 1-2 клас, а на всю молодшу школу. Також було визначено, що результат даної програми було помітно при опитуванні в перші тижні після реалізації, показники опитувань через три місяці показують меншу різницю з початковим опитуванням. Це приводить до висновку, що програма повинна мати системність, а деякі теми слід повторювати час від часу для закріплення.

## ВИСНОВКИ

Під час проведення дослідження ми визначили, що сучасний стан розвитку суспільства з кожним роком змінює вимоги до педагогічного процесу. Наша держава потребує людей, що займають активну життєву позицію, працюють над собою, застосовують креативне мислення та творчий підхід у своїй діяльності. Нові підходи до системи освіти потребують нових умов виховання та навчання підростаючого покоління, роблячи пріоритетним не лише отримання знань, а й розвиток життєвої компетентності.

З'ясували, що існують різні підходи до вивчення і розуміння компетентності, а також що різницю між поняттями «компетенція» та «компетентність». Компетенція це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.

Компетентність це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Ключові компетенції формуються в процесі реалізації цілісного змісту освіти загальноосвітньої школи, а предметні передбачені змістом конкретного предмета і набуваються впродовж конкретного року або ступеня навчання. Формування ключових компетенцій реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. При цьому кожний предмет забезпечує реалізацію тих складових змісту ключових компетенцій, для формування яких має необхідні умови.

З'ясували, що життєва компетентність включає в себе знання та вміння, що формують всебічно розвинену особистість та передбачає свідоме і несвідоме ставлення до виконання соціальних та життєвих ролей особистістю.

Важливим чинником формування життєвої компетентності є прагнення до самовдосконалення та сприятливі умови у процесі навчання та виховання.

Сучасні життєві компетенції мають в основі виховання та розвиток якостей особистості, що відповідають потребам сучасного суспільства. У процесі їх формування враховуються вікові, психологічні та фізичні особливості розвитку людини.

З'ясували, що особливість формування життєвої компетентності у молодших школярів полягає в сенситивності даного періоду. У цьому віці діти вчаться самостійності, обирають власні життєві позиції, формують уявлення про навколишнє середовище, спілкування та діяльність, власну поведінку. На формування життєвої компетентності молодших школярів впливають фізичний, когнітивний, мовленнєвий, психологічний, соціальний, сенсорно-моторний та інтелектуальний розвиток. Саме тому важливо створити відповідні умови для навчання та діяльності учнів, що будуть позитивно впливати на продуктивність та ефективність засвоєння всіх необхідних життєвих компетенцій.

Виділяють наступні показники життєвої компетентності молодшого школяра: знання, уміння й навички, життєва мудрість, життєтворчі здібності, життєвий досвід та життєві досягнення. Орієнтуючись на дані критерії варто створювати освітні та виховні програми. Відповідно критеріям також визначають творчий, достатній, середній та початковий рівень сформованості життєвої компетентності, що дає можливість надати загальну характеристику соціального розвитку учнів.

Для дослідницької роботи були використані анкети, питання в яких були сформовані відповідно до вікових особливостей цільової аудиторії. Опитування проводилося з метою встановлення рівня життєвої активності, визначення відповідальності, особливостей ставлення до світу та оточуючих, особистих цінностей та життєвої позиції. Було опитано 20 учнів другого класу, серед яких більша частина мала достатній рівень сформованості життєвої компетентності, що відповідає нормі.

На основі результатів дослідження було створено програму, спрямовану

на подолання труднощів формування життєвих компетенцій, допомогу у визначенні власної життєвої позиції та особистісних цінностей, розвиток комунікативних здібностей, розширення світогляду. В програмі запропоновано приклад вправ та форм роботи, що можуть бути включені у процес навчання та виховання учнів початкових класів. Було реалізовано програму та за результатами повторного опитування встановлено результати проведеної роботи, що показали ефективність даної програми та покращення соціально-педагогічних умов даного процесу.

Згідно результатів дослідження, можемо зробити висновок що ми досягли поставленої мети, а також підтвердили нашу гіпотезу.

По проведенню експериментального дослідження, можемо сказати, що з метою забезпечення мотивації учіння, в навчальних засобах мають бути використані: цікавий текстовий матеріал; ілюстрації; дидактичні ігри; вправи, що передбачають цікавий для учнів процес виконання; завдання, що спонукають до пошуку значущих для учня результатів.

Для реалізації розвивальної функції сучасні навчальні засоби мають містити систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей учнів, а саме, на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях. Крім того, компетентісно орієнтовані навчальні засоби повинні готувати дітей до самонавчання. З цією метою в них мають бути алгоритми міркувань, пам'ятки, схеми, таблиці, зразки виконання завдань і т. ін.

Працюючи над проблемою компетентності учнів молодших класів, переконалася в тому, що забезпечити формування навичок швидкого, усвідомленого сприйняття нового, засвоєння знань, мотивації до освіти та життя в цілому, поваги до оточуючих, відповідальності неможливе, якщо не приділяти належної уваги розвитку мислення, пам'яті. Одне з найважливіших завдань розумовий розвиток дитини, формування вміння мислити, що дозволяє легко засвоювати нове та вміти використовувати набуті знання в подальшому житті.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Ананьев Б. Г. О системе возрастной психологии. *Вопросы психологии*. 1957. № 5 С. 156-169.
2. Афанасьева Т. П. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования : монография. Москва : АПКиПРО, 2004. 116 с.
3. Афонина А. Б. Акмеологические факторы продуктивного взаимодействия в системе «учитель-ученик»: автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.13. Шуя, 2004. 25 с.
4. Баженов В. М., Бишаева А. А. О соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» в профессиональной подготовке учителя технологии и предпринимательства : сб. материалов XII Международной конференции по технологическому образованию школьников/ ред. Ю. Л. Хотунцев. Москва : МИОО. 2006. С. 254
5. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование России*. 2004. № 11. 120 с.
6. Барнс Л. Б. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). URL: <http://www.casemethod.ru/> (дата звернення: 03.12.2019).
7. Безлюдний Р. О. Виховні технології розвитку життєвої компетентності підлітків з особливими потребами в США : автореф. дис... канд.пед.наук : 13.01.07. Умань, 2012. 23 с.
8. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування : монографія / заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С. 2004. С. 47-52.
9. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
10. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ : Перун, 2005. 128 с.
11. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребёнок к школе? : монография. Москва : Знание, 1994. 192 с.

12. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство : учебник. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 160 с.
13. Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти молодших школярів : автореф. дис... канд. психол. наук. : 13.00.01. Київ, 2000. 23 с.
14. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : монография. Москва : ЕКСМО, 2003. 328 с.
15. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения : монография. Москва : Смысл, 2006. 333 с.
16. Громов Л. А. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий : монография / под ред. В. Г. Зарубина. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 159 с.
17. Гурова О. В. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособ. Москва : Аспект-Пресс, 2005. 176 с.
18. Давидов В. В., Слободчиков В. І. Молодший школяр як суб'єкт навчальної діяльності. *Питання психології*. 2002. № 4. С. 14-19.
19. Данилов М. А., Компов Б. П. Дидактика : монография / под общ. ред. Б. П. Компова. Москва : АПН РСФСР, 2007. № 3 518 с.
20. Данилов М. А. Розумове виховання. *Сучасна педагогіка*. 2004. № 2. С. 70-86.
21. Демченко Е. М. Становлення особистісної зрілості та життєвої компетентності учнів школи першого ступеня. *Наша школа*. 2007. № 3. С. 44-47.
22. Зубков М. Г., Мюллер В. К. Сучасний англо-український, українсько-англійський словник. Харків: Школа, 2013. 752 с.
23. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения / под ред. Долгорукова А. М. Москва: ВЛАДОС, 1981. С. 353-416.
24. Долгоруков А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. URL : <http://www.evolkov.net/case/case.study.html/> (дата звернення: 15.09.2019).
25. Доній В. М. Життєві кризи особистості : метод. посібн. Київ: ІЗМН,



1998. 392с.
- 26.Доній В. М., Несен Г. М. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. Київ : ВПОЛ, 1997. 392 с.
- 27.Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєтворчі компетенції особистості. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 3. С. 44-53.
- 28.Єрмаков І. Г., Сохань Л. В. Життєтворчий потенціал нової школи : наук. метод. посібн. Київ : ІЗМН. 1997. 936 с.
- 29.Єрмаков І. Г., Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної школи : монографія. Запоріжжя : Центріон, 2005. С. 19.
- 30.Єрмакова І. Г.. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посібн. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакової. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
- 31.Жерносек І. П. Деякі ціннісні орієнтації учнівської молоді. *Нова пед. думка*. 2002. № 3-4. С. 148-152.
- 32.Занков Л. В. Развитие ученика в процессе обучения : монография. Москва : Педагогика, 2007. 152с.
- 33.Заседание 2710 сессии Совета ЕС по образованию, молодежи и культуре. URL : <http://www.ior1.hse.ru/es/sammity/> (дата звернення: 07.08.2019).
- 34.Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34-42.
- 35.Иванкова Д. Л. Изучение жизненной компетентности молодежи. Психологические проблемы смысла жизни. : сб. мат-лов XXIII междунар. симпозиума / под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой. Москва : Психологический институт РАО, 2018. С. 324-327.
- 36.Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование примеров умственной деятельности и умственного развития учащихся : монография. Москва : Просвещение, 2008. 288с.
- 37.Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучения : монография. Москва : Педагогика, 2001. 200 с.
- 38.Капська А. Й., Кириленко С. О. Концепція національного виховання. *Рідна*

*школа*. 1995. № 5. С. 18-25.

39. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения : монография. Москва : Педагогика, 2007. 200 с.
40. Киричук О. Л. Проблеми національно-громадянського виховання молоді. *Педагогічна газета*. 2007. № 3. С.3-5.
41. Кон И. Открытие «Я» : монография. Москва : Политиздат, 1978. 367 с.
42. Конверський А. Є. Основи методології та організації наукових досліджень  
URL : <http://culonline.com.ua/Books/Osnovi%20metodol%20i%20organiz%20naukovih%20doslidgen-Konvtrskiy.pdf#toolbar=0> (дата звернення: 11.11.2019).
43. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис... доктора психол. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 36 с.
44. Константинов В. Н. Социальная активность и пассивность личности : монография. Владимир : ВГПИ. 1990. 113 с.
45. Коржова Е. Ю. Методика «Психологическая биография» в психодиагностике жизненных ситуаций : метод.пособ./ под ред. Л. Ф. Бурлачука. Киев : МАУП, 2004. 109 с.
46. Котловець Л. О., Тимошенко Н. І. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти / за заг. ред. В. Д. Шинкарука. Київ: МОН України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2008. 71 с.
47. Кроник А. А. Каузометрия : Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути : монография. Москва : Смысл, 2003. 258 с.
48. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира : монография. Москва : Смысл, 2001. С. 100-109.
49. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости : монография. Москва : Смысл, 2006. 63с.
50. Ляшенко В. І. Визначення рівнів сформованості життєвої компетентності дітей-інвалідів : метод. реком. для спец. соц. реабіл. Миколаїв : Державний

- комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 2009. 46 с.
51. Морозов В. В., Пермяков О. А. Короткий термінологічний словник з педагогіки. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. 116 с.
52. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб.пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2006. 304 с.
53. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь / под ред. Дашевской В. Л. Москва : Русский язык, 2001. 880 с.
54. Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 4. С. 49-57.
55. Ницета В. А. Життєва компетентність особистості : до питання створення функціональної моделі. *Шкільний світ*. 2011. № 37. С. 5-13
56. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. Москва : ИЭТ, 2013. 268 с.
57. Нуркова В. В. Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода. *Культурно-историческая психология*. 2008. № 1. С. 17-25.
58. Павлютенков Е. М. Орієнтація на життєву компетентність особистості. Школа життєтворчості особистості : наук.-метод. зб. Київ: ІСДО, 1995. 480с.
59. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень : монографія. Київ : Знання, 2013. 288 с.
60. Пилипчук М. І. Основи наукових досліджень : монографія. Київ : Знання, 2007. 270 с.
61. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 15-24.
62. Пометун О. А., Пироженко Л. М. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : підручник. Київ : Педагогіка, 2002. 136 с.
63. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання : монографія. Харків : Основа, 2005. 96 с.

- 64.Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 269 с.
- 65.Рудь М. А. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львів. ун-ту*. 2006. № 21. С. 73-82.
- 66.Сас О. О. Формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку в умовах соціально рольової діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 24 с.
- 67.Сас О. О. Соціально-педагогічні умови формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку. URL : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1050](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1050) (дата звернення: 12.10.2019).
- 68.Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода : монографія / под ред. Ю. П. Сурмина. Киев : Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
- 69.Смолонская А. Н. Проблема преемственности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Вестник Костромского гос.ун-та им. Н.А.Некрасова*. 2014. №20. С. 58-60.
- 70.Софій Н. А. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. збірн. / ред. кол. Софій Н. А, Єрмаков І. П. Київ : Контекст, 2010. 336 с.
- 71.Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
- 72.Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. Москва : НИРО, 2005. 384 с.
- 73.Степаненко М. Д. Життєва компетентність особистості : концептуальні засади та соціальні виміри: автореф. дис... канд. філос. наук : 09.10.03. Харків, 2006. С. 11-13.
- 74.Тарарина Е. В Практикум по арт-терапии : шкатулка мастера : уч. метод.пособ. Киев : АСТАМИР-В, 2019. 224с.
- 75.Титаренко Т. М. Я знакомый и незнакомый : монография. Киев : Рад.школа, 1991. 240 с.
- 76.Химинець В. В. Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти.

*Педагогіка і психологія*. 2010. № 4. С. 15-24.

- 77.Химинець В. В. Інноваційно-освітня діяльність : монографія. Ужгород. 2007. 364 с.
- 78.Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64
- 79.Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.html> (дата звернення 09.10.2019).
- 80.Чикишева О. В. Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста. Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. Пермь : Меркурий, 2012. С. 90-92.
- 81.Шарко В. Д. Сучасний урок : технологічний аспект : посібн. для вчит. і студ. Київ : СПД, 2007. 220 с.
- 82.Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті : матеріали методолог.семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 105-113.
- 83.Штоф А. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / пер. с англ. Е. Орел. URL : <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.html> (дата звернення 12.11.2019).
- 84.Эльконин Д. Б. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей : монография / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : НИИОПП, 2006. 248 с.
- 85.Ящук І. П. Формування життєво компетентної особистості : наук.-метод. посіб. Хмельницький : Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. 54с.
- 86.Ящук І. П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2001. 30 с.
- 87.ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (дата звернення

20.11.2019).

88. Kruse A. Geriatrie Gesundheit und Kompetenz im Alter. Aufgaben der Prävention und Rehabilitation . Handbuch der Präventivmedizin / Hrsg P.J. Alhoff, J. Leidel, G. Ollenschläger, P. Voigt. Berlin; Heidelberg; New York: Springer. 2007. S. 601-628

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Анкета на визначення життєвої активності

1. Як ти вважаєш: чи повинна людина хотіти щось змінити у світі та в собі?

1 – так

2 – ні

3 – важко відповісти

2. Чи повинні ми користуватися природою?

1 – так

2 – ні

3 – важко відповісти

3. До оточуючих потрібно ставитися з повагою завжди?

1 – так

2 – ні

3 – важко відповісти

4. Ти завжди добре ставишся до інших людей?

1 – так

2 – ні

3 – важко відповісти

5. Ти з повагою ставишся до себе?

1 – так

2 – ні

3 – важко відповісти

6. Чи цікавишся ти політикою?

1 – так

2 – ні

3 – важко відповісти

7. Чи дивишся телепрограми «Новини», «Вісті»?

1 – завжди

2 – досить часто

3 – інколи

4 - ніколи

8. Чи стараєшся добре вчитися?

1 – так

2 – ні

9. Чи відвідуєш ти гуртки чи секції?

1 – так

2 – ні

10. Чи любиш ходити в гості?

1 – так

2 – ні

11. Чи робиш зауваження тим, хто робить погані вчинки?

1 – завжди

2 – досить часто

3 – інколи

4 - ніколи

12. Чи захищаєш тих, кого ображають?

1 – завжди

2 – досить часто

3 – інколи

4 - ніколи

13. Чи займаєшся ти спортом?

1 – так

2 – ні



## Додаток Б

### Анкета на визначення відповідальності

1. Як часто ти думаєш про свої вчинки?

1 – завжди

2 – досить часто

3 - інколи

4 - ніколи

2. Коли ти думаєш про те, що вчинив не добре, на що ти звертаєш увагу?

1 – на те, щоб тебе не покарали;

2 – на те, щоб ніхто тебе не вважав поганим;

3 – на те, щоб не зашкодити іншим людям;

4 – на щось інше

3. Чи відчуваєш ти себе погано, коли робиш щось негарне?

1 – так

2 - ні

4. Чи буває тобі соромно за інших людей, коли ти бачиш, що вони поведуться неправильно?

1 – так

2 – ні

5. Чи вважаєш ти хоч в якійсь мірі себе відповідальним за дії своїх друзів?

1 – так

2 – ні

## Додаток В

### Анкета на визначення ставлення до світу

1. Обведи кружечком те, що ти вважаєш правильним

- 1) оточуючий світ – це небезпечне місце, що наносить шкоду людині;
- 2) світ – це гарне місце, в якому людина відчуває себе щасливою;
- 3) у людському житті нема нічого привабливого і хорошого, воно жорстоке і страшне;
- 4) життя, незважаючи на його труднощі і темні сторони, є прекрасним і дивовижним;
- 5) всі люди – вороги, вони ненавидять один одного і прагнуть зробити один одному тільки зло.

2. Як тим вважаєш: у майбутньому люди будуть жити краще чи гірше, ніж в наш час?

- 1) краще;
- 2) гірше;
- 3) так само;
- 4) мене це не цікавить;
- 5) важко відповісти.

3. Як ти думаєш: чи можливо в Україні уникнути війни?

- 1) можливо
- 2) неможливо

## Додаток Г

### Анкета на визначення світосприйняття

Чим, на твою думку, можна пояснити все те, що відбувається у світі?

1 – це не залежить від нас, а лише від долі;

2 – волею Бога;

3 – існуванням космічного розуму;

4 – мене це не цікавить;

5 – важко відповісти

2. А чим, на твій погляд, визначається розвиток людей?

1 – законами природи;

2 – Божественним законом;

3 – діями великих груп людей;

4 – бажанням і діями окремих відомих людей;

5 – мене це не цікавить;

3. Чим визначається життєвий шлях людини?

1 – іншими людьми;

2 – долею;

3 – Богом;

4 – космічними силами;

5 – самою людиною;

6 – батьками;

7 – не думав про це

## Додаток Д

### Анкета на визначення ціннісних орієнтацій

1. Що, на Вашу думку, найбільше впливає на досягнення успіху? (виберіть не більше 3-х позицій)

1 – гроші;

2 – освіта;

3 – віра в себе;

4 – усе, що має людина;

5 – розуміння того, чого ти хочеш досягти;

6 – особисті якості;

7 – відповідальність;

8 - інше

2. Як Ви думаєте, від чого буде залежати Ваше майбутнє?

1 – від власних здібностей

2 – від ситуації

3 – від змоги скористатися умовами

4 – важко відповісти

3. Про що або про кого Ви найчастіше думаєте)?

1 – про людей

2 – про суспільство

3 – про себе

4 – щось інше

5 – важко відповісти

4. Що найбільш заважає розвитку особистості (вибрати 1 відповідь)?

1 – суспільство

2 – близькі люди

3 – сама людина

4 – щось інше

5. Ви прагнете стати ... (вибрати 1 відповідь).

1 – керівником фірми

2 – менеджером

3 – директором державної установи

4 – професіоналом

5 – увійти в еліту

6 – максимально реалізувати себе як особистість

## Додаток Е

## Бланк опитувальника

Дата \_\_\_\_\_ Стать \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

Я умію аналізувати життя	Так	Ні
Я умію ставати краще	Так	Ні
Я умію вчитися на помилках	Так	Ні
Я умію вирішувати проблеми	Так	Ні
Я умію пристосовуватися до будь-яких обставин	Так	Ні
Я умію спілкуватися з новими людьми	Так	Ні
Я умію виживати	Так	Ні
Я умію вчитися на чужих помилках	Так	Ні
Я не залежу від обставин	Так	Ні
Я впевнений в собі	Так	Ні
У мене добрі стосунки з людьми	Так	Ні
Я поведжуся як потрібно	Так	Ні
Я можу зрозуміти сам себе	Так	Ні
Я щасливий	Так	Ні
Я мудрий	Так	Ні
Я знаю, що потрібно робити, щоб бути щасливим і роблю це	Так	Ні

## Додаток Ж

### Діагностика стану агресії (опитувальник Басса-Дарки)

Шкали: фізична агресія, непрямая агресія, дратівливість, негативізм, уразливість, підозрілість, вербальна агресія, почуття провини.

Призначення тесту

Опитувальник диференціює прояви агресії і ворожості. А. Басс і А. Дарки виділили наступні види реакцій:

Фізична агресія - використання фізичної сили проти іншої особи.

Непряма агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.

Роздратування - готовність до прояву негативних почуттів при найменшому порушенні (запальність, грубість).

Негативізм - опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів.

Образа - заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні та вигадані дії.

Підозрілість - в діапазоні від недовіри і обережності стосовно людей до переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду.

Вербальна агресія - вираз негативних почуттів як через форму (крик, виск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).

Почуття провини - виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що спричинює зло, а також відчуває докори сумління.

При складанні опитувальника використовувалися такі принципи:

- питання може відноситися тільки до однієї форми агресії.
- питання формулюються таким чином, щоб найбільшою мірою послабити вплив суспільного схвалення відповіді на запитання.

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає "так" чи "ні".

10 балів і менше - низький показник.

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Відповіді оцінюються за шкалами наступним чином:

1. Фізична агресія:

"так" = 1, "ні" = 0: 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68;

"ні" = 1, "так" = 0: 9, 17, 41.

2. Непряма агресія:

"так" = 1, "ні" = 0: 2, 18, 34, 42, 56, 63;

"ні" = 1, "так" = 0: 10, 26, 49.

3. Роздратування:

"так" = 1, "ні" = 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72;

"ні" = 1, "так" = 0: 11, 35, 69.

4. Негативізм:

"так" = 1, "ні" = 0: 4, 12, 20, 23, 36;

5. Образа:

"так" = 1, "ні" = 0: 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58.

"ні" = 1, "так" = 0: 44.

6. Підозрілість:

"так" = 1, "ні" = 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59;

"ні" = 1, "так" = 0: 65, 70.

7. Вербальна агресія:

"так" = 1, "ні" = 0: 7, 15, 28, 31, 46, 53, 60, 71, 73;

"ні" = 1, "так" = 0: 39, 66, 74, 75.

8. Почуття провини:

"так" = 1,

"ні" = 0: 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67

Індекс ворожості включає в себе 5 і 6 шкалу, а індекс агресивності (як прямої, так і мотиваційної) включає в себе шкали 1, 3, 7.

Ворожість = Образа + Підозрілість;

Агресивність = Фізична агресія + Роздратування + Вербальна агресія.



## Додаток К

### Тест Басса-Дарки

Опитувальник складається з 75 тверджень, на які випробовуваний відповідає "так" чи "ні".

1. Часом я не можу впоратися з бажанням завдати шкоди іншим
2. Іноді пліткую про людей, яких не люблю
3. Я легко дратуюся, але швидко заспокоююсь
4. Якщо мене не попросять по-хорошому, я не виконаю
5. Я не завжди отримую те, що мені належить
6. Я не знаю, що люди говорять про мене за моєю спиною
7. Якщо я не схвалюю поведінку друзів, я даю їм це відчути
8. Коли мені траплялося обдурити кого-небудь, я відчував болючі докори совісті
9. Мені здається, що я не здатний ударити людину
10. Я ніколи не дратуюся настільки, щоб кидатися предметами
11. Я завжди поблажливий до чужих недоліків
12. Якщо мені не подобається встановлене правило, мені хочеться порушити його
13. Інші вміють майже завжди користуватися сприятливими обставинами
14. Я тримаюся насторожено з людьми, які ставляться до мене трохи більш дружньо, ніж я очікував
15. Я часто буваю незгодний з людьми
16. Іноді мені на розум приходять думки, яких я соромлюся
17. Якщо хто-небудь першим ударив мене, я не відповім йому
18. Коли я дратуюся, я ляскаю дверима
19. Я набагато більш дратівливий, ніж здається
20. Якщо хтось уявляє себе начальником, я завжди роблю йому наперекір
21. Мене трохи засмучує моя доля
22. Я думаю, що багато людей не люблять мене

23. Я не можу втриматися від суперечки, якщо люди не згодні зі мною
24. Люди, які ухиляються від роботи, повинні відчувати почуття провини
25. Той, хто ображає мене і мою сім'ю, запрошується на бійку
26. Я не здатний на грубі жарти
27. Мене охоплює лють, коли наді мною глузують
28. Коли люди вдають із себе начальників, я роблю все, щоб вони не зазнавалися
29. Майже кожен тиждень я бачу когось, хто мені не подобається
30. Досить багато людей задрять мені
31. Я вимагаю, щоб люди поважали мене
32. Мене пригнічує те, що я мало роблю для своїх батьків
33. Люди, які постійно знущаються з вас, варті того, щоб їх "кляцнули по носі"
34. Я ніколи не буваю похмурий від злості
35. Якщо до мене ставляться гірше, ніж я того заслуговую, я не засмучуюсь
36. Якщо хтось виводить мене з себе, я не звертаю уваги
37. Хоча я і не показую цього, мене іноді гризе заздрість
38. Іноді мені здається, що наді мною сміються
39. Навіть якщо я злюся, я не вдаюся до "сильних" виразів
40. Мені хочеться, щоб мої гріхи були пробачені
41. Я рідко даю здачі, навіть якщо хто-небудь ударить мене
42. Коли виходить не по-моєму, я іноді ображаюся
43. Іноді люди дратують мене однією своєю присутністю
44. Немає людей, яких би я по-справжньому ненавидів
45. Мій принцип: Ніколи не довіряти чужинцям
46. Якщо хтось дратує мене, я готовий сказати, що я про нього думаю
47. Я роблю багато такого, про що згодом шкодую
48. Якщо я розлючуся, я можу вдарити когось
49. З дитинства я ніколи не виявляв спалахів гніву
50. Я часто відчуваю себе як порохова бочка, готова вибухнути
51. Якби всі знали, що я відчуваю, мене б вважали людиною, з якою нелегко

працювати

52. Я завжди думаю про те, які таємні причини змушують людей робити щонебудь приємне для мене

53. Коли на мене кричать, я починаю кричати у відповідь

54. Невдачі засмучують мене

55. Я б'юся не рідше і не частіше ніж інші

56. Я можу пригадати випадок, коли я був настільки злий, що хапав перший-ліпший предмет і ламав його

57. Іноді я відчуваю, що готовий першим почати бійку

58. Іноді я відчуваю, що життя чинить зі мною несправедливо

59. Раніше я думав, що більшість людей говорить правду, але тепер я в це не вірю

60. Я лаюся тільки зі злості

61. Коли я поступаю неправильно, мене мучить совість

62. Якщо для захисту своїх прав мені потрібно застосувати фізичну силу, я застосовую її

63. Іноді я висловлюю свій гнів тим, що стукаю кулаком по столу

64. Я буваю грубуватий стосовно людей, які мені не подобаються

65. У мене немає ворогів, які б хотіли мені нашкодити

66. Я не вмію поставити людину на місце, навіть якщо вона на те заслуговує

67. Я часто думаю, що жив неправильно

68. Я знаю людей, які здатні довести мене до бійки

69. Я не засмучуюсь через дрібниці

70. Мені рідко приходить до голови, що люди намагаються розлютити або образити мене

71. Я часто тільки погрожую людям, хоча і не збираюся приводити погрози у виконання

72. Останнім часом я став занудою

73. У суперечці я часто підвищую голос

74. Я намагаюся зазвичай приховувати своє погане ставлення до людей

75. Я краще погоджуся з чим-небудь, ніж стану сперечатися

## Додаток К

### Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (за Н. Г. Лускановою)

Чи подобається тобі в школі?

- Не дуже;
- подобається;
- не подобається.

Зранку, коли ти прокидаєшся, то завжди охоче йдеш до школи чи часто хочеш залишитися вдома?

- Частіше хочу залишитися вдома;
- по-різному;
- іду охоче.

Якби вчитель повідомив, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, що за бажанням можна залишитися вдома, ти пішов би до школи чи залишився б удома?

- Не знаю;
- залишився б удома;
- пішов би до школи.

Чи подобається тобі, коли у вас скасовують які-небудь уроки?

- Не подобається;
- по-різному;
- подобається.

Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?

- Хотів би;
- не хотів би;
- не знаю.

Чи хотів би ти, щоб у школі залишилися одні перерви?

- Не знаю;

- не хотів би;

- хотів би.

Чи часто ти розповідаєш батькам про школу?

- Часто;

- іноді;

- не розповідаю.

Чи хотів би ти мати менш суворого вчителя?

- Напевно не знаю;

- хотів би;

- не хотів би.

Чи багато у тебе в класі друзів?

- Мало;

- багато;

- немає друзів.

Чи подобаються тобі твої однокласники?

- Подобаються;

- не дуже;

- не подобаються.

Ключ

Кількість балів за певний варіант відповіді на запитання анкети.

№ запитання	Бали за відповідь «а»	Бали за відповідь «б»	Бали за відповідь «в»
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3

4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Підсумуйте кількість отриманих балів.

Перший рівень. 25-30 балів: високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності.

Такі діти мають пізнавальний мотив, прагнуть найуспішніше виконувати вимоги, що висуває школа. Учні чітко дотримуються всіх указівок учителя, сумлінні й відповідальні, засмучуються через незадовільні оцінки. У малюнках на шкільну тематику вони зображують учителя біля дошки, процес уроку, навчальний матеріал та ін.

Другий рівень. 20-24 бали: гарна шкільна мотивація. Подібні показники має більшість учнів початкових класів, які успішно можуть упоратися з навчальною діяльністю. У малюнках на шкільну тематику вони також зображують навчальні ситуації, а відповідаючи на запитання, виявляють меншу залежність від суворих вимог і норм. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

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

У малюнках на шкільну тематику такі учні зображують зазвичай не навчальні, а

позаурочні ситуації.

Четвертий рівень. 10-14 балів: низька шкільна мотивація. Ці діти відвідують школу неохоче, пропускають заняття. На уроках часто займаються сторонніми справами, граються, бешкетують. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Нестійко адаптуються до школи. У малюнках на шкільну тематику такі діти зображують ігрові сюжети, хоча побічно пов'язують їх зі школою.

П'ятий рівень. Менше ніж 10 балів: негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

Такі діти зазнають серйозних труднощів у навчанні: вони не здатні впоратися з навчальною діяльністю, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем. Вони досить часто сприймають школу як вороже середовище, перебування в якому є для них нестерпним. Маленькі діти (5-6 років) часто плачуть, просяться додому. Також такі учні можуть поводитися агресивно, відмовлятися від виконання завдань, дотримання певних норм і правил. Часто такі школярі страждають на нервово-психічні порушення. Малюнки таких дітей зазвичай не відповідають запропонованій шкільній тематиці, а відбивають індивідуальні пристрасті дитини.



## Додаток Л

### Тест шкільної тривожності Філіпса

**Мета.** Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

**Інструкція.** Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

«Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь».

На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтесь, й "-", якщо ні».

#### Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?

10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожися ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе заторкує?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що протебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні якісь виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти відчуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?
47. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?

50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що збирається дати класу завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?
56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

**Ключ до запитань: «+» - Так, «-» - Ні**

1-	11+	21-	31-	41 +	51-
2-	12-	22+	32-	42-	52-
3-	13-	23-	33-	43+	53-
4-	14-	24+	34-	44+	54-
5-	15-	25+	35+	45-	55-

6-	16-	26-	36+	46-	56-
7-	17-	27-	37-	47-	57-
8-	18-	28-	38+	48-	58-
9-	19-	29-	39+	49-	

### Опрацювання та інтерпретування результатів

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як уключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, - це прояви тривожності. Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50% підвищена тривожність; понад 75% висока тривожність;

•- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Чинник	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі.	2,4,7,12,16,21,23,28,46,47,48,49,50,51,52,53,54, 55,56,57,58  S=22
2. Переживання	5,10,15,20,24,30,33,

соціального стресу.	36,39,42,44 S=11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.	1,3,6,11,17,19,25,29, 32,35,38,41,43 S=13
4. Страх самовираження.	27,31,34,37,40,45 S=6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2,7,12,16,21,26 S=6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення.	3,8,13,17,22 S=5
7. Низька фізіологічна опірність стресові.	9,14,18,23,28 S=5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	2,6,11,32,35,41,44,47 S=8

### Опрацювання результатів

1. Число розбіжностей знаків («+» - Так, «-» - Ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%).
2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.
3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне

значення -  $< 50\%$ ;  $\geq 50\%$ ;  $\geq 75\%$ .

4; Подання цих даних у вигляді діаграми.

5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником  $\geq 50\%$  і  $\geq 75\%$  (для всіх чинників).

6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.

7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

### **Змістова характеристика кожного синдрому (чинника)**

1 Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.

2 Переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).

3 Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.

4 Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5 Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.

6 Страх невідповідності очікуванням, оточення – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.

7 Низька фізіологічна опірність стресові – особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8 Проблеми і страхи у стосунках з учителями - загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.

## Додаток М

### Кейс – метод

Таблиця М. 1.

#### Організація кейс-методу

Фаза роботи	Дії викладача	Дії студента
До заняття	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Підбирає кейс.</li> <li>2. Визначає основні та допоміжні матеріали для підготовки студентів.</li> <li>3. Розробляє сценарій заняття.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отримує кейс і список рекомендованої літератури.</li> <li>2. Індивідуально готується до заняття.</li> </ol>
Під час заняття	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Організовує попереднє обговорення кейса.</li> <li>2. Ділить групу на підгрупи.</li> <li>3. Керує обговоренням кейсу в підгрупах, забезпечуючи їх додатковими відомостями.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Задає питання, що поглиблюють розуміння кейса і проблеми.</li> <li>2. Розробляє варіанти рішень, слухає, що говорять інші.</li> <li>3. Приймає або бере участь у прийнятті рішень.</li> </ol>
Після заняття	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Оцінює роботу студентів.</li> <li>2. Оцінює прийняті рішення та питання.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Складає письмовий звіт про заняття з даної теми.</li> </ol>



1. Складається схема кейса:

1) позначається дія і дійові особи, при цьому можна дати їх опис - наприклад, дійова особа таке-то, у нього такі-то гідності, такі-то недоліки;

2) описується ситуація (симптоми). Це можна зробити традиційно, а можна і за допомогою діалогу між діючими особами;

3) вказуються елементи середовища, наприклад, описуються підприємство і зовнішні навколишні фактори.

Коли складена схема кейса, необхідно визначити його методичну мету, яка стане основною віссю.

2. Визначається методична мета кейса.

Методичною метою кейса може бути і ілюстрація до теорії, й суто практична ситуація, і їх поєднання. Але в будь-якому випадку мета повинна бути вагомою, щоб робота над кейсом зацікавила студентів. Цьому сприятиме напруженість ситуації, описаної в кейсі, конфлікт, може бути, навіть драматичність, які вимагають прийняття швидких рішень.

Задум кейса повинен бути зрозумілий учневі. Кейс повинен бути написаний простою чіткою мовою, він не повинен містити багато термінів, зрозумілих лише фахівцям. Якщо ж такі терміни є, то в кейсі повинні бути передбачені пояснення.

Якщо кейс складений з описом якихось дійових осіб, їхніх характеристик, то важливо, щоб серед них був хтось, на чие місце студенти хотіли б себе поставити, бо в ряді випадків саме в поведінці або в характері дійової особи, або в поєднанні того й іншого, може критися причина виникнення конфлікту.

При написанні кейса потрібно намагатися уникати «пасток», тобто не слід вводити зайву, непотрібну інформацію. Не потрібно давати і багато дрібних деталей. Ситуація повинна бути самодостатньою.

Кейси не повинні бути занадто великими, так як праця над об'ємним кейсом дуже втомлює. Об'ємні кейси більше підходять для підсумкових занять, а для поточних краще використовувати невеликі. Практика показує, що максимальний обсяг кейса не повинен перевищувати 30 сторінок.

При вирішенні кейса студент не тільки використовує отримані знання, але і проявляє свої особистісні якості, зокрема, вміння працювати в групі, а також демонструє рівень розуміння ситуації.

Причому нерідко ситуація, викладена в кейсі, на перший погляд, здається дуже далекою від того, що студент вивчав в теоретичному курсі.

Кейсовий метод допомагає набути досвід вирішення практичних ситуацій. Але різні аудиторії підходять до вирішення кейсів по-різному.

3. Особливості роботи з різними аудиторіями при використанні кейс-методів.

При використанні кейс-методів необхідно враховувати склад аудиторії: або це студенти, які не мають практичного досвіду, але володіють теорією, або це практики, які гірше володіють теорією, або в ряді випадків взагалі нею не володіють, але зате мають практичний досвід. Різниця між ними полягає в сприйнятті ситуації, як концептуалізації ситуацій, а також у рівні та якості прийняття рішення.

4. Організаційні правила роботи над кейсом в групі. Активність роботи кожного учня залежить від багатьох факторів, основними з яких є: число і якісний склад учасників, організаційна структура підгрупи, її розміщення, загальна організація роботи з кейсом, організація обговорення результатів, підведення підсумків. Склад групи повинен бути однорідним, тобто в учнів повинен бути приблизно однаковий рівень знань. Формування підгруп: група розбивається на окремі підгрупи. Формування підгруп студенти здійснюють самостійно, на добровільній основі. До складу підгрупи повинно входити від 4-х до 6-ти чоловік. Перевага віддається парним числам учасників. Дуже важливо, щоб робота кожної підгрупи була правильно організована, тому кожна підгрупа повинна вибрати свого відповідального, який би координував її роботу, і секретаря, який би фіксував результати роботи.