

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

**на тему: ОСОБЛИВОСТІ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ
ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Виконала: студентка II курсу,
групи 8.0530-з
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Гладіліна Яна Олександрівна
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри
психології Малина О.Г.
Рецензент: к.псих.н., доцент кафедри
психології Грединарова О.М.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

« ____ » _____ 2021 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

_____ Гладіліна Яна Олександрівна _____

Тема роботи Особливості рівня сформованості особистісної компетенції старшокласників

керівник роботи Малина О.Г. к.психол.н., доцент кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки теоретично обґрунтувати поняття «особистісної компетентності учнів» та розробити програму розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів.

5. Перелік графічного матеріалу: 18 таблиць.

.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Малина О.Г., доцент		
Розділ 1	Малина О.Г., доцент		
Розділ 2	Малина О.Г., доцент		
Розділ 3	Малина О.Г., доцент		
Висновки	Малина О.Г., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2021 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2021 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2021 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	червень-липень 2021 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	вересень 2021 р.	Виконано
6	Написання висновків	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Передзахист	листопад 2021 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	листопад 2021 р.	Виконано

Студент _____ Я.О. Гладіліна

Керівник роботи _____ О.Г. Малина

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ О.М. Грединарова

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: ст. 88, 18 таблиць, 55 джерел, 1 додаток.

Об'єкт дослідження: феномен особистісної компетентності.

Предмет дослідження: особливості процесу розвитку особистісної компетентності учнів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати поняття «особистісної компетентності учнів» та розробити програму розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів.

Гіпотеза дослідження: рівень особистісної компетентності учнів приватних шкіл не перевищує рівень особистісної компетентності учнів загальноосвітніх класів того ж віку, а іноді буває нижчим внаслідок особливості ціннісно-сміслових орієнтацій;

Методи та організація дослідження:

- Теоретичні (теоретичний і порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури)
- Емпіричні (анкетування, тестування, опитування, бесіда, контент-аналіз, психолого-педагогічний експеримент).

Наукова новизна результатів дослідження. Вперше з обдарованими учнями було проведено дослідження рівня розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів з метою порівняння із рівнем розвитку особистісної компетентності дітей загальноосвітніх класів тієї ж вікової норми.

Одержані в результаті написання дослідження дані щодо вивчення процесу розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів дозволять оптимізувати процес реформування спеціалізованої школи у гімназію, враховувати результати дослідження при складанні концепції розвитку навчального закладу.

ОСОБИСТІСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ, ЗАГАЛЬНООСВІТНІ КЛАСИ, НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД, ШКОЛИ, ОБДАРОВАНИ УЧНІ

SAMMARY

Gladilina Y.O. Features of the level of formation of high school students' personal competence.

88 pages, 18 tables, 55 sources, 1 appendix.

Object of research: the phenomenon of personal competence.

Subject of research: features of the process of development of personal competence of students.

The purpose of the study: to theoretically substantiate the concept of "personal competence of students" and to develop a program for the development of personal competence of gifted students.

Research hypothesis: the level of personal competence of students of private schools does not exceed the level of personal competence of students of general education classes of the same age, and sometimes it is lower due to the peculiarities of value-semantic orientations;

Research methods and organization:

- theoretical (theoretical and comparative analysis of psychological and pedagogical literature)

- empirical (questionnaires, testing, surveys, interviews, content analysis, psychological and pedagogical experiment).

Scientific novelty of research results. For the first time, a study of the level of development of personal competence of gifted students was conducted with gifted students in order to compare it with the level of development of personal competence of children of general education classes of the same age norm.

The data obtained as a result of writing the study to study the process of development of personal competence of gifted students will optimize the process of reforming a specialized school into a gymnasium, take into account the results of the study in drawing up the concept of educational institution.

PERSONAL COMPETENCE OF STUDENTS, GENERAL EDUCATION CLASSES, EDUCATIONAL INSTITUTION, SCHOOLS, GIFTED STUDENTS

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОСТОРИ НАУКОВОГО ЗНАННЯ.....	9
1.1. Визначення понять «компетентність» і «компетенція».....	9
1.2. Види компетентності.....	19
1.3. Характеристики особистісної компетентності: самовираження, самоствердження, самореалізація	33
1.4. Шляхи розвитку особистісної компетентності учнів.....	38
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ОБДАРОВАНІСТЬ».....	44
2.1. Характеристика обдарованої особистості.....	44
2.2. Класифікації обдарованості.....	52
2.3. Організація роботи з обдарованими та здібними учнями.....	61
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ШКІЛ РІЗНОЇ ФОРМИ ВЛАСНОСТІ	67
3.1. Організація дослідження особистісної компетентності обдарованих учнів шкіл різної форми власності.....	67
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів діагностики обдарованих учнів шкіл різної форми власності	69
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів повторної діагностики обдарованих учнів шкіл різної форми власності після проведення програми розвитку особистісної компетентності.....	78
ВИСНОВКИ.....	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	84
ДОДАТОК.	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема дитячої обдарованості є однією з проблем сучасної науки. Основним принципом роботи навчальних закладів є розкриття в процесі навчання дитячої обдарованості, підготовка висококомпетентнісного випускника. Зміст роботи з обдарованими дітьми включає ряд завдань, а саме: сприяти розвитку кожної особистості; якомога раніше виявляти обдаровання кожної дитини і максимально сприяти їхньому розвитку. Основним підходом у пошуку юних обдаровань варто визнати комплекс заходів: медичних, фізіологічних, психологічних, педагогічних, спрямованих на вирішення цих завдань сім'єю і навчальним закладом. Важливо використовувати різноманітні методики виявлення інтересів і здібностей дітей і надалі спостерігати за їхніми успіхами. Здавалось би, дітям, що виділяються серед однолітків розумовими, творчими здібностями, буде легше вчитися, у них буде менше проблем та труднощів у житті. Однак у закладах освіти, в сім'ї у обдарованих дітей виникає чимало ускладнень. Велика увага повинна бути приділена саморозвитку обдарованих, особистісному самовираженню, тому що сучасне суспільство потребує висококваліфікованих кадрів, основу яких повинні складати обдаровані діти. Проблеми обдарованих вивчали Н.С. Лейтес, Дж. Гілфорд, П. Торренс, В.Н. Дружинін, А.М. Матюшкін, А. Танненбаум, В. Моляко, Дж. Рензулі, В.С. Юркевич, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьєв та багато інших.

Об'єкт дослідження: феномен особистісної компетентності.

Предмет дослідження: особливості процесу розвитку особистісної компетентності учнів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати поняття «особистісної компетентності учнів» та розробити програму розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів.

Гіпотеза дослідження: 1) рівень особистісної компетентності учнів приватних шкіл не перевищує рівень особистісної компетентності учнів загальноосвітніх класів того ж віку, а іноді буває нижчим внаслідок особливості ціннісно-сміслових орієнтацій; 2) розроблена нами програма розвитку особистісної компетентності учнів приватних шкіл є ефективним засобом підвищення рівня особистісної компетентності учнів.

Завдання дослідження:

- 1) визначити феномен особистісної компетентності у просторі наукового знання;
- 2) дослідити особливості розвитку особистісної компетентності учнів в умовах навчального закладу;
- 3) порівняти рівень розвитку особистісної компетентності учнів приватних та загальноосвітніх шкіл тієї ж вікової норми;
- 4) розробити програму, спрямовану на підвищення рівня особистісної компетентності учнів приватних шкіл;
- 5) апробувати та впровадити програму розвитку особистісної компетентності учнів приватних шкіл.

Методи та організація дослідження: з метою дослідження рівня сформованості компетентностей учнів були використані: діагностика рівня самооцінки і ціннісно-сміслових орієнтацій, самовизначення особистості; методи: спостереження, бесіда, анкетування; математичні методи обробки кількісних даних. Досліджувані учні – обдаровані діти 9-11 класів, які навчаються у Пологівській гімназії «Основа» та учні загальноосвітніх класів Пологівської спеціалізованої школи I-III ступенів №3, тієї ж вікової норми. Дослідження проводилося на протязі 2014-2015 навчальних років. Після порівняння результатів рівня особистісної компетентності обдарованих дітей і учнів загальноосвітніх класів була розроблена, апробована та впроваджена програма розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів.

Наукова новизна результатів дослідження. Вперше з обдарованими учнями було проведено дослідження рівня розвитку особистісної

компетентності обдарованих учнів з метою порівняння із рівнем розвитку особистісної компетентності дітей загальноосвітніх класів тієї ж вікової норми.

Практичне значення результатів дослідження. Одержані в результаті написання роботи дані щодо вивчення процесу розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів дозволять оптимізувати процес реформування спеціалізованої школи у гімназію, враховувати результати дослідження при складанні концепції розвитку навчального закладу.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися застосуванням методів, адекватним поставленій меті і завданням дослідження, поєднанням кількісного і якісного аналізу, шляхом порівняння результатів рівня розвитку особистісної компетентності обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів.

РОЗДІЛ 1

ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОСТОРИ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

1.1. Визначення понять «компетентність» і «компетенція»

В сучасній школі усе частіше у якості одного із основних результатів освіти називають рівень сформованості компетентностей учнів. Зачасту цей тезис пов'язують з ідеями компетентісного підходу, але його також активно використовують прихильники особистісно-орієнтованої, розвиваючої, гуманістичної освіти.

Основними ідеями психології і педагогіки, зорієнтованих на компетентність учня як результат навчання, є наступні:

- результатом освіти є здатність учня самостійно вирішувати проблеми у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і особистий досвід учня;

- зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, світоглядних, політичних та інших проблем;

- освітній процес повинен створювати умови для формування у дітей досвіду самостійного вирішення різноманітних проблем, які мають як навчальний, так і соціальний зміст.

Поняття «компетентність» в сучасній психології та педагогіці широко розповсюджено, однак різні автори по-різному сприймають його зміст, досить часто можна зустріти вживання у якості синонімів терміни компетентність і компетенція. В даній роботі ми використовуємо поняття компетентності, яке розуміємо як здатність (вміння) учня діяти на основі отриманих знань. Компетентність зумовлює досвід самостійної діяльності на базі універсальних знань, які застосовуються для вирішення проблем різного змісту і знаходяться в різних предметних площинах.

Завдання навчального закладу – педагогічна організація ситуацій дорослішання через активність підлітка і надання культурних форм реалізації задач вікового розвитку та засвоєння тих потреб, які детермінують процес дорослішання. Спрямованість шкільної освіти у руслі компетентнісного підходу до цілей освіти, з цієї точки зору, обумовлює визначення у якості результатів освіти наступні:

- здатність учня орієнтуватися у проблемах сучасного життя: екологічних, політичних, міжнаціональних, тобто вирішувати аналітичні проблеми.

- здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей, які відображають різні культури і світогляди, тобто вирішувати аксиологічні проблеми;

- здатність вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією соціальних ролей (громадянина, користувача, пацієнта, члена родини тощо);

- здатність вирішувати проблеми, спільні для різних видів професійної та іншої діяльності (комунікативні, пошуку та аналізу інформації, прийняття рішень, організації спільної діяльності тощо);

- здатність вирішувати проблеми професійного вибору, що містить підготовку до подальшого навчання в навчальних закладах системи професійного навчання.

Поняття «компетентність» знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та у майбутньому працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність. Тільки тоді система освіти може вважатися ефективною. Незважаючи на те, що терміни «компетенція», «компетентний», «компетентність» часто зустрічаються в педагогічній літературі, вони не є однозначними і, за висловами деяких європейських педагогів (Г. Халаш, Куллахан та ін.), безпроблемними [7,82].

Компетентність – синонім понять «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність», конкретизується щодо різних галузей (лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської тощо). Латинське слово *competens* означає «підходящий», «відповідний», «узгоджений», а *competentia* – «узгодженість частин», «сумірність», «симетрія». Однак етимологічний пошук суті цього питання, яке вживають для характеристики придатності особистості до діяльності в певній сфері, не наближає до розуміння інноваційності К-підходу в освіті.

В українській педагогіці спроба наблизитися до адекватного розуміння термінів «компетенція» і «компетентність» триває майже десять років. Одну з перших спроб осмислення в європейському контексті завдань освіти як формування в учнівській молоді духовної, політичної, економічної, соціальної компетентності здійснив Б. Чижевський (1996) [14,62]. Проект Критеріїв оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (2000) базувався на переконанні, що «навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, а сформувати комплекс компетенцій». Компетенцію було визначено як «загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості» [14,80]. До основних компетенцій, яких потребує сучасне життя, автори проекту Критеріїв зараховували соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку та самоосвіти та «компетенції, що реалізується у прагненні здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності» [14,81].

А. Хуторської пропонує розвести поняття «компетенція» і «компетентність», використовувати їх паралельно, але вкладаючи в них різний смисл. Компетенція — це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Тоді компетентність — це володіння людиною

відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [48,55].

Тобто компетенцію, за А. Хуторським, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність — як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [48,58].

Аналогічне розведення понять пропонує А. Дахін, говорячи про освітню компетенцію та освітню компетентність. Освітня компетенція як рівень розвитку особистості учня пов'язана з якісним опануванням змісту освіти. Освітня компетентність — це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності. Отже, освітня компетентність — це особистісна якість, що вже склалася. Звідси можна дійти висновку: освітня компетенція як ідеальна, нормативна моделює властивості учня й у певному смислі обслуговує термін «освітня компетентність», більш конкретно описуючи його смислове наповнення. Освітня компетентність — реальна, відноситься до особистості, існує «тут і зараз». Вона може підлягати афективним трансформаціям, вона має емоційне забарвлення [7,20].

У порівнянні з іншими результатами освіти компетенція:

- а) інтегрований результат освіти;
- б) проявляється ситуативно;
- в) існує як потенціал, який наповнюється конкретним змістом та проявляється в конкретній ситуації.

Компетентність:

- а) інтегрований результат освіти;
- б) на відміну від функціональної грамотності дозволяє розв'язувати цілий клас задач;
- в) на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети);
- г) на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність;

д) на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї.

Г. Скоробогатова підкреслює, що «...обидва ці поняття відображають цілісність та інтегративну сутність результату навчання на будь-якому рівні та в будь-якому аспекті» [15,201].

Самарський визначає компетенцію як результат освіти, який виражається в готовності суб'єкта ефективно організувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети [7,74].

До внутрішніх ресурсів слід віднести:

- знання;
- предметні вміння;
- навички;
- надпредметні вміння;
- способи діяльності (компетентності);
- психологічні особливості;
- цінності тощо.

С. Бондар подає таке визначення: «Компетенції — це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [15,205].

А. Маркова визначає компетентність як «індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії» [19,59]. Зрозуміло, що основний акцент переноситься тут на професійну складову компетентності. У такому ж напрямку пропонує визначення Дж. Равен: «Компетентність — це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії» [45,111]. Специфіка поглядів андрагогіки знайшла відображення у визначенні «Компетентність — еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність діяльності дорослої людини в умовах, що змінюються» [22,9].

С. Шишов визначає компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. «Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок, бути компетентним не означає бути ученим чи освіченим», — наголошує він [52,17].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання. Європейські експерти визначають поняття «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [36,28].

С. Бондар наголошує, що «...компетентність — це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій». Така складність, комбінаційність цього педагогічного явища зумовлює відокремлення певних структурних елементів поняття «компетентність» [15,205].

Європейські експерти пропонують таку внутрішню структуру компетентності:

- знання;
- пізнавальні навички;
- практичні навички;
- відношення;
- емоції;
- цінності та етика;
- мотивація [36,28].

А. Хуторської пропонує проектування та опис певних компетентностей у нормативних документах, навчальній та методичній літературі, а також у відповідних вимірниках загальноосвітньої підготовки школярів через відокремлення таких структурних компонентів:

- назва;
- тип у загальній ієрархії (ключова, загальнопредметна, предметна);
- коло реальних об'єктів дійсності, відносно яких уводиться компетентність;
- соціально-практична обумовленість і значущість (для чого вона є необхідною в соціумі);
- смислові орієнтації учня, особистісна значущість (для чого учневі необхідно бути компетентним);
- знання про коло реальних об'єктів;
- уміння та навички, які стосуються цього кола реальних об'єктів;
- способи діяльності по відношенню до них;
- мінімально необхідний досвід діяльності учня у сфері цієї компетентності (за ступенями навчання);
- індикатори — приклади, зразки навчальних та контролюючих завдань з визначення ступеня (рівня) компетентності учня [49,180].

А. Хуторської виокремлює низку функцій компетентності в системі освіти. У відношенні до особистості учня вони:

- відображають та розвивають особистісні смисли учня в напрямі об'єктів, що вивчаються ним;
- характеризують діяльнісний компонент освіти учня, ступінь його практичної підготовки;
- задають мінімальний досвід предметної діяльності;
- розвивають можливості розв'язувати у повсякденному житті реальні проблеми — від побутових до виробничих та соціальних;
- є багатовимірними, тобто охоплюють та розвивають усі основні групи особистісних якостей учня;

- є інтегральними характеристиками якості підготовки учнів;
- у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність учня [48,115].

У відношенні до ЗУНів:

- не протистоять ЗУНам, а, знаходячись у різних площинах, перетинаються з ними;
- містять в собі низки ЗУНів;
- пов'язані зі здатністю осмислено використовувати комплекс знань, умінь та способів діяльності з міждисциплінарного кола питань;
- забезпечують оволодіння комплексною освітньою процедурою, яка має особистісно діяльнісний характер [37,182].

У відношенні до структури та змісту освіти:

- надають можливості конструювати цілі, зміст освіти (освітні стандарти) та освітні технології у системному вигляді;
- є метапредметними, тобто через окремі елементи чи цілісно є присутніми у різних навчальних предметах та освітніх галузях;
- є багатофункціональними, оскільки дозволяють учневі розв'язувати проблеми з багатьох сфер життя;
- формуються засобами змісту освіти. У відношенні до способів діяльності;
- дозволяють використовувати теоретичні знання для розв'язання конкретних задач;
- дозволяють розробити чіткі вимірники з перевірки успішності їх освоєння учнями;
- перевіряються в процесі виконання певного комплексу дій [37,182].

Найповнішим розкриттям і осмисленням К-підходу в освіті є колективна монографія «Життєва компетентність особистості» (2003) [15,120]. У ній подано психологічний та педагогічний аналіз життєвої компетентності особистості як передумови свободи її життєвих виборів, повноти

життєздійснення та умови її життєвих успіхів. Розкрито зміст цього поняття, його структуру, умову і техніку формування, спроектовано «феномен компетентнісно спрямованої освіти» (Л. Сохань, І. Єрмаков) [15,135].

Німецькі дослідники вважають, що компетентність є результатом вправління в певній сфері знання або діяльності, внаслідок якого встановлюється «зв'язок змісту та операцій або «видів діяльності» відповідно до цього змісту». Вони пропонують розробляти моделі компетентності, які описуватимуть завдання, мету, структуру та результати спеціальних навчальних процесів, відображатимуть компоненти й етапи розвитку компетентностей учнів, орієнтацію для шкільного навчання [30,67].

Суть поняття «компетентність», його *Differentia specifica* (характерні особливості, специфічна відмінність), що надавали б конструктивного практичного алгоритму моделювання компетентностей (тобто описування завдань, мети, структур та результатів навчальних процесів), залишається на інтуїтивному рівні розуміння. Питання про наповнення компетентності як дидактичної конструкції конкретним змістом залишається відкритим для обговорення [30,67].

Погляди українських вчених, авторів підручників, освітянських керівників на використання в педагогіці та психології понять «компетенції» та «компетентності» умовно можна поділити на три групи [15,250]:

1. К-підхід – мода на компетентність. Перша група вважає, що терміни «компетенція» і «компетентність» є даниною на європейській моді, без яких можна обійтися, використовуючи їхні класичні прототипи – рівень «підготовленості випускника», «навчальні вміння» тощо. Термін «К-підхід» прибічники цієї думки вважають незграбним, як і «знаннєву парадигму». Прихильники такої точки зору ставлять запитання: чим К-підхід до освіти кращий, ніж те, що є зараз? Як потрібно реалізовувати К-підхід і що треба змінювати безпосередньо на практиці?

Поняття компетенції в наявному вигляді визначене через поняття здібності або здатності. Наприклад: «комунікативна компетентність – здатність

вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим» [8,24]. Немає необхідним вводити нову термінологію, друга частина фрази цілком самодостатня. Від прихильників «компетентності» й «компетенцій» вимагають визначення цих понять, які б не зводили їх до набору вмінь або здібностей, інакше дискусія втрачає предмет обговорення. Такі питання виникатимуть завжди, коли вчитель або вчений чутиме слова «компетентність» і «компетенція». Дійсно, складно провести межу між поняттями компетентності та вміння, наприклад, у «стандартах умінь» (Skills-Based Standards), розроблених у США [15,262].

2. К-підхід не є абсолютно новим для вітчизняної школи. Інших дослідників дивує романтичний максималізм щодо ролі ключових компетенцій, який представлений у статтях з назвами на зразок «Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти». На їхню думку, подібну орієнтацію освіти на спеціальні та на комплексні способи навчальної діяльності вже було описано в роботах М. Скаткіна, Г. Лернера, В. Краєвського, М. Щедровицького та інших. Втрати пострадянської освіти призвели до спрощення цими дослідниками розроблених концепцій, і вони втратили своє глибоке значення. Звідси й виникає необхідність нового опису якості освіти в рамках К-підходу [15,251].

3. К-підхід – одна з основ оновлення освіти. Третя група схильна вважати, що нові терміни означають напрям розвитку (або модернізації) освіти, і що ця новизна допоможе актуалізувати освіту (освіченість) школяра. Адже поняття «компетенція» і «компетентність» уже широко використовують для опису життєдіяльності людини, й вони означають високу якість її професійної діяльності. Тим самим значенням ці поняття наділяє й педагогіка для опису якості підготовки учнів. Усі інші терміни на шкалі точності опису властивостей випускників школи знаходяться далі від поняття «компетенція» і «компетентність». Компетенції найближчі до опису складу комплексних, складних, інтегративних умінь. Компетенції й компетентність описують складну структуру культуровідповідної діяльності школярів і не зводяться ні до знань, ні до вмінь. «Часто можна зустріти людей, котрі володіють широкими знаннями, але вони не вміють мобілізувати їх відповідним чином у потрібний

момент, коли є така можливість. Тому бути компетентним не означає бути вченим або освіченим». Компетенція не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації, вона одночасно тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових взаємин, зумовлених конкретною діяльністю. Однак вказівка на те, що поняття компетенції має інтегративний, цілісний характер, не наближає нас до їхньої суті [15,253].

Отже, аналіз К-підходу вказує, що є розуміння компетентності як здатності, вміння розібратися в певній ситуації та відповідно до цього здійснювати ефективну діяльність. В основі поняття компетентності лежить ідея виховання особистості, яка не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовувати знання й брати на себе відповідальність за певну діяльність.

1.2. Види компетентності

Людське життя, як багатогранний динамічний процес, охоплює вікові й соціальні зміни особистості, її психологічні та моральні колізії, зовнішні і внутрішні злети і кризи. Але в усій своїй багатовимірності цей рух не є хаотичним, а організовується суб'єктом життя, особистістю. Якби несподіванки не виникали на життєвому шляху особистості, якби круто не змінювали зовнішні сили життя людини, не можна все ж випускати з уваги те, що цей процес є саме її життям, що особистість творить своє життя.

Виділення багатовимірності як вихідної характеристики розуміння особистості, її життєдіяльності має суттєве значення для розкриття багатогранної палітри видів компетентностей, кількість яких постійно примножується, оскільки складність і масштабність нових викликів XXI століття ставить перед людиною нові завдання. Відбувається диференціація компетентностей, які висвітлюють ту чи іншу грань життєдіяльності людини. І виходить, що цілісна особистість, її життя розчинюється в різних,

взаємонезв'язаних компетентностях, кожна сфера яких потребує свого інструментарію і наукового глосарію. Такий процес диференціації наукового знання дуже вдало розкрив Л. С. Виготський на прикладі диференціації галузей психології. «Історичний стан нашої науки такий, - писав він, - що існує багато психологій, але не існує єдиної психології. Ми могли б сказати, що тому й виникає багато психологій, що немає спільної, єдиної психології. Це значить, що відсутність єдиної наукової системи, яка б охоплювала і об'єднувала все сучасне психологічне знання, приводить до того, що кожне нове фактичне відкриття у будь-якій галузі психології, яке виходить за межі простого нагромадження фактів, змушене створювати свою власну теорію, свою систему для пояснення і розуміння тільки-но знайдених фактів і залежностей, змушене створювати свою психологію – одну із багатьох психологій» [36,30]. Тому закономірним є пошук шляхів інтеграції знання про компетентності як про складні й неоднозначні феномени.

Усвідомлення поступу до майбутнього, передусім проблематичного, до нових форм життя пробуджує інтерес до пошуку інноваційних компетентностей, «оскільки жити, за образним висловом Х. Ортеги-і-Гассета, це значить знаходитися перед світом, із світом, всередині світу, бути зануреним в його рух, в його проблеми, в його ризиковані інтриги» [35,28]. У процесі розвитку особистості відбувається ніби згортання простору соціальних відносин у просторі особистості, своєрідна зміна розмірності великого світу у малому життєвому світі людини. Людина як «елемент» входить до різноманітних фізичних, біологічних і соціальних систем. Цей аспект системного дослідження людини виступає при вивченні її компетентності у системно-структурному ракурсі. Багатогранність, багатовимірність і неоднозначність процесу становлення компетентної особистості зумовлюється складним спектром життєдіяльності людини. Людська життєдіяльність – це всеохоплюючий процес розгортання життя в будь-яких його проявах: у фізичному і соціальному, духовному просторі, фізичному і соціальному часі. Життєдіяльність особистості – це організація процесу життя на основі

соціальних форм і способів діяльності, спілкування, поведінки, що склалися історично; це відтворення особою свого життя включенням її в актуальні процеси. Дане поняття охоплює у часі весь плин життя особистості: її становлення, розвиток, зміни. Поняття життєдіяльності особистості відбиває єдність прояву особистості у різних видах діяльності. Воно відображає життєдіяльність як цілісний феномен, що має свою структуру-ієрархію видів діяльності, різні обсяги видів діяльності, певний характер співвіднесення між ними. Кожен вид діяльності, сфера життя вимагають від людини певних якостей, компетентностей, які інтегруються у процес становлення життєвої компетентності, і виступає як результат розвитку та саморозвитку особистості. До важливих параметрів життєвої компетентності О. Л. Кононко відносить цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, звички; набір базових і особистісних властивостей, які гарантують дитині пристосованість до життя; вміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу [15,331].

Компетентність ставить високі вимоги до самостійності дитини, її вміння брати на себе відповідальність, здатності діяти конструктивно, раціонально, гнучко, активно, творчо; надійності в партнерстві; вміння бути самою собою; оптимістичної самовіддачі життю; здатності поєднувати свою індивідуальність з умовами життя.

У компетентної дитини доцільно поєднуються різноспрямовані й водночас однаково важливі для її особистісного становлення тенденції: до самозбереження та саморозвитку; до безпеки і ризику; до винахідництва й опору; до типізації та індивідуалізації; до егоцентризму та турботи про близьких людей; до обмеження себе та розширення простору «Я»; до перенесення знайомого досвіду в нові ситуації, продукування нових оптимальних способів їх розв'язання.

Компетентність передбачає відповідний віковим можливостям та індивідуальній історії життя дитини рівень розвитку особистісних механізмів,

зокрема таких, як наслідування, ідентифікація, імітація, емпатія, рефлексія, образ «Я», совість.

Компетентність тісно пов'язана з близьким до неї поняттям «зрілість» як сукупним станом високого розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, емоційних, моральних, соціальних параметрів поведінки дитини, що забезпечує їй готовність до повноцінного функціонування у природному, предметному і людському довкіллі, а також обізнаність у сфері «Я».

Життєва компетентність інтегрує різні види компетентностей, які розкривають загальні здатності людини у тих чи інших сферах життєдіяльності. Мова йде про аутопсихологічну, соціальну, комунікативну, інформаційну, полікультурну, загальнокультурну, інтелектуальну компетентність та інші. Системну взаємодію компетентностей у процесі роботи і саморозвитку особистості дитини репрезентує доктор педагогічних наук О. Є. Лебедев (Санкт-Петербург) [16,7]. Базовим стрижневим поняттям у цьому процесі є рівень освіченості, під яким розуміється якість особистості, що характеризується здатністю розв'язувати завдання пізнавальної, цілісно-орієнтаційної, комунікативної і перетворювальної діяльності, спираючись на освоєний соціальний досвід. О. Є. Лебедев виділяє чотири основні рівні освіченості, які можуть бути досягнуті в процесі середньої освіти, а саме:

- 1) грамотність;
- 2) функціональну грамотність
- 3) інформованість
- 4) компетентність [16,7].

Грамотність характеризується здатністю використувувати основні способи пізнавальної діяльності, якими є читання, письмо і рахунок.

Функціональна грамотність – це здатність розв'язувати елементарні життєві завдання в різних сферах на основі прикладних знань.

Рівень інформованості характеризується засвоєнням певного обсягу знань і здатністю репродукувати їх.

Компетентність, вважає О. Є. Лебедев, це рівень освіченості, який характеризується здатністю розв'язувати завдання в різних сферах життєдіяльності на базі теоретичних знань. Це передусім методологічна, загальнокультурна, допрофесійна компетентність [16,9].

Орієнтовна загальнокультурна компетентність – це рівень освіченості, достатній для самоосвіти, самопізнання, самосійних суджень про різні галузі культури.

Методологічна компетентність – рівень освіченості, достатній для самостійного творчого розв'язання світоглядних і дослідницьких завдань теоретичного і прикладного характеру в різних сферах діяльності. Методологічна компетентність включає в себе:

а) знання:

- про реальний світ (природу, суспільство, людину), про існуючі в ньому значущі зв'язки і залежності;

- про провідні світоглядні теорії і факти;

- про природу знань, способи їх отримання і фіксації;

- концепції, які визначають розвиток профільних наукових сфер;

- методологію дослідницької діяльності;

- сутність творчості, етапи і технології творчої діяльності;

б) уміння:

- використовувати різні методи дослідження;

- застосовувати прийоми творчої діяльності;

в) готовність до:

- продуктивної дослідницької діяльності;

- дослідницької взаємодії з дійсністю [46,205].

Конструктивним у розвитку розуміння методологічної компетентності є обґрунтування М. О. Холодною поняття інтелектуальної компетентності як особливого типу організації знань, що забезпечують можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній діяльності. Знання такого роду відзначаються різноманітністю; гнучкістю, швидкістю актуалізації у тій чи

іншій ситуації; можливістю застосування у широкому спектрі ситуацій; виділенням ключових елементів; володінням не тільки декларативним «що», але й продуктивним знанням «як» [47,116].

Останнім часом активно використовується і поняття «пізнавальної компетентності», хоча воно переважно зводиться до навчально-управлінських, навчально-інформаційних, навчально-логічних умінь тощо, що, по суті, продовжує усталену традицію «знань, умінь і навичок» (Д. В. Татяанченко, С. Г. Ворощиков) [7,54].

У роботах дослідників ми зустрічаємося як з поняттям «компетентність», так і з поняттям «групи компетентностей». Вживання в однині чи множині може цікавити нас не тільки з позиції граматики, але, перш за все,— семантики.

Практично, одним словом ми називаємо і загальну здатність, кінцевий результат, і її компоненти, складові частини — групи компетентностей. Розуміння філософської єдності цих понять зумовлює адекватне розв'язання цього питання. Адже можна в цілому підкреслити професійну компетентність людини, а можна відокремити конкретні складові, які найбільшою мірою її визначають.

Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи. У відповідності до розподілу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета).

А. Хуторської, наприклад, пропонує трирівневу ієрархію компетенцій:

- ключові;
- загальнопредметні;
- предметні [48,56].

Перелік ключових компетенцій А. Хуторської визначає на основі провідних цілей загальної освіти, структурної презентації соціального досвіду та досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, які дозволяють

йому оволодівати соціальним досвідом, формувати навички життя та практичної діяльності в суспільстві.

1. Ціннісно-сміслова компетенція, яка пов'язана з ціннісними уявленнями учня, його здатністю до орієнтування в житті, усвідомлення свого місця в ньому, до вибору цільових та смислових установок для своїх дій та вчинків, до прийняття рішень. Від сформованості цієї світоглядної компетенції залежить освітня траєкторія учня та програма його життєдіяльності в цілому.

2. Загальнокультурна компетенція як коло питань, у яких учень має бути добре обізнаним, мати знання та досвід певної діяльності. Це особливості національної та загальнолюдської культури, культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних явищ та традицій, роль науки та релігії в житті людини, компетенції у сфері побуту та культурного дозвілля.

3. Навчально-пізнавальна компетенція як сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності: знання та вміння цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. У межах цієї компетенції визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: вміння розрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання різних методів пізнання.

4. Інформаційна компетенція, яка пов'язана з формуванням уміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її. Ця компетенція забезпечує навички роботи учнів з інформацією, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також в оточуючому світі.

5. Комунікативна компетенція, яка містить оволодіння мовами та способами взаємодії з людьми, навички роботи в групі. Учень має вміти відрекомендувати себе, написати листа, анкету, заяву, поставити запитання, вести дискусію тощо.

6. Соціально-трудова компетенція як оволодіння знаннями і досвідом у громадянсько-суспільній діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, представника), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта,

виробника), у галузі сімейних стосунків, у питаннях економіки і права та в професійному самовизначенні.

7. Компетенція особистісного самовдосконалення, яка спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційну саморегуляцію та самопідтримку. Вона пов'язана з безперервним самопізнанням, розвитком необхідних особистісних якостей, формуванням психологічної грамотності, культури мислення й поведінки. До цієї компетенції слід віднести правила особистої гігієни, турботу про власне здоров'я, внутрішню екологічну культуру, комплекс якостей, пов'язаний з основами безпечної життєдіяльності [48,59].

А. К. Маркова пропонує виділити такі групи компетентностей:

- спеціальна компетентність — володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність — володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також відповідними прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність — володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність — володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження [19,57].

Л. Гузєєв називає такі компетентності:

1. Соціальна компетентність — здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей.

2. Комунікативна компетентність — здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння.

3. Предметна компетентність — здатність аналізувати і діяти з точки зору певних областей людської культури [37,184].

Пріоритетної уваги нині потребують саме ключові компетенції. «Ключова компетенція — це визначальна компетенція, тому що вона відповідає умовам реалізації, котрі є певною мірою універсальними» [37,184].

Державний стандарт загальної освіти (Росія) визначає ключові компетенції як готовність учнів використовувати засвоєні знання, уміння та способи діяльності в реальному житті для розв'язання практичних завдань. Стратегія модернізації змісту загальної освіти (Росія) наголошує: «... головними результатами діяльності освітньої установи має бути не система знань, умінь та

навичок сама по собі. Мова йде про набір ключових компетенцій в інтелектуальній, правовій, інформаційній та інших сферах» [32,451]. Європейські структури, зокрема Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), застосовують поняття ключових для визначення таких компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями, життєвими сферами школярів [37,185].

Структурування ключових компетентностей за трьома групами запропоновано О. Овчарук:

- здоров'я особистості (збереження здоров'я та здоровий спосіб життя, сімейна сфера);
- професійна діяльність;
- соціальний аспект [7,29].

ОЕСР виділяє три категорії ключових компетентностей.

1. Автономна дія:

- здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби інших;

- здатність складати та здійснювати плани та особисті проекти;
- здатність діяти у широкому контексті.

2. Інтерактивне використання засобів:

- здатність інтерактивно використовувати мову, символіку та тексти;
- здатність використовувати знання та інформаційну грамотність;
- здатність використовувати нові інформаційні технології.

3. Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах:

- здатність успішно взаємодіяти з іншими;
- здатність співпрацювати;
- здатність улагоджувати конфлікти [7,29].

Таким чином, опрацювання категорій ключових компетентностей європейськими експертами ґрунтується на принципах демократизму та індивідуалізму.

С. Шишов характеризує компетентність як можливість установалення зв'язку між знанням та ситуацією, як здатність знайти процедуру (знання та дії), що відповідає проблемі. Він пропонує сукупність ключових компетентностей як перелік певних дій чи вмінь [52,17].

Вивчати:

- уміти вирішувати проблеми;
- уміти використовувати власний досвід;
- самостійно займатися власною освітою.

Шукати:

- добувати інформацію;
- уміти працювати з документами та класифікувати їх;
- консультуватися в експерта;
- працювати з різними базами даних.

Думати:

- критично мислити;
- мати власну позицію та формувати власну думку;

- оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, оточуючим середовищем;

- уміти оцінювати твори літератури та мистецтва.

Співпрацювати:

- уміти співпрацювати в групі;
- приймати рішення;
- уміти домовлятися;
- улагоджувати суперечки та конфлікти.

Братися за діло та адаптуватися:

- нести відповідальність;
- уміти організовувати свою роботу;
- уміти знаходити нові рішення;
- доводити гнучкість реагування на зміни в житті;
- бути стійким перед труднощами [52,17].

Педагоги Австрії визначають такі ключові компетентності:

- предметна компетентність (передача знань, незалежне оперування ними та їх критичне відбиття);
- особистісна компетентність (розвиток індивідуальних здібностей та талантів, обізнаність дітей у власних сильних та слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання);
- соціальна компетентність (здатність брати відповідальність, співпраця, ініціатива, активна участь, відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, здатність спілкуватись);
- методологічна компетентність (гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення) [7,63].

Бельгійські експерти визначають такі компетентності:

- соціальні компетентності (активна участь у житті суспільства, поняття рівних можливостей, комунікативні вміння, уміння співпрацювати);
- позитивне ставлення;

- здатність діяти та думати самостійно (опанування інформаційними технологіями, вміння розв'язувати проблеми, здатність до самокерування та саморегуляції, вміння критично мислити);

- мотиваційні компетентності (здатність до навчання та винахідництва);

- ментальна рухливість (гнучкість та адаптивність);

- функціональні компетентності (лінгвістичні, технічні тощо) [7,69].

Німецькі педагоги визначили шість типів фундаментальних компетентностей:

- інтелектуальні знання (навчання упродовж усього життя);

- знання, які можна застосовувати (ситуаційний досвід, розв'язання складних ситуацій тощо);

- навчальна компетентність (вміння вчитися);

- методологічні компетентності (застосування багатоваріантних конструкцій, мовна компетентність, опанування інформаційними технологіями);

- соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді тощо);

- ціннісні орієнтації [7,72].

О. Овчарук подає узагальнену класифікацію ключових компетентностей за трьома основними блоками:

- соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо);

- мотиваційні компетентності, пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості (здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватись та бути мобільним, вміння досягати успіху в житті, бажання змінити життя на краще, інтереси та внутрішня

мотивація, особисті практичні здібності, уміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо);

- функціональні компетентності, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом (лінгвістична компетентність, технічна та наукова компетентність, уміння оперувати знаннями в житті та навчанні, використовувати джерела інформації для власного розвитку, інформаційні технології тощо). Компетентний спеціаліст, компетентна людина — це дуже гідна перспектива. Запропоновано формулу компетентності. Які її основні складові? По-перше, знання, але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності. По-друге, уміння використовувати це знання у конкретній ситуації; розуміння, яким чином можна добути це знання, для якого знання який метод потрібний. По-третє, адекватне оцінювання — себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання [7,120].

Ця формула логічно може бути виражена таким чином:

**Компетентність = мобільність знань + гнучкість методу +
+ критичність мислення.**

Існує дуже багато підходів до визначення структури компетентності особистості. Відзначаючи, що компетентність є складним утворенням, інтегрованим результатом навчання, більшість дослідників виділяють певні види чи напрямки компетентностей.

Їх можна розбити на три групи:

1. Соціальні компетентності, що пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості.
2. Мотиваційні компетентності, котрі пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості.

3. Функціональні компетентності, які пов'язані з умінням оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом [14, 56].

Представлена модель охоплює всі названі групи компетентностей. Комплекс цих життєвих умінь є центральним у системі компетентісного підходу та виступає кінцевим результатом навчання.

У подальшому розгляді ми будемо керуватися українськими офіційними освітянськими документами («Критерії»), де серед основних груп компетентностей названі:

- соціальні (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві) — брати на себе відповідальність, приймати рішення, робити вибір, безконфліктно виходити з життєвих ситуацій, сприймати діяльність демократичних інститутів суспільства;
- полікультурні — не тільки оволодіння досягненнями культури, але й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища;
- комунікативні — вміння спілкуватися усно та писемно, рідною та іноземними мовами;
- інформаційні — вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел;
- саморозвитку й самоосвіти — мати потребу і готовність постійно навчатися протягом усього життя;
- продуктивної творчої діяльності [14,56].

Слід ще раз підкреслити головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме: компетентність — це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану — взагалі будь-якій людині.

1.3. Характеристики особистісної компетентності: самовираження, самоствердження, самореалізація

Питання про самовираження, самоствердження, самореалізацію у дітей постає дуже гостро, бо це є спосіб не тільки вияву свого «Я» (що є характерним для всіх вікових стадій), а це і важлива умова адекватного і гармонійного розвитку особистості.

Потреба у самовираженні може виявлятися в різних формах — явних (наприклад, самолюбубання) чи неявних. Чим слабкішою є здатність людини опонувати своєму внутрішньому «Я», чим слабкіша самооцінка, тим більше значущою для неї є зовнішня виразність. Реальні зміни, пов'язані зі зміною зовнішності у підлітковий та юнацький період вносять суттєві корективи в уявлення про себе, сприйняття себе, самооцінку, в «Я-концепцію».

Потреба у самовираженні виникає ще в дитинстві, але активно змінюється, наповнюється новим змістом у підлітковому або в юнацькому віці. Ця проблема дуже важлива і їй надають особливого значення психологи та педагоги, тому що самовираження в подальшому розвитку особистості стає основою самоствердження і самореалізації процесів, визначальних у формуванні компетентності людини.

Потреба у самовираженні може бути прихованою у внутрішній сутності особистості, якщо її не було реалізовано на даному етапі життя. Нереалізована потреба здатна «відроджуватися» на нових етапах життя (часто у новій якості). Але так буває тоді, коли цю потребу не було придушено, зневажено оточенням. Якщо так сталося, то самовираження теж переходить у внутрішню сутність особистості, але перетворюється на той чи інший комплекс, на нереалізоване «Я». Так з'являється комплекс самолюбубання («хворе себелюбство») або неповноцінності (у сфері особистого життя), неадекватність самооцінки (низький рівень домагань та ін.). У цьому випадку, по суті, відбувається неузгодженість між «Я-концепцією» і реальною поведінкою, що і породжує страждання особистості. Чим більш значущою є риса, запрограмована в «Я»,

тим сильніше переживається неузгодженість. Людина реагує на таку неузгодженість почуттями провини, образи, гніву. Якщо спогади про це завжди зберігалися у пам'яті, то людина була б приречена на постійні страждання. У таких випадках вступає в дію механізм психологічного захисту.

Важливе педагогічне завдання полягає в тому, щоб вивчати, аналізувати поведінку дітей, коло їхніх інтересів, здатність долати труднощі та досягати поставлених цілей і залежно від цього змінювати стратегію допомоги — навчати як підвищувати чи знижувати рівень домагань, співвідносити їх з реальними можливостями. Технологію такої допомоги можна сформулювати так:

1. Необхідно зрозуміти дитину як певну індивідуальність з її потребами, пізнати, які з них домінують, а які хронічно не задовольняються, оскільки вона просто не знає розумних засобів для їх задоволення, що призводить до виявів негативної поведінки.

2. Немає сенсу багаторазово пояснювати доцільність тих чи інших норм задоволення своїх потреб, треба озброїти вихованця знанням тих засобів, які забезпечують успішне задоволення соціально значущих спонукань, потреб. Ні свідомість, ні воля самі по собі не здатні перебудувати ієрархію мотивів. Така перебудова відбувається тоді, коли одній потребі протистоїть інша.

3. Оскільки безпосереднім «трансформатором» структури потреб є позитивні емоції, а вони, в свою чергу, пов'язані з успішним задоволенням таких потреб, ознайомлення юнака із засобами задоволення цих потреб — найперша турбота вихователів. Не стільки спілкування, співпереживання, духовних контактів очікує юнак від вихователів, скільки реальної допомоги у пошуках засобів задоволення соціально цінних потреб, зокрема потреби у самоствердженні.

У процесі становлення особистості велику роль відіграє самоствердження, як внутрішня детермінанта людської життєдіяльності. Слід відзначити, що термін «самоствердження» застосовується принаймні у двох значеннях. Найбільш поширеною є думка, що самоствердження - це намагання

особистості завоювати соціальну позицію, знайти своє місце у своєму оточенні, в суспільстві. В іншому випадку «самоствердження» ототожнюється із «самореалізацією», тобто прагненням реалізувати себе в об'єктивному світі. Однак ці поняття не тотожні і кожне з них має свої характеристики.

Як відомо, шлях до вивчення сутності будь-якого процесу або явища, прокладається через аналіз сукупності найбільш сталих властивостей, що їм притаманні. Стосовно особистості, такою є система соціальних потреб, формою вираження яких є цілі індивіда, інтегровані центральним ядром особистості — «Я». Спираючись на дослідження психологів, можна стверджувати, що в дитинстві «Я» для самого індивіда існує, так би мовити, «в імлі». Дитинство, безумовно, не є безособовим, але «Я» там ще не стало справжнім центром усіх переживань індивіда.

Отже, можна констатувати, що на вищих рівнях розвитку особистості її завжди характеризує цілеспрямованість. Більше того, людина буває найбільш багатогранною саме доти, доки керується майбутнім, маючи на увазі відносно віддалену ціль. О. М. Леонтьєв підкреслював, що справжнє людське в людині характеризується тим, що в неї формуються найвищі життєві цілі (мотиви), які підкоряють усі інші, і заради цих вищих життєвих цілей здатна жертвувати всім, навіть самим життям [7,160]. Саме у підлітковому віці і юності в основу поведінки покладається щось стійке, якесь ядро, центр мотиваційної структури поведінки (внутрішня домінанта життєдіяльності).

Якщо на ранніх етапах життєдіяльність індивіда відбувається за формулою «діяти, щоб існувати», тобто першочерговою домінантою виступає інстинкт самозбереження (свідомо чи несвідомо), то на пізніших етапах розвитку з розвитком індивідуальної свідомості, з'являється нове інтегративне прагнення «існувати, щоб діяти», яке починає домінувати у регуляції поведінки особистості. Таке прагнення, мабуть, і є виявом потреби у самоствердженні. Сутність самоствердження розкривається через спрямованість особистості на задоволення найбільш фундаментальних потреб — в праці, творчості, повазі. Разом з тим прагнення особистості до реалізації цих потреб перебуває в єдності

з потребою у реалізації своєї індивідуальності, свого «Я». Ці дві тенденції людської особистості взаємозв'язані і нерозривні.

Самореалізація пов'язана зі свідомим прагненням розкрити свої сили та здібності в суспільному застосуванні, у соціальній спрямованості особистості. Розбіжність між соціально бажаним і індивідуальними устремліннями породжує ситуації неповної самореалізації як в окремих видах діяльності, так і в особистості у цілому. Близькими до поняття самореалізації є поняття саморегуляції, самокерування, які характеризують психологічний механізм самовпливу, внутрішнього панування над собою. Самокерування є елементом внутрішнього контролю у процесах самовиховання, самопереконання, самоопанування.

Самореалізація — це по суті «самоконструювання», в процесі якого набувається життєвий досвід. Самореалізація може бути не тільки позитивною, а й негативною, у результаті чого має місце антисоціальна поведінка особистості. Якщо проаналізувати негативну самореалізацію в підлітковому віці, то необхідно відзначити, що в цьому періоді онтогенетичного розвитку підліток часто порушує загальноприйняті норми, стає «некерованим», для нього немає авторитетів, крім компанії друзів. Це пояснюється тим, що підліток не вміє правомірними засобами задовольнити свої соціально-психологічні потреби у визнанні, довірі, самоствердженні. Специфічним у підлітковому віці є прагнення якомога скоріше досягти статусу дорослої людини, самостійності. Ця установка може реалізуватися як позитивним, так і негативним способом. Підліток може брати участь у різних видах трудової діяльності, які не вимагають спеціальної професійної підготовки, фізично доступні йому. Прагнення до новизни життєвих вражень та до лідерства дозволяє йому досягти певних успіхів і навіть особистої самореалізації у спорті, мистецтві, художній, музичній, технічній творчості та ін.

Водночас психологічно напружена ситуація розвитку учнів підліткового віку за відсутності необхідного педагогічного керування іноді змушує їх використовувати не завжди кращі, але «швидкодіючі» засоби досягнення

«дорослості». Так, наприклад, підлітки легко і швидко опановують такі негативні форми психологічного захисту як "витіснення" неприємних роздумів про наслідки свого вчинку, хитрощі, відкритий негативізм або конформне підкорення вимогам, демонстрація фізичної сили, агресивність, загроза, брутальність, шантаж. В основі негативних форм самореалізації лежать специфічні для підлітків особливості особистості: суперечливий розвиток особистісних утворень, недостатня критичність до себе та завищені вимоги до інших, неадекватно високий рівень домагань та малий життєвий досвід, прагнення до ризику, самостійності, а водночас несвідома підпорядкованість авторитетній людині, психологічне розчинення у групі ровесників. Важливим завданням суспільства в цьому напрямку є формування у підлітків почуття суспільної перспективи, свідомості, творчої спрямованості підлітка як головної лінії його життєвих орієнтацій.

Важливою стороною самореалізації є самовизначення. Завдяки самовизначенню особистість включається в ті чи інші структури суспільного життя через індивідуальний вибір. Індивід сам робить вибір (але він не завжди його внутрішньо усвідомлює), він вибирає з того, що реально доступно йому в даний період його життя. Зрозуміло, що у такому контексті самовизначення розглядається як певне самообмеження. Таке самообмеження не перешкоджає розвитку особистості, а лише ставить його у певні реальні рамки. Хоча вибір є досить психологічно складною процедурою з можливими помилками, труднощами для особистості, але вона спирається на нього, здійснюючи самореалізацію на основі тієї лінії життя, ціннісний орієнтир якої виростає із самовизначеності.

Дослідники [15,30,37] розрізняють три рівня самовизначеності. На інтраіндивідному рівні виникає прагматичне самовизначення, що реалізує егоїстичні мотиви у сфері життєтворчої діяльності, безвідносно до інтересів інших людей і соціальних груп. На інтеріндивідному рівні — соціальне (особистісне, колективістське) самовизначення, що опосередковує характер взаємодії індивіда із соціумом. Рівню метаіндивідному відповідає громадське

самовизначення, інтенсивне становлення якого спостерігається у старшокласників, коли учні виявляють схильність до справ, пов'язаних з професійним самовизначенням, усвідомленню «себе в суспільстві». Досягненню гармонії всіх трьох рівнів сприяє створення суспільних та соціально-психологічних умов для самовизначення та самореалізації особистості.

Таким чином, самоствердження є стійкою характеристикою, стійким атрибутом особистості і його сутність полягає в можливості реалізувати свої творчі сили, свою індивідуальність, своє «Я». Даний атрибут особистості розвивається в міру «подорослішання» індивіда, розширення кола його діяльності та спілкування і стає детермінантою постійного тяжіння особистості до розвитку. Тому неможливо зрозуміти процес становлення розвитку особистості, обминаючи феномен самоствердження.

1.4. Шляхи формування особистісної компетентності учнів

Сучасний етап розвитку компетентнісного підходу в освіті характеризується розширенням кола наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо розробки його концептуальних засад, зокрема, визначення переліку й сутності ключових компетентностей та втілення їх у відповідних освітніх нормативних документах.

З метою певного поступу в розробках концептуальних засад компетентнісного підходу в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997 р.). програму започаткувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представників міжнародних, національних, освітніх інституцій тощо.

Учасники цього проекту наразі роблять спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн у визначенні ключових компетентностей [30,68].

Внутрішню структуру компетентності можна представити у вигляді схеми (Рис. 1.1.).

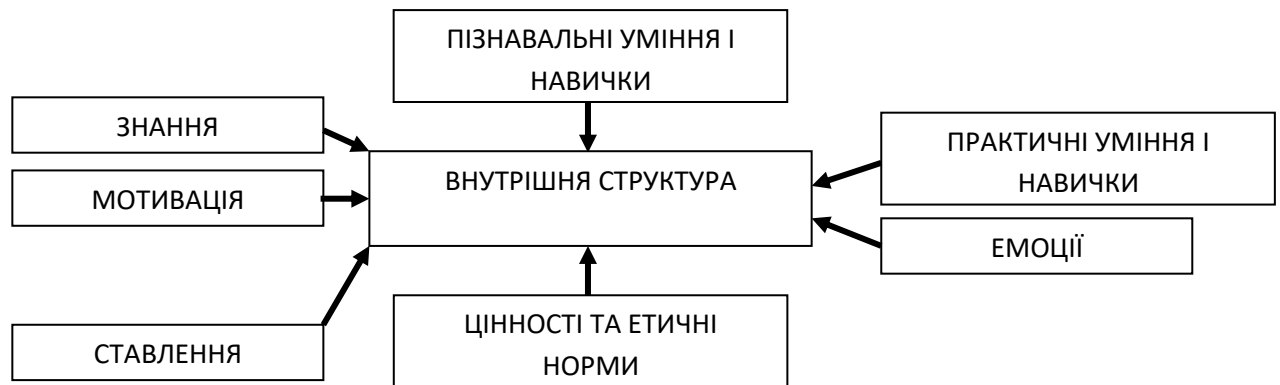


Рис. 1.1. Внутрішня структура компетентності

Зміст поняття компетентності експерти «DeSeCo» визначають як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. На їхню думку, кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень індивіда та його практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [30,68].

У 2001 році в було розроблено «Стратегію модернізації змісту загальної освіти». Так, І. Зимня вперше теоретично обґрунтувала теоретичні засади угруповання ключових компетенцій та структурувала їх. З цих позицій особистісну компетентність можна представити у вигляді схеми (Рис. 1.2.).

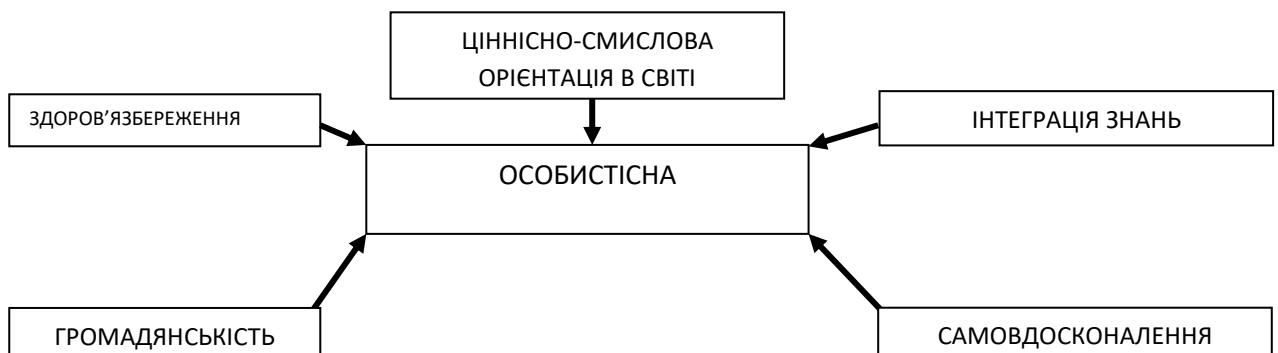


Рис. 1.2. Особистісна компетентність (І. Зимня)

Провідна українська вчена О. Пометун [30,69] в основних ознаках життєвих (ключових) компетентностях виділяє сферу розвитку особистості, яку можна схематично представити таким чином (Рис. 1.3.):

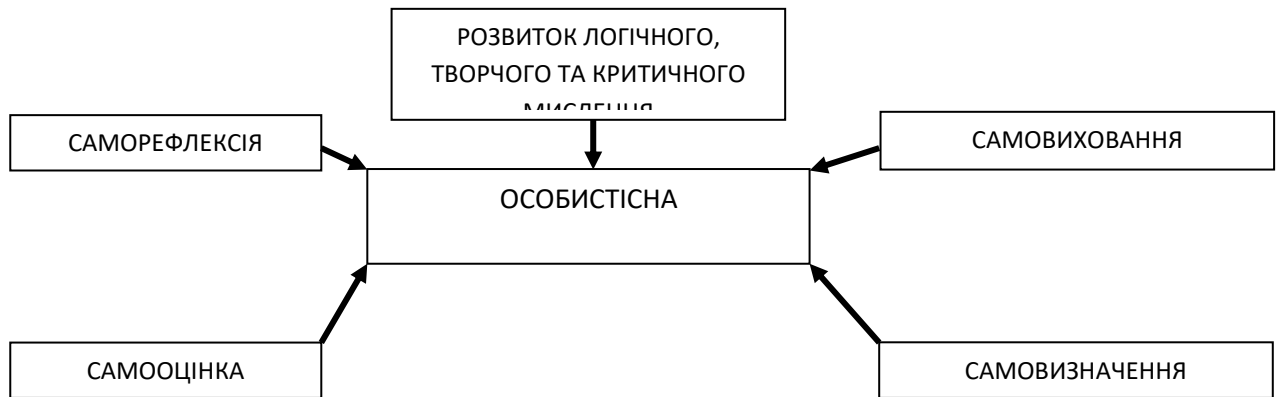


Рис. 1.3. Особистісна компетентність за О. Пометун

Маркова А.К. [19,57] розглядала компетентність з точки зору професіоналізму. Згідно її положення, особистісну компетентність можна представити так (Рис. 1.4.):

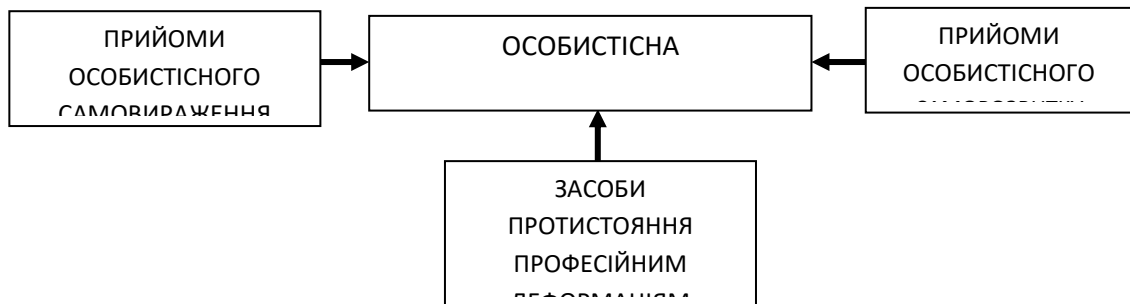


Рис. 1.4. Особистісна компетентність за А.К. Марковою

В Україні донедавна не було взаємоузгодженого підходу до систематизації ключових компетентностей. Серед педагогічної громадськості було запропоновано дві рекомендації щодо політики країни в галузі освіти:

1) залучення України до процесу широкого обговорення ключових компетентностей на всіх рівнях, а також входження до міжнародної мережі «Визначення та відбір компетентностей DeSeCo»;

2) визначення й обґрунтування поняття ключових компетентностей і їх інтеграція до змісту освіти та розроблення інноваційних технологій щодо їх упровадження.

У зв'язку з нагальною необхідністю запровадження компетентнісного підходу нині в Україні розширюється коло психолого-педагогічних досліджень на базі компетентнісного підходу. Переважна більшість сучасних педагогів-науковців і практиків переконана, що перехід до компетентнісного підходу в усіх ланках освітнього процесу означає його переорієнтацію на результативність у діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду актуальності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, у соціальній структурі.

Перехід до компетентнісно спрямованої освіти обумовлює потребу у розробці концептуальних, проектно-концептуальних засад переведення різних типів шкіл із режиму функціонування у режим випереджального розвитку педагогічних систем. Педагогічне проектування – важливий інструмент «вирощування» найновіших форм спільності, педагогів, учнів, громадськості, нового змісту і технології освіти, способів і технологій діяльності у процесі впровадження методу проектів як засобу ефективного розв'язання життєвих проблем.

Проектний підхід до освіти дасть можливість розв'язати такі суперечності:

1) невідповідність змісту й організації навчально-виховного процесу віковим потребам та інтересам дітей, їхньому зростаючому прагненню до самопізнання й самореалізації;

2) недостатність практичної, діяльнісної спрямованості навчального процесу стосовно зростаючої необхідності розвитку базових компетенцій учнів;

3) домінування вербально-репродуктивної форми навчання над навчанням, спрямованим на реалізацію творчого потенціалу особистості у життєвій перспективі.

Ефективне оволодіння учнями базовими життєвими компетенціями, і, зокрема, особистісною, здійснюватиметься успішніше, якщо забезпечуватиметься перехід від знаннєцентричної до компетентісно спрямованої освіти, коли збагачений умовами для різних видів проектної діяльності, варіативністю ролей та ступенів свободи, мотиваційними стимулами, проблемно, рефлексивно і діяльнісно спрямований простір освітньої системи 12-річної школи виступатиме визначальним чинником становлення вихованця як суб'єкта життєтворчості.

Не менш актуальною проблемою є розробка моделей школи проектної культури, обґрунтування системи проектної діяльності на різних етапах розвитку і саморозвитку учня; визначення шляхів використання методу проектів у становлення життєвої компетентності учнів, розкриття у проектній діяльності.

У роботі до поняття особистісної компетентності ми будемо відносити такі ключові як ціннісно-сміслова орієнтація в світі, самооцінка, самовизначення, самовдосконалення, особистісні самовираження та саморозвиток (Рис. 1.5.).

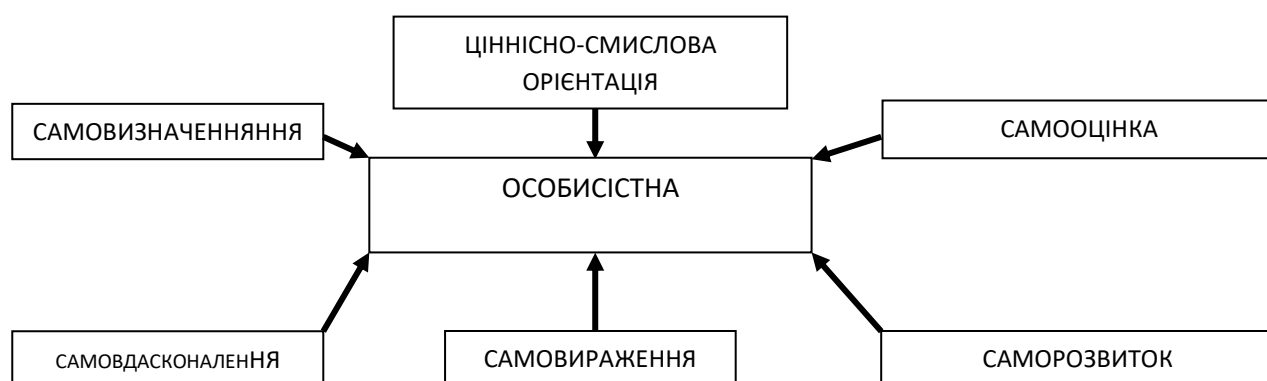


Рис. 1.5. Особистісна компетентність у загальному вигляді

Ці компоненти особистісної компетентності були розглянуті на педагогічній раді Пологівської спеціалізованої школи I-III ступенів №3 і прийняті як основні. Можна припустити, що від рівня особистісної компетентності залежить і успішність навчальної діяльності. Сучасна школа має виконувати соціальне замовлення особистості – бути конкурентноспроможною у суспільстві з ринковою економікою, вміти планувати стратегію власного життя, орієнтуватись у системі найрізноманітніших суперечливих цінностей, визначати своє життєве кредо і власний стиль. Становлення особистості передбачає її проектування, але не на основі загального для всіх людей шаблону, а відповідно до індивідуального для кожної молодої людини проекту, який враховує її фізіологічні й психологічні особливості.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ОБДАРОВАНІСТЬ»

2.1. Характеристика обдарованої особистості

Розбудова державності в Україні зумовила нові тенденції щодо розвитку освіти. З'явилася нагальна потреба суспільства у творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах.

На вістрі цих проблем відбувся бурхливий ріст таких навчальних закладів, як ліцеї, гімназії, спеціальні заклади для обдарованих дітей, школи-комплекси, авторські, пілотні школи тощо.

Центром концепції розвитку навчальних закладів є творча особистість, індивідуальна робота з обдарованими дітьми, які вирізняються насамперед високим інтелектом, що є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання.

Якщо в процесі навчання учнів учитель враховує їхні вікові та індивідуальні особливості, успіх досягається швидше і за мінімальних витрат часу.

Мета розвитку здібностей найпідготовленіших учнів – допомогти їм реалізувати свої індивідуальні якості, не загубитися в «сірій масі» учнів, сприяти переорієнтації їхнього репродуктивного мислення на творче індивідуальне конструювання. У розвитку їхніх здібностей важливе значення має забезпечення та розширення інформованості в тих галузях, які їх цікавлять, організація для них різноманітної діяльності.

Відомо, що успішне функціонування спеціалізованих навчальних закладів, зокрема гімназій, значною мірою залежить від добору, навчання та виховання дітей з суттєвими ознаками обдарованості в тій чи іншій сфері.

Оскільки інтелектуальний, творчий потенціал людини, суспільства загалом – основа науково-технічного, економічного і будь-якого іншого розвитку, природним є інтерес науки і практики до творчих здібностей,

обдарованості, таланту. Проблеми обдарованих вивчали А.М. Матюшкін, Н.С. Лейтес, Дж. Гілфорд, Л. Термен, П. Торренс, С.Д. Бірюков, Е. Томас, А.Н. Воронін, В.Н. Дружинін, , І.П. Іщенко, М.А. Холодна, Дж. Рензуллі, В.В.Клименко, Г. Доман, Ж. Доман, та багато інших.

Особливі завдання і проблеми стоять перед педагогічною наукою, яка покликана їх розв'язувати. Про окремі з них нині говорять особливо часто; раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей є новим завданням вдосконалення народної освіти; завдяки розвитку і вихованню обдарованих і талановитих дітей можна розв'язувати нагальні завдання формування творчого потенціалу суспільства, забезпечити інтенсивний соціальний і науково-технічний прогрес, дальший розвиток культури і науки.

Важливою є також проблема компетентності обдарованої дитини, подальше використання обдарованого спеціаліста на конкретній роботі, що максимально відповідає його можливостям, характеру обдарованості.

Задатки, здібності, нахили, обдарованість, талановитість, геніальність - основні поняття, якими доводиться оперувати у кваліфікаційній роботі. У великому тлумачному словнику сучасної української мови дається таке визначення цих понять [2]:

Задатки - успадковані анатомо-фізіологічні особливості, що є основою для розвитку на їх базі здібностей.

Нахили - конкретна вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність; ґрунтується на потребах у тій чи іншій діяльності, прагнення удосконалювати її є основою покликання.

Здібності - це індивідуальні властивості особистості, що дають змогу за інших однакових умов успішно оволодівати тією чи іншою діяльністю, розв'язувати ті чи інші завдання, проблеми.

Загальні здібності - це властивості, що є основою оволодіння будь-якої діяльності.

Спеціальні здібності - дають змогу конкретній людині оволодівати певними видами діяльності, успішно виконувати відповідну роботу.

Творчі здібності - дають змогу успішно займатися творчою діяльністю (загальні творчі здібності – будь-якою творчою діяльністю, наприклад, літературною).

Обдарованість - специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконувати певну роботу на якісно вищому рівні, ніж на умовно «середньому».

Творча обдарованість – допомагає успішно розв’язувати творчі завдання, виконувати їх оригінальніше, ніж за наявності «простих» творчих здібностей.

Талант - система якостей, властивостей, які сприяють особистості досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчих завдань.

Геніальність - системна характеристика особистості, що свідчить про її надоригінальні досягнення, дуже суттєво відрізняючись від «звичайної» і навіть творчої діяльності (зокрема на рівні таланту).

Більш детально зупинимося на понятті обдарованість (Рис. 2.5.).



Рис. 2.6. Модель видів обдарованості особистості

Вперше термін «обдарованість» з’явився для позначення індивідуумів з відносно високим рівнем розвитку розумових здібностей. З часом він набуває дещо іншого значення.

Єдиного, універсального визначення обдарованості немає. Відомо кілька десятків визначень даного поняття. Причина цього в багатогранності феномена «обдарованість». Спробуємо з'ясувати його сутність. Отже, обдарованість – це:

- якісно особливе поєднання здібностей, від яких залежить можливість успіху;
- загальні здібності, що зумовлюють широту можливостей, рівень і своєрідність діяльності;
- сукупність задатків, характеристика міри вияву і своєрідності природних передумов здібностей;
- талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень;
- високий рівень розвитку здібностей, що дає змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності;
- наявність внутрішніх умов для визначних досягнень у діяльності;
- талант до певного виду діяльності + унікальні творчі здібності.

Обдарованість (від слова «дар» (дар природи, дар Божий), в англійській мові giftedness – обдарованість від слова «дар» - gift) - це комплексне явище психіки людини, яке включає єдність інтелекту, творчості і мотивації [2].

Російський психолог В. С. Юркевич в поняття «обдарованість» включає високий рівень розвитку будь-яких здібностей, а обдаровані діти, таким чином, діти з достатньо високорозвиненими здібностями. Вона пише: «Обдарованість включає, таким чином, художню, розумову (інтелектуальну), і обдарованість у сфері соціальних відносин (лідерство), і психомоторну (наприклад, у спорті), і, авжеж, творчу – високу здатність до створення нових ідей» [55,11].

Однією з найактуальніших є проблема раннього, завчасного виявлення обдарованості. «Щоб не втратити учнів з ранніми ознаками обдарованості – допомогти їм у всебічному розвитку і своєчасному самовизначенні, вчителям і вихователям слід спиратися на окремі положення сучасної психології про дитячі здібності та обдарованість», - зазначає один з відомих дослідників цієї проблеми Н. С. Лейтес [17,123]. Дуже гостро це питання, але в масштабах усього суспільства, розвивали генетики В. П. Єфроїмсон, Є. А. Ізюмова. Свого

часу вони писали: «...тільки останнім часом лише окремі наші співвітчизники вголос з жахом констатували, що ми з року в рік, з десятиліття в десятиліття безрозсудно мирилися із від'їздом фахівців: сотні, тисячі людей, надзвичайно обдарованих, які володіли унікальними здібностями, навіть геніальних, залишаються нереалізованими, нерозвиненими» [26, 97].

П. Л. Капіца, аналізуючи організаційні заходи у виробництві і науці США щодо добору і підготовки обдарованих спеціалістів писав: «...все-таки головне питання, яке терміново треба почати розв'язувати, щоб забезпечити зростання нашої технічної культури, - це добір і відсів творчих кадрів» [27, 34].

На новому рівні проблему обдарованості досліджували Б. Г. Ананьєв, В. М. Мясичев, А. Г. Ковальов, Г. С. Костюк, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн і насамперед – Б. М. Теплов. Він визначив такі три ознаки здібностей:

- індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;
- особливості, що сприяють успішному виконанню діяльності;
- здібності не зводяться до знань, умінь, навичок, які вже виявлено в суб'єкта, а сприяють легкому і швидкому їх набуттю [42, 102].

Б. М. Теплов наголошує на тому, що обдарованість слід розглядати насамперед в якісному, а не в кількісному плані: психологія повинна давати практиці способи аналізу обдарованості людей у різних сферах, а не прийоми її виміру. Головне не в тому, що одні люди більш, інші менш обдаровані. Набагато важливіше те, що різні люди мають різну якісну обдарованість і різні якісні здібності [42, 105].

С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк багато в чому поділяли концепцію Б. М. Теплова, наголошуючи на зв'язку здібностей з розвитком [38, 35]. С. Л. Рубінштейн вважав, що здібності розвиваються по спіралі: реалізація можливості, яка є здібністю одного рівня, відкриває нові можливості для розвитку здібностей вищого рівня. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, котрі відкриває реалізація наявних можливостей [38,35].

Важливі думки Б. Г. Ананьєва відносно спеціальних і загальних здібностей та обдарованості. Спеціальні здібності є продуктом розвитку спеціальних видів діяльності, що мають провідне значення в загальному розвитку людини. Продуктом загального розвитку є обдарованість, яку С. Л. Рубінштейн не без підстави називав «загальною здібністю» [38,36].

В американській психології довгий час головним показником обдарованості був здебільшого інтелект. Високий рівень інтелекту, що визначався та оцінювався відповідними тестами, виступав у ролі еквіваленту обдарованості. Останніми роками для визначення обдарованості використовують формулу, запропоновану відділом освіти США, що враховує також академічні успіхи індивіда, досягнення у сфері творчої діяльності, спілкування й психомоторики. Проте, на думку окремих фахівців, таке визначення не зовсім точне, бо в ньому не враховано один з найважливіших компонентів діяльності – мотивацію. Окрім того, в такому визначенні змішуються суто психологічні процеси (інтелектуальні, творчі, лідерські в спілкуванні) з конкретними видами діяльності людини – наприклад, художньої, наукової, технічної [41,6].

Американський дослідник Дж. Рензулі запропонував у визначення обдарованості ввести такі три характеристики: інтелектуальні здібності, що переважають середній рівень, творчий підхід і наполегливість [41,7]. Дж. Гілфорд на практиці найчастіше використовував такі особливості розумового процесу, як легкість, гнучкість, оригінальність, точність, а також уява [4,446].

У результаті дослідження думок науковців можна сформулювати такі особливості обдарованих дітей:

- мають хорошу пам'ять, особливий світогляд, добре розвинуте абстрактне мислення;
- у них добре розвинута свідомість, теоретичний спосіб мислення;
- як правило, дуже активні й завжди чимось зайняті;
- ставлять високі вимоги до себе, боляче сприймають суспільну несправедливість, у них добре розвинуте почуття справедливості;

- наполегливі в досягненні результату в галузі, яка їх цікавить, для них характерний творчий пошук;
- хочуть навчатися і досягають у навчанні успіхів, що дає їм задоволення;
- завдяки численним умінням (класифікувати, категоризувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати і прогнозувати, робити висновки) вони здатні краще за інших займатися самостійною діяльністю, особливо в галузі літератури, математики, проведенні дослідів, фенологічних спостережень;
- уміють фантазувати, критично оцінювати навколишню діяльність і прагнуть зрозуміти суть речей і явищ;
- ставлять багато запитань і зацікавлені в позитивних відповідях на них;
- урок для обдарованих дітей особливо цікавий тоді, коли використовується дослідницький метод;
- із задоволенням виконують складні й довготривалі завдання;
- виявляють інтерес до читання, мають великий словниковий запас;
- порівняно зі своїми ровесниками краще вміють розкривати взаємозв'язки між явищами і сутністю, індуктивно і дедуктивно мислити, здійснювати логічні операції;
- чимало з них ставлять перед собою завдання, виконання яких потребує багато часу;
- їм притаманне почуття гумору, вони мають добре здоров'я, життєрадісні, хоча зрідка зустрічаються і зі слабким здоров'ям;
- у них перебільшене почуття страху, емоційна залежність, незбалансованість порівняно з їхніми однолітками.

На основі вищезазначеного можна виділити ознаки обдарованих дітей, що виявляє спостереження:

1. Обдаровані діти, як правило, дуже активні й завжди чимось зайняті. Вони прагнуть працювати більше за інших або займають себе самі, причому часто справами, які не стосуються безпосередньо уроку, частково це стосується і предмета, до якого у них є здібності. Іноді здається, що активності цих дітей не вистачає на всі предмети, їм необхідна особлива увага,

щоб розвивати хист у заданому напрямку, не примушуючи їх перенапружуватись і не дозволяти почуттю незадоволеності перешкодити їх прагненню займатися тим, до чого вони схильні.

2. Вони наполегливо прагнуть розв'язувати поставлені перед ними завдання. Цим вони можуть дратувати вчителя, тому що хочуть знати більше. Дитині необхідно надати додаткову літературу.

3. Вони хочуть учитися і досягати успіху. Навчання приносить їм задоволення, і вони здобувають знання, не сприймаючи заняття як насилля над собою.

4. Завдяки численним умінням вони здатні краще за інших займатися самостійною діяльністю. Особливо часто це виражається в самостійній роботі з літературою, проведенні експериментів із фізики, хімії.

5. Вони вміють критично розглядати дійсність і прагнуть проникнути в суть речей і явищ. Вони не задовольняються поверховими поясненнями, навіть якщо ті ї здаються достатніми їхнім ровесникам.

6. Вони ставлять багато запитань і зацікавлені у вичерпній відповіді на них.

7. Урок особливо цікавий тоді, коли використовується дослідницький метод. Інші учні вважають за краще вивчити добре сформульований навчальний матеріал.

8. Завдяки роботі із засобами масової інформації вони вміють швидко вирізнити найголовнішу інформацію, самостійно знайти важливі джерела інформації. Більше, ніж інші, вони зацікавлені в самостійному здобутті знань.

9. Багато з них ставлять перед собою завдання, виконання яких потребує багато часу. Такі завдання спрямовані на застосування здібностей цих дітей у їх професійній діяльності, досягнення високих результатів, творчу реалізацію їхніх здібностей.

Завдяки особливостям поведінки, умінню абстрагувати, ставити цікаві запитання, робити висновки, обдаровані учні привертають до себе увагу науковців, учителів, психологів, батьків, друзів.

Із вищезазначеного зрозуміло, що проблема, яку ми обговорюємо, багатовимірною і складною. Окрім того, вона має свою специфіку, пов'язану із загальним процесом навчання і виховання, що конкретно реалізується в тій чи іншій навчальній структурі, у відповідному навчальному закладі.

2.2. Класифікації обдарованості

«Структура інтелекту» Дж. Гілфорда склала основу психолого-педагогічних концепцій діагностики, прогнозування, навчання і розвитку обдарованих дітей в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. Він знаходить декілька загальних фундаментальних основ для багаточисленних реальних проявів (факторів) інтелекту і на цій основі класифікує їх, виділяє три фундаментальних засоба об'єднання інтелектуальних факторів. В основі класифікації інтелектуальних факторів першого блоку («операції») – виділення основних видів інтелектуальних процесів і операцій. Цей підхід дає змогу об'єднати п'ять великих груп інтелектуальних здібностей: пізнання, пам'ять, конвергентне мислення, дивергентне мислення, оцінка. Другий засіб класифікації інтелектуальних факторів за Дж. Гілфордом співвідноситься із видом матеріалу, яке представлено як: символічне, образне, семантичне, поведінкове. Зміст тієї чи іншої операції дає не менше шести видів кінцевого мисленевого продукту, а саме: елементи, класи, відносини, системи, трансформації, передбачення [4, 440].

У розробленій П. Торренсом концепції обдарованості є місце триади: творчі здібності, творчі вміння, творча мотивація. Творчість, в його розумінні, - природній процес, який викликаний сильною потребою людини в знятті напруги, яка виникає в ситуації незавершеності або невизначеності [38,39].

Різні моделі обдарованості зображені на рисунку 2.6.

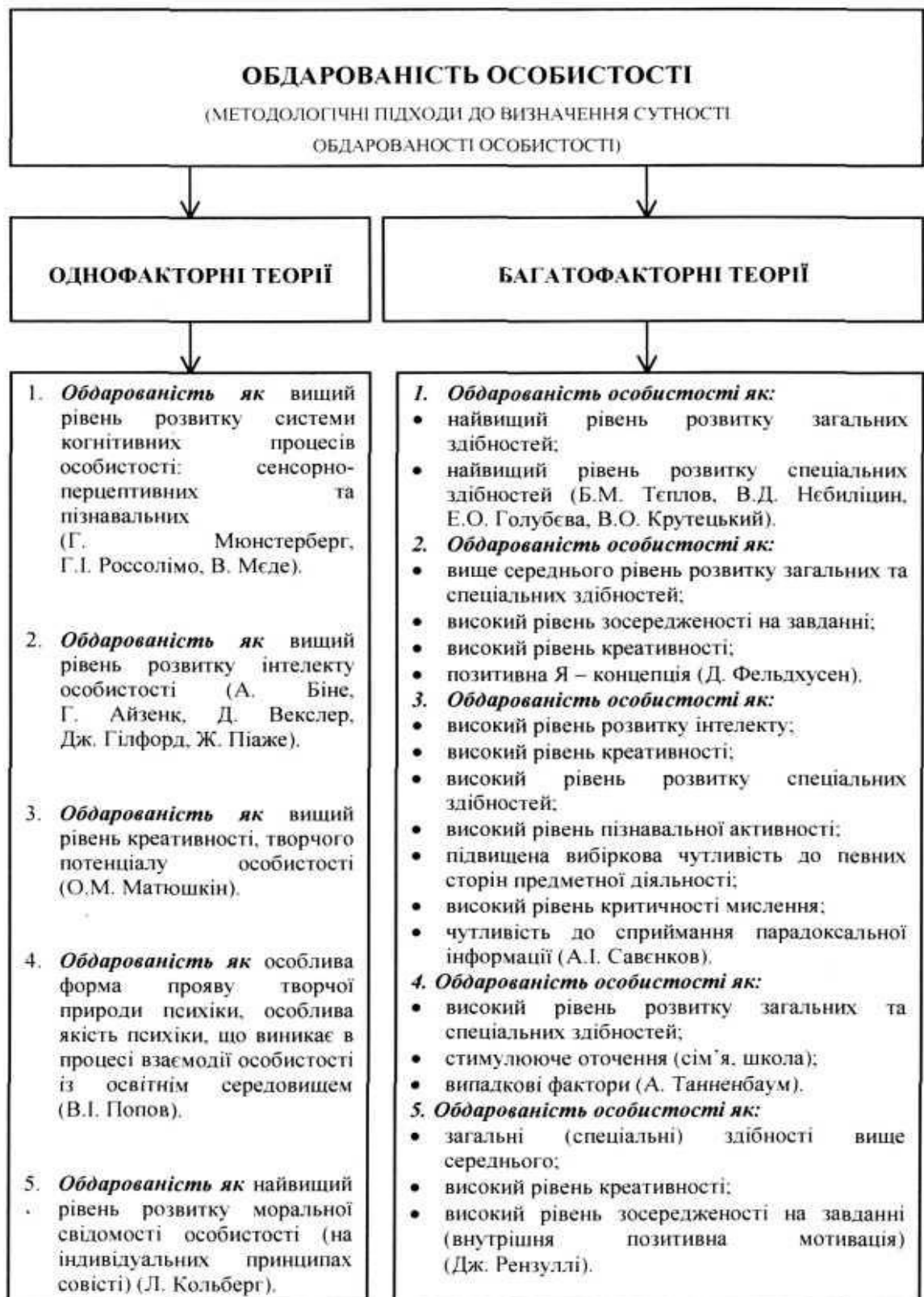


Рис.2.7 Моделі обдарованості

Ф. Гальтон запропонував орієнтуватися при визначенні обдарованості на особливості сенсорних процесів. Традиція вивчення обдарованості з точки зору таких галузей наукового знання, як психофізіологія, вікова фізіологія, нейропсихологія, психогенетика, продовжується й зараз (Г. Доман, Ж. Доман, В. В. Клименко, Е. Томас та інші) [38,39].

Дж. Рензулі визначає обдарованість як поєднання трьох характеристик: інтелектуальні здібності (вищі за середній рівень), креативність і наполегливість (мотивація, орієнтована на задачу). Крім того, враховується знання на основі досвіду (ерудиція) і сприятливе оточуюче середовище [41,8].

А. Танненбаум пропонує «п'яти факторну» модель обдарованості:

- загальні здібності;
- спеціальні здібності в конкретній галузі;
- спеціальні характеристики не інтелектуального характеру, які підходять до конкретної галузі спеціальних здібностей (особистісні, вольові);
- стимулююче оточення відповідно розвитку цих здібностей (сім'я, школа, тощо);
- випадкові фактори (опинитися в потрібному місці) [38, 39].

Структура розвиненої обдарованості за А. Танненбаумом складається з трьох основних підструктур:

а) високої пізнавальної активності, яка базується на високому рівні сенсорних (увага, сприймання, пам'ять) та інтелектуальних (дивергентне і конвергентне мислення, критичність мислення, здатність до узагальнення і прогнозування);

б) творчі інтерпретації пізнавального досвіду (вміння порівнювати, співставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у рішенні задач);

в) емоційної захопленості діяльністю (інтерес, енергетичність, впевненість в успіх, «відновлення» в разі неуспіху) [38,39].

Прояв обдарованості можна представити інтегрально через:

1. Домінування інтересів і мотивів.
2. Емоційну заглибленість в діяльність.
3. Волю до розв'язання, успіху.
4. Загальна і естетична задоволеність від процесу і продуктів діяльності.
5. Розуміння сутності проблеми, ситуації, задачі.
6. Неусвідомлене, інтуїтивне розв'язання проблеми.
7. Особистісні можливості створювати проекти.
8. Багатоваріативність розв'язань.
9. Швидкість оцінок, рішень, прогнозів.
10. Мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість) [38, 40].

Обдарованій особистості притаманні (А. Танненбаум):

I. Інтегративні особистісні характеристики.

1. Допитливість - надзвичайно висока потреба в інтелектуальній стимуляції та новизні; чим вища обдарованість дитини, тим більш виражене в неї прагнення до пізнання нового, невідомого, виявляється в пошуку нової інформації, нових знань, у прагненні задавати багато запитань, в неугасаючій дослідницькій творчій активності.

2. Надчутливість до проблем - здатність розпізнати проблему там, де інші нічого надзвичайного не помічають, виявляється в здатності виявляти і ставити проблему.

3. Прогнозування - здатність передбачати результати розв'язання проблеми до того, як вона буде реально вирішена.

4. Словниковий запас - виявляється в умінні, прагненні будувати складні синтаксичні конструкції, вигадувати нових слів.

5. Здатність до оцінки - результат критичного мислення, виявляється у здатності об'єктивно оцінювати рішення проблемних задач, вчинки людей, події, явища.

II. Характеристики сфери розумового розвитку.

1. Оригінальність мислення - здатність висувати нові несподівані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, традиційних, виявляється у мисленні

та поведінці дитини, у спілкуванні з однолітками та дорослими, у всіх видах її діяльності.

2. Гнучкість мислення - здатність швидко й легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого, встановлювати між цими явищами асоціативні зв'язки. Виявляється в умінні знаходити альтернативні стратегії вирішення проблем, оперативно змінювати напрям пошуку вирішення проблеми.

3. Продуктивність чи швидкість мислення - здатність генерувати велику кількість ідей.

4. Здатність до аналізу і синтезу - найяскравіше проявляється при розв'язанні логічних задач і проблем.

5. Класифікація і категоризація - об'єднання одиничних об'єктів у класи, групи, категорії. Виявляється у здатності розв'язувати спеціальні логічні задачі, а також в найрізноманітніших видах діяльності дитини.

6. Висока концентрація уваги.

7. Пам'ять.

III. Характеристики сфери особистісного розвитку.

1. Захопленість задачею - основна з характеристик обдарованості. Діяльність тоді є ефективним засобом в розвитку здібностей, коли вона стимулюється не почуттям обов'язку, не прагненням здобути винагороду, перемогти в конкурсі, а насамперед інтересом.

2. Перфекціонізм - прагнення доводити продукти будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим вимогам. Виявляється у наполегливому прагненні робити і переробляти аж до досягнення відповідності найвищим власним стандартам.

3. Нонконформізм - прагнення протистояти думці більшості, характеризує ступінь самостійності та незалежності, виявляється в готовності одстоювати власну точку зору, навіть якщо вона суперечить думці більшості у прагненні мислити та діяти нетрадиційно, оригінально.

4. Лідерство - домінування в міжособистісних стосунках, що дає перший досвід в прийнятті рішень. Дитина зберігає впевненість в собі, легко спілкується з дітьми та дорослими, виявляє ініціативу в спілкуванні з однолітками, бере на себе відповідальність.

5. Змагальність - схильність до конкурентних форм взаємодії.

6. Широта інтересів - різноманітні і при цьому відносно стійкі інтереси. Виявляється у прагненні займатися найрізноманітнішими видами діяльності, у бажанні спробувати свої сили в різних сферах.

7. Гумор - здатність виявляти безглуздість, бачити смішне в різноманітних ситуаціях [22, 10].

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що її розглядають не як статистичну, а як динамічну характеристику (Ю. Д. Бабаєв, А. І. Савенков та інші). Обдарованість реально існує лише у русі, у розвитку. Таке розуміння призвело до теоретичних моделей обдарованості, у яких, поряд з факторами, які характеризують потенціал людини, включені фактори середовища [38,41].

С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, А. М. Матюшкін запропонували представити «ядро обдарованості» не у вигляді трьох, а у вигляді двох основних компонентів – інструментального і мотиваційного [27, 36].

З огляду на вищезазначене, можна дати визначення класифікації обдарованості, яка будується на її змісті, своєрідності.

Лідерська або соціальна обдарованість (організаторські здібності). Така обдарованість характеризується здатністю розуміти інших людей, будувати з ними конструктивні взаємини, керувати ними, здатністю добре пристосовуватися до нових ситуацій, виявлянням лідерства в іграх та заняттях з дітьми, ініціативність, відповідальність за свої дії.

Художня обдарованість (музична, образотворча, сценічна). Цей вид обдарованості виявляється у високих досягненнях у художній діяльності. Завдання школи побачити ці здібності, сприяти їх розвитку.

Психомоторна обдарованість (спортивна). Ці три типи обдарованості в меншій мірі стосуються навчальні заклади, ніж ті види обдарованості на яких ми зупинимося нижче.

Академічна обдарованість - яскраво виражена здатність навчатися. Для цього типу обдарованості характерний досить високий інтелект, однак на перший план виходять особливі здібності саме до навчання. Учні цього типу, насамперед, уміють блискуче засвоювати, тобто навчатися. Цей тип обдарованості не можна недооцінювати. Саме з цих учнів виходять згодом справжні професіонали, майстри своєї справи. Він має свої підтипи. Є учні з широкою здатністю до навчання (вони легко засвоюють будь-яку діяльність), виявляють помітні успіхи у всіх шкільних науках, а є учні в яких підвищені здібності до засвоєння виявляються лише в одній чи декількох близьких галузях діяльності (до точних чи гуманітарних наук).

Інтелектуальна обдарованість - це здатність думати, аналізувати, зіставляти факти, тобто виконувати складну інтелектуальну роботу. Носії такої обдарованості розумники і розумниці. Вони вчаться іноді блискуче, іноді непогано, іноді чудово з одних предметів, але погано з інших -усе залежить від їхнього ставлення до предмету і до викладача. Ці школярі, як правило, мають дуже значні глибокі знання, дуже часто вміють самостійно їх отримувати - самі читають складну літературу, навіть можуть критично поставитися до тих чи інших джерел. Учні цього типу точно і глибоко аналізують навчальний і позанавчальний матеріал, нерідко схильні до філософського осмислення матеріалу. Високий інтелект, розвинутий розум дозволяють їм з легкістю засвоювати різні предмети, однак різне ставлення цих учнів до шкільних предметів і, відповідно, вчителів призводить до того, що з одних предметів вони навчаються блискуче, а з інших ні.

Виділяють два основних підтипи інтелектуальної обдарованості:

1. Виявляються загальні розумові здібності, немає спеціалізації.
2. Високі здібності виявляються в спеціальній галузі знання [33, 214].

Дуже часто відмінності між цими підтипами всього лише справа часу - спочатку високі здібності виявляються в усьому, а згодом, виявляється спеціалізація здібностей і відповідно інтересів.

Пізнавальна потреба в цих учнів найбільш виразна і очевидна. Успішність інтелектуально обдарованих учнів не завжди збігається з рівнем їхніх здібностей. Є блискучі учні, а є і трієчники. Все визначає не тільки інтелект, а і ставлення до навчання, до школи. Відмінність інтелектуальної обдарованості від академічної полягає в особливій розумовій самостійності інтелектуалів, у їхній підвищеній критичності мислення, здатності самостійно виходити на глобальне філософське осмислення складних інтелектуальних проблем. Академічна обдарованість школярів - це завжди саме генії навчання, це блискучі професіонали шкільної праці, чудові майстри швидкого, міцного та якісного засвоєння. Інтелектуально обдарованій дитині притаманні: гострота мислення, спостережливість, виняткова пам'ять, вона проявляє різнобічну допитливість, часто з головою поринає в те чи інше заняття, з задоволенням і легко навчається, виділяється вмінням добре викладати свої думки, демонструє здібності до практичного застосування знань, знає багато чого з того про що його однолітки і не здогадуються, проявляє виняткові здібності до розв'язання задач.

Творча обдарованість. Головна особливість у нестандартності мислення, часто несхожому на інші погляду на світ. Цей тип обдарованості дуже складно виявити в шкільній практиці, тому що стандартні шкільні програми не дають можливості цим дітям виявити себе. Діти з творчою обдарованістю надзвичайно допитливі, здатні з головою поринати в заняття яке їх цікавить, демонструють високий енергетичний рівень (високу продуктивність або цікавість до великої кількості різних речей), часто роблять все по-своєму (незалежні, некомфортні), винахідливі в зображувальній діяльності, використанні матеріалів і ідей, часто висловлюють багато різних думок з приводу конкретної ситуації, здатні по-різному підійти до проблеми, здатні висловлювати оригінальні ідеї або знаходити оригінальний результат.

М. Лейтес виділяє три категорії обдарованих дітей:

1. Учні з ранньою розумовою реалізацією.
2. Учні з прискореним розумовим розвитком.
3. Учні з окремими ознаками нестандартних здібностей [33,215].

Учні з ранньою розумовою реалізацією – це учні, у яких за звичайного рівня інтелекту спостерігається особливе «тяжіння», інтерес до якогось окремого навчального предмета (до якоїсь галузі науки та техніки). Такий учень (часто, починаючи з середніх класів) захоплюється математикою, фізикою, біологією чи мовою, літературою, історією, значно випереджаючи ровесників легкістю засвоєння специфіки матеріалу. Уроки з інших предметів можуть його обтяжувати.

Учні з прискореним розумовим розвитком – це учні, які за однакових умов різко виділяються високим рівнем інтелекту, особливо вони бувають помітні в молодших класах. За даними психологів, прискорений розвиток інтелекту завжди пов'язаний з великою розумовою активністю та пізнавальною потребою.

Учні з окремими ознаками нестандартних здібностей не виділяються розумовими особливостями, не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту та не виявляють яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, але вирізняються особливими якостями окремих психологічних процесів (надзвичайна пам'ять на які-небудь об'єкти, багатство уяви або здатність до спостереження).

Розрізняють шість царин обдарованості дітей за М. Лейтесом:

1. Інтелектуальна царина. Обдарована дитина вирізняється доброю пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю, добре розв'язує різні задачі, зв'язно викладає свої думки, може мати здібності до практичного застосування знань.

2. Царина академічних досягнень. Це успіхи з читання, математики, природознавства та інших навчальних предметів.

3. Творчість (креативність). Дитина дуже допитлива, виявляє незалежність і оригінальність мислення, висловлює оригінальні ідеї.

4. Спілкування. Добре пристосовується до нових ситуацій, легко спілкується з дорослими та дітьми, виявляє лідерство в іграх і заняттях з дітьми, ініціативна, бере на себе відповідальність за свої дії.

5. Царина художньої діяльності. Дитина виявляє великий інтерес до візуальної інформації, захоплюється художніми заняттями, її роботи вирізняються оригінальністю. Виявляє інтерес до музики, легко відтворює мелодію. Із задоволенням співає, намагається створювати музику.

6. Рухова царина. Тонка і точна моторика, чітка зорово-моторна координація, широкий діапазон рухів, добре володіє тілом, високий рівень розвитку основних рухових навичок [33, 218].

Для того щоб побачити справжні здібності учнів, їм потрібно пропонувати особливу діяльність, яка припускає й активно передбачає вияв їхньої самобутності, незвичайного бачення світу, нестандартні теми творів, особливі творчі завдання чи дослідницькі проекти.

Отже, підсумовуючи вищесказане, у обдарованої особистості інтелектуальні здібності перевищують середній та високий рівні, творчість проявляється у новому та оригінальному підході до вирішення проблем і завдань; що стосується мотивації, то це - єдність емоційно-вольових якостей, інтересу до певної діяльності і настирливості у досягненні мети. Обдаровані люди характеризуються наполегливістю, надзвичайно розвиненою працьовитістю, глибоким та стійким інтересом до певної діяльності.

2.3. Організація роботи з обдарованими та здібними учнями

Основним принципом правильної ефективної роботи з обдарованими учнями є адекватність у виборі навчально-виховних програм. На думку вітчизняних фахівців [20, 27, 41, 54] ці програми повинні якісно відрізнятися

від програм, розрахованих на дітей із середніми можливостями, але ця різниця не повинна здійснюватися за рахунок збільшення обсягу навчального матеріалу, темпу навчання або включення завдань з програм для більш дорослих дітей. Рензуллі, обговорюючи якісні особливості навчання обдарованих дітей, зазначав, що зміст їх навчальних програм повинен:

- виходити за межі загальноприйнятої програми;
- враховувати специфіку інтересів учнів;
- відповідати їхньому стилю засвоєння знань;
- не обмежувати прагнення учнів глибоко розуміти сутність тієї чи іншої теми [38, 42].

Вивчивши теоретичні погляди А. І. Савенкова, В. О. Моляко, Н. Настенко можна виділити такі загальні принципи складання програм для обдарованих дітей:

1. Кожна дитина є неповторною. Тому для створення адекватної програми треба спочатку визначити сильні і слабкі сторони дитини.
2. Дорослі повинні підтримувати дітей у формуванні їхньої позитивної «Я-концепції», знижувати їхню зайву критичність щодо себе.
3. Сім'я має підтримувати обдаровану дитину у реалізації її задатків, разом зі школою повинна взяти на себе відповідальність щодо її освіти.
4. Зміст програми має відповідати інтересам і потребам дитини, задовольняти різноманітні потреби у навчанні.
5. Для забезпечення оптимального розвитку програма має передбачати повільний поступовий перехід з одного рівня навчання на інший.
6. Програма має бути збалансованою і сприяти всебічному розвитку, враховувати потребу у фізичному та емоційному вдосконаленні, а також у спілкуванні.
7. Програма мусить розвивати у дитини наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.
8. Навчання повинно поводитися під керівництвом досвідчених фахівців.

9. У програмі має бути передбачена система оцінювання її ефективності, що дозволить оцінити відповідність даної програми потребам дитини і можливості досягнення нею необхідних результатів.

10. Основною метою програми має бути розвиток творчих здібностей.

Навчальний план для обдарованої дитини повинен бути спрямований на розвиток загальних можливостей дитини, а саме: пізнавальні можливості і навички, володіння великим обсягом інформації, великий словниковий запас, застосування засвоєного у новому матеріалі, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виявлення прихованих залежностей і зв'язків, вміння робити висновки, уміння інтегрувати і синтезувати інформацію, прагнення до вирішення складних проблем, уміння розуміти складні ідеї, розрізняти тонкі відмінності, використання альтернативних шляхів пошуку інформації, здатність аналізувати ситуацію, уміння оцінювати як сам процес, так і результат, уміння передбачати наслідки, уміння міркувати, будувати гіпотезу, застосування ідей на практиці, здатність до перетворень, критичність мислення, розвинену допитливість.

У своїй практичній діяльності практичного психолога сформулювала основні заходи щодо роботи з обдарованими учнями:

- надання їм можливості виконувати більший обсяг навчальних завдань, при цьому має бути витриманий оптимальний обсяг додаткової роботи з обдарованими учнями;

- збільшення кількості завдань має поєднуватися з обов'язковим підвищенням їх складності, що сприятиме інтелектуальному розвитку, формуванню здібностей;

- забезпечення зростання творчої активності шляхом розвитку у учнів вміння виділяти проблему, створювати проблемні ситуації у процесі навчання і знаходити шляхи їх вирішення, відбирати і структурувати навчальний матеріал, виділяти головне, суттєве, прагнення до самовдосконалення;

- пошук вчителем дієвих стимулів для активізації творчості учнів, диференційований підхід, заохочення обдарованих учнів до творчого пошуку.

На основі аналізу роботи В. О. Моляко нами запропонований наступний алгоритм організації роботи з обдарованими учнями, який повинен передбачати:

- діагностику (психологічну та педагогічну);
- організацію навчальної діяльності (індивідуальні заняття, посилена увага з боку вчителів-предметників, участь в олімпіадах, конкурсах, змаганнях, додаткові заняття, факультативи);
- організацію пізнавальної діяльності (інформаційне забезпечення, наукова організація праці, робота в бібліотеці, МАН, гурткова робота);
- аналіз успіхів та досягнення учнів, забезпечення психологічного комфорту обдарованих учнів;
- педконсилиуми та поради щодо обдарованих дітей, рекомендації батькам, учням, учителям;
- складання планів роботи з обдарованими школярами;
- підвищення професійного рівня педагогічних кадрів, вдосконалення творчого потенціалу вчителів.

Як практичним психологом, мною розроблені поради вчителям щодо роботи з учнями з ознаками обдарованості:

1. До обдарованих дітей треба ставитися спокійно. Вчитель повинен створити таку атмосферу в класі, в якій успіхи «зоряного хлопчика» (або дівчинки) викликали не почуття заздрості чи роздратування, а повагу з боку його однолітків. Постійна недобррозичлива оцінка педагогами може призвести до втрати дитиною впевненості у своїх силах і тим самим приглушити здібності. Однак інша крайність «захвалюваність» - викликає зарозумілість, що не менш шкідливо. Оцінка, яку дає педагог, має бути вимогливою, суворою, але доброзичливою, щоб зміцнювати віру в успіх.

2. Треба допомогти такій дитині, тобто дати їй складніше завдання. Кожне наступне завдання має бути більш складним, ніж попереднє, і, водночас, посильним.

3. Ефективне застосування методики самостійного опрацювання (дослідження) учнем нової теми. На півріччя кожен одержує свою серію завдань різної складності, які треба вирішити самостійно, після цього поступово завдання розбирають усім класом.

4. Якщо сфера інтересів і набір здібностей учня досить вузькі, завдання вчителя - розвивати ці здібності максимально, щоб у майбутньому ця людина була здатна професійно використовувати наявні в неї здібності і стати винятковою в своїй галузі.

5. Талановитим дітям необхідне особливе середовище. Необхідні труднощі, оскільки легкі успіхи за низьких вимог і загального слабкого фону загрожують швидкою деградацією.

6. Гуртки, секції, факультативи допоможуть дитині розвинути природній потенціал. Олімпіади, змагання теж корисні, якоюсь мірою необхідні для того, щоб реально оцінити свої сили, не варитися у власному соці, самовдосконалюватися, не зупинятися на досягнутому. Перемога у будь-якому змаганні - незамінний стимул для подальшої діяльності. Однак не можна зациклюватися на перемозі, треба вчити розумно переживати поразки.

7. Необхідно вчити і розвивати дитину відповідно до її здібностей, а не амбіцій батьків та педагогів.

Роботи з обдарованими учнями вимагає від особистості учителя більш підвищені вимоги, а саме, учитель повинен:

1. Бути доброзичливим, чуйним, поважати право іншого бути не схожим на нього самого.

2. Знатися на психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби та інтереси.

3. Мати високий рівень інтелектуального розвитку.

4. Мати широке коло інтересів і вмінь.

5. Володіти почуттям гумору (але без схильності до сарказму).

Бути жвавим і активним.

Виявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення.

Мати творчий нетрадиційний особистий світогляд.

Мати досить високу самооцінку, позитивну «Я-концепцію».

Бути емоційно стабільною людиною, тому що співпраця з обдарованою дитиною потребує великих емоційних затрат, а це — велике навантаження.

Мати здібність до індивідуалізації навчання.

Уміти модифікувати навчальні програми.

13. Бути готовим до виконання різноманітних додаткових обов'язків, пов'язаних з навчання обдарованих дітей.

Протягом тисячоліть філософи, психологи, педагоги шукали відповідь на запитання: в який спосіб потрібно організовувати передавання знань від покоління до покоління, щоб вони були максимально корисними. Предметом особливої уваги кожного педагога має бути використання в роботі таких засобів, методів і форм навчання, які спрямовані на розвиток критичності та самостійності мислення, допитливості, винахідливості, самостійності тощо. Удосконалити навчально-виховний процес з обдарованими дітьми, дати їм ґрунтовні, міцні знання, озброїти їх практичним розумінням основ наук – ті завдання, які від нас вимагає життя в ХХІ столітті.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ШКІЛ РІЗНОЇ ФОРМИ ВЛАСНОСТІ

3.1. Організація дослідження особистісної компетентності обдарованих учнів шкіл різної форми власності

У першому і другому розділах нашої роботи проведено теоретичний аналіз таких понять як особистісна компетентність і обдарованість. Аналіз літератури дав змогу зробити висновок, що до складу особистісної компетентності входять такі характеристики: ціннісно-сміслова орієнтація, самооцінка, саморозвиток, самовираження, самовдосконалення, самовизначення. Мета практичного дослідження полягає в порівнянні рівня особистісної компетентності обдарованих учнів і учнів загальноосвітніх класів. Внаслідок проведеного дослідження можна порівняти чи спростувати гіпотезу, в якій ми припускаємо, що рівень особистісної компетентності обдарованих дітей не перевищує рівень особистісної компетентності учнів загальноосвітніх класів, а іноді буває нижчим внаслідок особливості ціннісно-сміслових орієнтацій.

Організація виборки: у практичному дослідженні брали участь обдаровані учні 9-11 класів Пологівської гімназії «Основа» (приватна форма власності), у кількості 15 чоловік і учні загальноосвітніх класів 9-11 класів Пологівської спеціалізованої школи I-III ступенів №3 із достатнім та високим рівнями навчальних досягнень у кількості 50 чоловік.

Програма дослідження складається з наступних етапів:

I – констатуючий експеримент;

Мета: виявити рівень особистісної компетентності обдарованих учнів і учнів загальноосвітніх класів, порівняти одержані дані.

Термін проведення: лютий, 2021 р.

II – формуючий;

Мета: провести програму формування рівня особистісної компетентності обдарованих учнів, спрямовану на підвищення рівня особистісної компетентності.

Термін проведення: березень-квітень, 2021 р.

III – другий констатуючий експеримент;

Мета II констатуючого зрізу: виявити ефективність проведеної програми формування рівня особистісної компетентності обдарованих учнів.

Термін проведення: квітень, 2021 р.

На першому етапі практичного дослідження з метою дослідження рівня особистісної компетентності були обрані наступні методики:

- методика «Ціннісно-смилові орієнтації» (М. Рокич);
- методика «Самооцінка учня» (Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О. Главник);
- анкета «Самовизначення особистості» (Л.М. Мінаєв);
- методика «Профіль вмінь» (О.І. Казакова, А.П. Тряпціна).

М. Рокич у своїй методиці виділяє 2 типи цінностей: термінальні та інструментальні. Термінальні цінності – впевненість в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Інструментальні цінності – впевненість в тому, що який-небудь образ дій або властивостей особистості є пріоритетним у будь-якій ситуації. Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на «конкретні» та «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації та особистого життя. Інструментальні цінності можуть сгрупуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні та комформні цінності, альтруїстичні; цінності самоствердження та цінності сприйняття інших тощо. Інтерпретацією методики є виявлення закономірностей системи ціннісної орієнтації. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити, що у респондента несформована система цінностей або відповіді нещірі.

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів діагностики обдарованих учнів шкіл різної форми власності

За результатами методики «Ціннісно-сміслові орієнтації» можна зробити висновок, що у 9 обдарованих учнів система ціннісно-сміслових орієнтацій сформована (60%), у 6 обдарованих дітей – не повністю (40%). При цьому на останніх місцях діти обирають впевненість в собі, раціоналізм, самоконтроль, продуктивне життя. У учнів загальноосвітніх класів сформованість ціннісно-сміслових орієнтацій представлена у 42 дітей (84%), у 8 (16%) – сформована не повністю (Рис. 3.7.). Пріоритетними стали такі показники як незалежність, матеріально забезпечене життя, активне життя, а останні позиції зайняли високі запити до життя, особистісний розвиток, ефективність у справах.

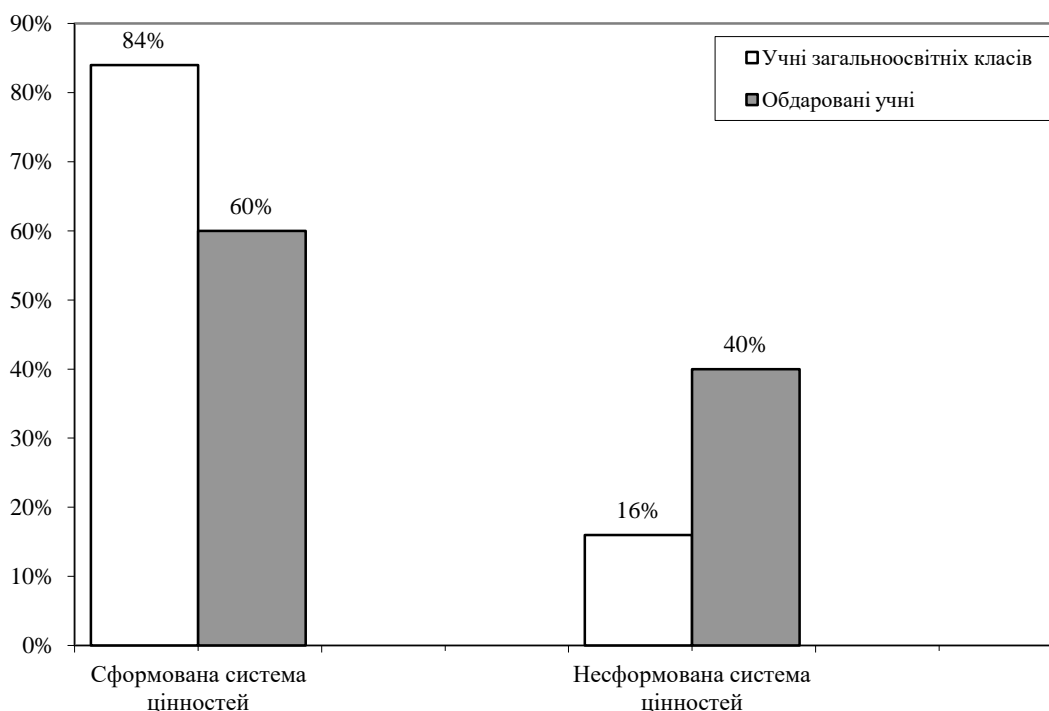


Рис. 3.8. Ціннісно-сміслові орієнтації обдарованих учнів і учнів загальноосвітніх класів

Таким чином, у учнів загальноосвітніх класів на 14% показник сформованості системи цінностей вищий, аніж у обдарованих дітей.

Методика визначення рівня самооцінки багато в чому визначає взаємовідношення з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів та невдач. Підвищити самооцінку можливо або максимізуючи успіх, або мінімізуючи невдачі, і старшокласники повинні достатньо чітко розуміти, що розбіжності між домаганнями і реальною поведінкою людини призводять до викривлення самооцінки і, як наслідок її неадекватності, що загрожує емоційними зривами в поведінці. Дослідження самооцінки виявляється дуже корисним для усвідомлення учнями відношення до самих себе. Інтерпретацією результатів методики «Самооцінка учня» є визначення трьох рівнів: високого, середнього, низького. За результатами діагностики у обдарованих учнів високий рівень самооцінки спостерігається у 13% досліджуваних, середній рівень самооцінки у 54% і низький рівень – у 33% респондентів. У учнів загальноосвітніх класів високий рівень самооцінки спостерігається у 14% дітей, середній рівень – у 68% і низький – у 18% респондентів. Таким чином, низький рівень самооцінки на 15% більший у обдарованих учнів, аніж у учнів загальноосвітніх класів і високий рівень спостерігається на 1% менше, аніж у учнів загальноосвітніх класів (Рис. 3.8.).

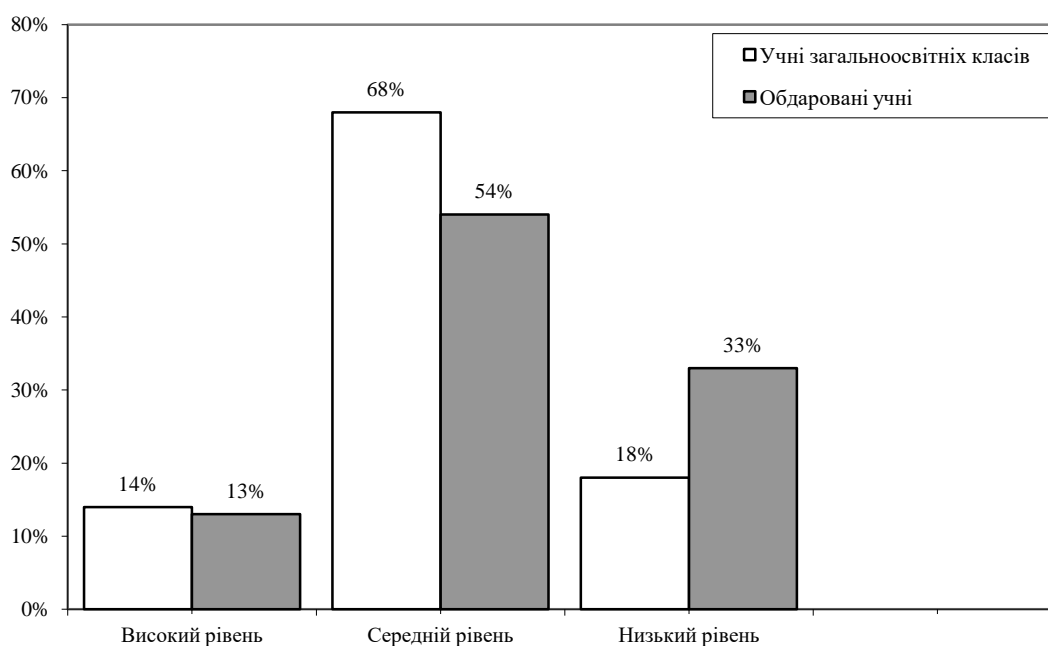


Рис. 3.9. Самооцінка обдарованих дітей і учнів загальноосвітніх класів

Анкета «Самовизначення особистості» виявляє рівень сформованості таких понять як професійні та ціннісні орієнтації, самопізнання та самооцінка, мотиви навчання, образ «Я». За шкалою вивчення ціннісних орієнтацій сформовані, адекватні, спрямовані на себе спостерігаються у 53% обдарованих дітей; сформовані, адекватні, спрямовані на майбутню роботу – у 27% обдарованих учнів; сформовані, адекватні, спрямовані на інших людей – у 13% і 7% складають обдаровані діти із сформованими та неадекватними ціннісними орієнтаціями. Водночас діагностика ціннісних орієнтацій учнів загальноосвітніх класів показала, що сформовані, адекватні, спрямовані на себе ціннісні орієнтації спостерігаються у 60% респондентів; сформовані, адекватні, спрямовані на майбутню роботу – у 32%; сформовані, адекватні, спрямовані на інших людей – у 6% і сформовані та неадекватні ціннісні орієнтації спостерігаються у 2% учнів загальноосвітніх класів (Рис. 3.9.). Таким чином, рівень ціннісних орієнтацій обдарованих учнів нижчий, чим рівень учнів загальноосвітніх класів за показником спрямованості на себе та майбутню роботу.



Рис. 3.10. Ціннісні орієнтації обдарованих учнів і учнів загальноосвітніх класів за анкетною «Самовизначення особистості»

За шкалою вивчення рівня спілкування із людьми більш комфортно почувуються з оточуючими учні загальноосвітніх класів (на 18%), ніж обдаровані діти, зорієнтовані на людей в спілкування (на 7% більше), в той час як обдаровані діти випереджають учнів загальноосвітніх класів по показнику орієнтації на себе в спілкуванні. Негативне сприйняття людей у дітей обох категорій однаково невисокий і лише на 3% більший у обдарованих дітей. Також приблизно однаковим виявився показник спілкування у «відповідь», лише на 1% більший у учнів загальноосвітніх класів. Можна простежити тенденцію, що обдаровані діти більше зорієнтовані на себе і свій внутрішній світ, що характерно для них, як один із критеріїв обдарованості (Рис. 3.10.).

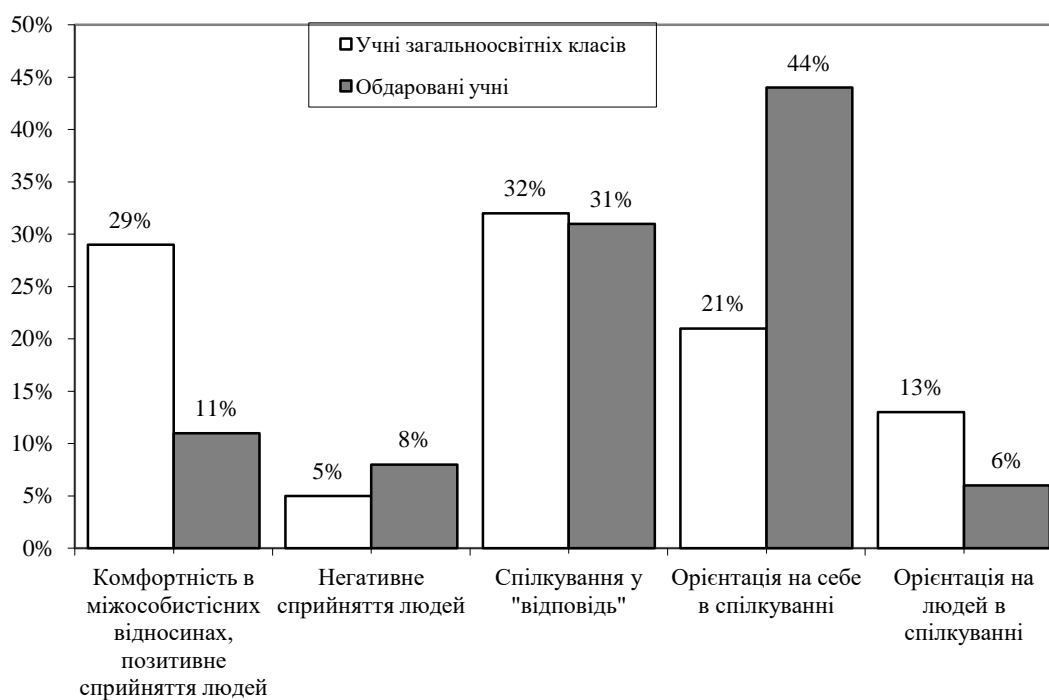


Рис. 3.11. Вивчення рівня спілкування із людьми обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів за анкетною «Самовизначення особистості»

З аналізу результатів мотивів навчання стає відомо, що для обдарованих дітей домінуючими є наступні мотиви: широкі пізнавальні (на 32% більше порівняно з учнями загальноосвітніх класів), до складу яких відносяться розуміння змісту навчання в навчальному закладі, бажання навчатися з орієнтацією на схвалення батьків, зацікавленістю спілкуванням під час

навчання з вчителем; навчально-пізнавальні (на 6% більше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів), які включають в себе усвідомлення практичного значення знань у подальшому житті, використання логічного мислення під час вивчення предметів, розширення кругозору. Також за результатами анкети велика роль обдарованих дітей приділена бажанню займатися самоосвітою, чого не можна виключати при створенні оптимальних умов для розвитку кожної особистості, насамперед, обдарованої. Цей показник на 20% більший у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів, що свідчить про можливість у високому темпі оволодівати шкільною програмою внаслідок високого рівня розвитку пізнавальних процесів. Необхідно звернути увагу на низький рівень розвитку мотивів практичного та соціального напрямку, де ці показники у обдарованих учнів не перевищують 6% (Рис. 3.11.).

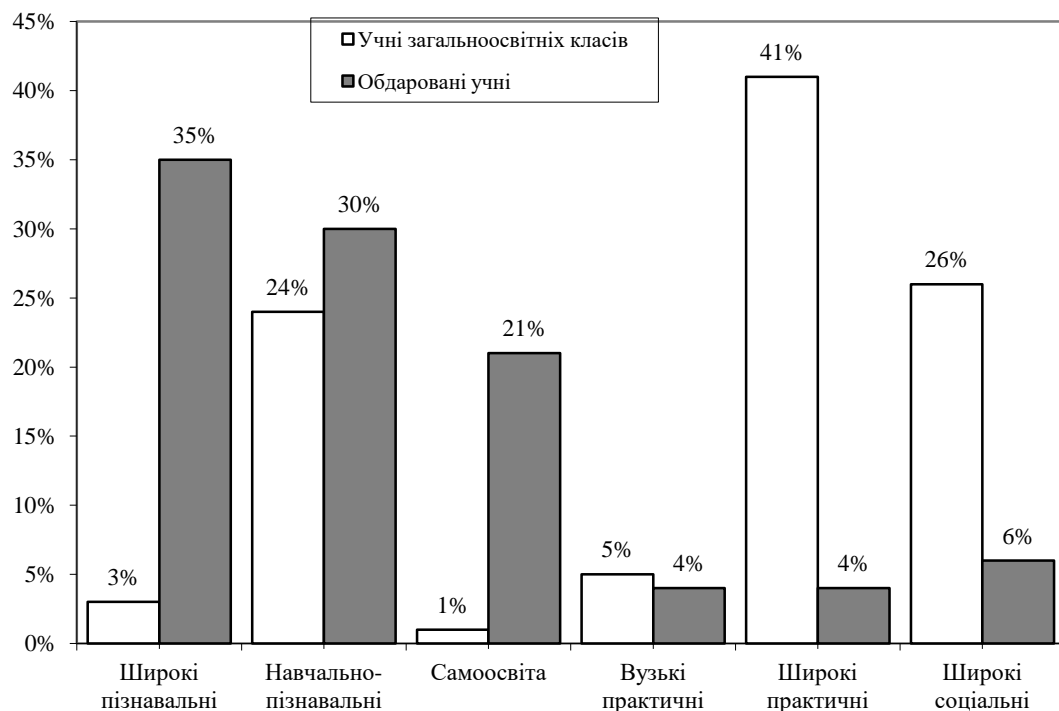


Рис. 3.12. Вивчення мотивів навчання обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів за анкетною «Самовизначення особистості»

Така характеристика як образ «Я» включає в себе відношення до навчання, знання, якість розуму, навчально-організаційні вміння, відношення до товарищів, відношення до себе. Показник відношення до навчання вміщує в

себе такі поняття як характерні якості та вміння, духовний світ, чесність, відповідальність і у обдарованих учнів складає 40%, що на 11% більше порівняно з учнями загальноосвітніх класів. Показник знань включає в себе самоаналіз цілеспрямованості особистості, вміння контролювати свою роботу, бажання дізнаватися щось нове. У обдарованих дітей цей показник дорівнює 39% і також перевищує цей показник у учнів загальноосвітніх класів на 2%. Наступна характеристика образу «Я» - навчально-організаційні вміння, до складу якої входять логічність думок, поведінки, ерудованість, самокритичність, вміння працювати із книгою і у обдарованих учнів складає 12%, що на 9% більше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів. Якість розуму у респондентів обох категорій становить 1 і 2%. Вона включає в себе виявлення взірця у навчанні та майбутній професії, вміння планувати свою роботу, критичність, самостійність, справедливість. Менш значимими для обдарованих дітей стали такі категорії як відношення до товарищів та відношення до себе, що обумовлене завищеними вимогами до себе, невпевненістю у своїх силах та заниженою самооцінкою (Рис. 3.12.).

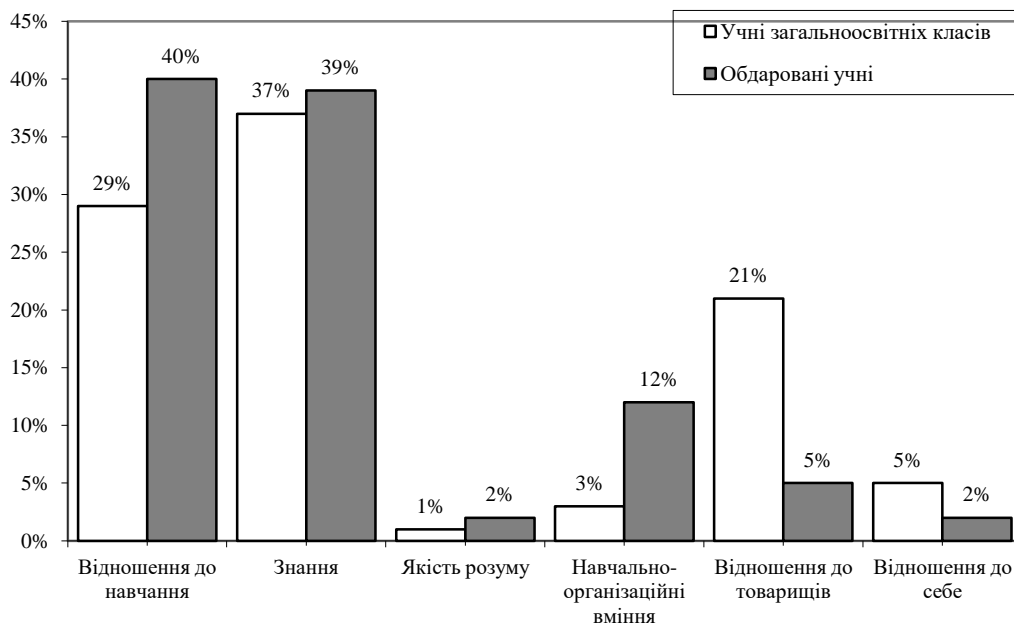


Рис. 3.13. Вивчення образу «Я» обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів за анкетною «Самовизначення особистості»

Таким чином, показник відношення до товарищів у обдарованих учнів становить лише 5% (на 16% менше, аніж у учнів загальноосвітніх класів) і відношення до себе – 2% (на 3% менше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів).

За результатами діагностики професійного самовизначення показники у обдарованих і учнів загальноосвітніх класів майже збігаються. Професійне самовизначення на рівні інтересу у обдарованих дітей складає 30%, що на 3% більше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів. Не сформована готовність до професійного самовизначення включає в себе невпевненість у своєму виборі, брак знань щодо необхідних якостей, специфічних для тієї чи іншої професії і у обдарованих складає 19%, а у учнів загальноосвітніх класів – 17%, таким чином різниця між обома категоріями учнів становить 2%. За показником професійного самовизначення, де інтерес поєднується із обізнаністю своїх здібностей і можливостей, обдаровані учні на 5% менше відчувають допомогу з боку вчителів, батьків, невпевнені у власному виборі. Він складає лише половину у обдарованих учнів, що свідчить про необхідність допомоги з боку вчителів, класних керівників, батьків, психолога з метою надання своєчасної допомоги на етапі профорієнтації (Рис. 3.13.).

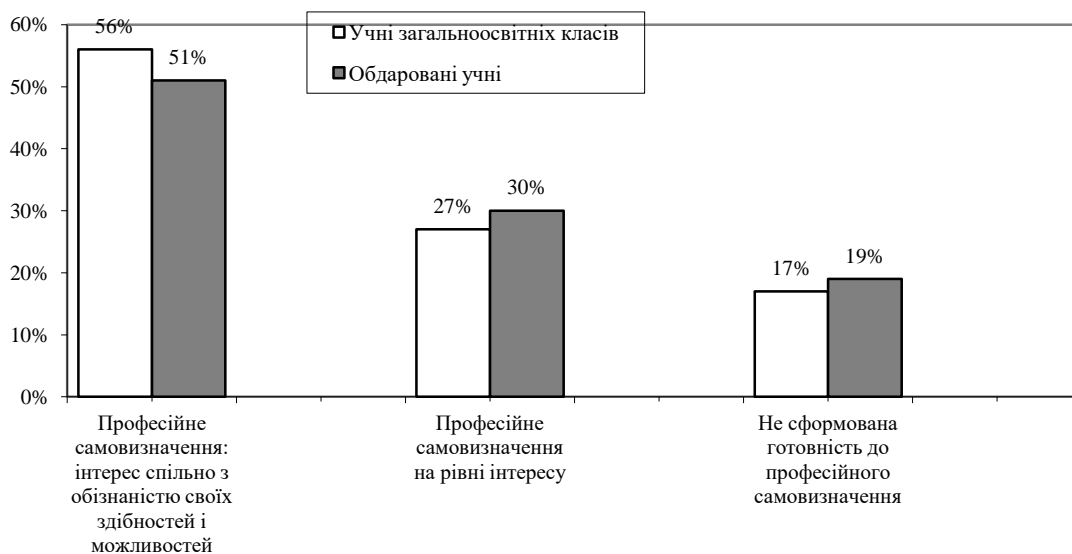


Рис. 3.14. Вивчення професійного самовизначення обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів за анкетною «Самовизначення особистості»

Як результат аналізу анкети «Самовизначення особистості», можна сформулювати завдання, які доцільно ставити при підготовці програми розвитку з обдарованими учнями. Вони полягають в наступному:

- розвиток широкого спектру пізнавальних та професійних інтересів, ключових компетенцій, які забезпечать успішність у майбутній професійній діяльності;
- формування здатності приймати адекватні рішення про вибір подальшого спрямування освіти, шляху отримання професії;
- виявлення нахилів та інтересів обдарованих учнів, формувати практичний досвід в різних сферах пізнавальної і професійної діяльності, який зорієнтований на вибір профіля навчання у старшій школі;
- надання психолого-педагогічної допомоги при формуванні у дітей уявлення про життєві, соціальні цінності, в тому числі пов'язані із професійним становленням.

Методика «Профіль вмінь» дає змогу виявити рівень самостійності і залежності від допомоги інших людей обдарованих дітей і учнів загальноосвітніх класів за такими показниками: спілкування, зв'язки, соціальні науки, розрахунки, творчість та самовираження, практичні навички, вирішення проблем, розвиток кар'єри.

Обдаровані діти отримали найбільше відсотків за такими показниками як соціальні науки (18%, що на 8% більше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів), практичні навички (19%, на 3% більше порівняно з учнями загальноосвітніх класів), розрахунки (20%, на 11% більше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів), творчість та самовираження (31%). Мають труднощі при самостійному виконанні завдань у спілкуванні та зв'язках (5%), вирішенні проблем (5%), розвитку кар'єри (2%).

Ці труднощі полягають у невмінні підтримувати бесіду із новими людьми, впевнено себе почувати у неформальних ситуаціях, доводити свою особисту думку у вільній обстановці, визначати проблеми, вирішувати які

неможливо без сторонньої допомоги, бути обізнаним у власних слабких і сильних якостях особистості (Рис. 3.14.).

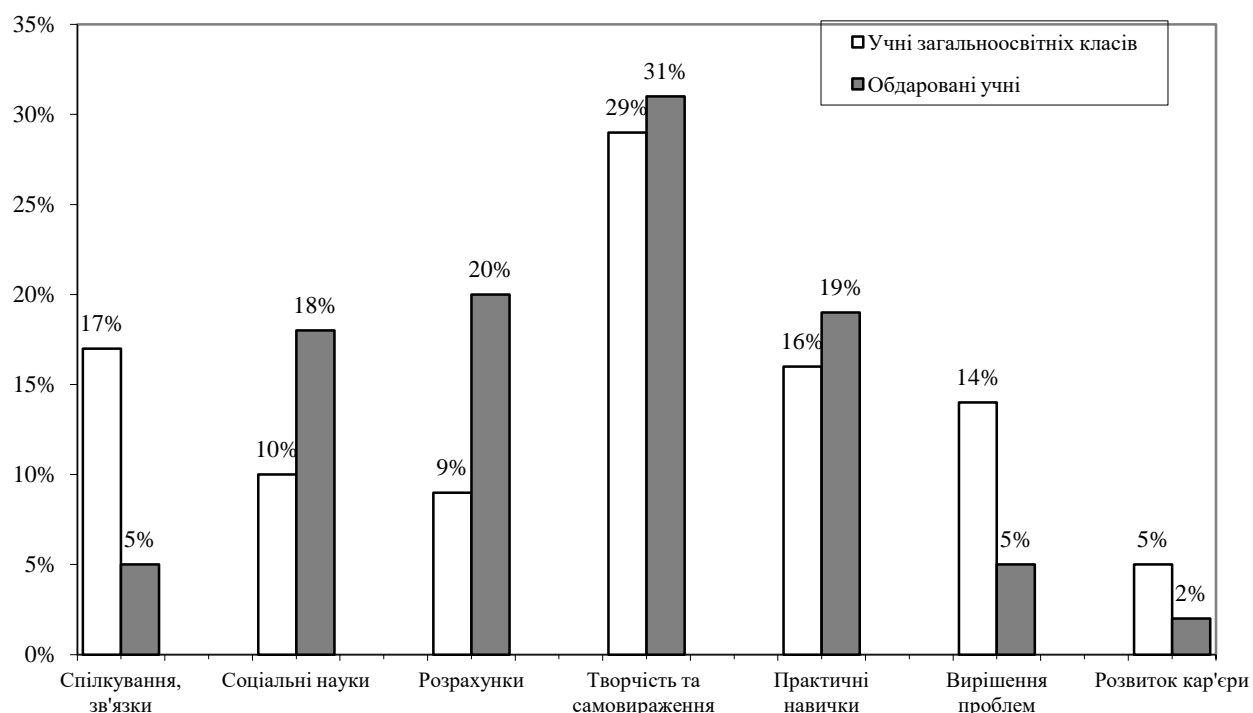


Рис.3.15. Профіль вмінь обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів (самостійне виконання)

Таким чином, протилежним буде аналіз показників за профілем вмінь при виконанні завдань з допомогою (Рис. 3.15.).

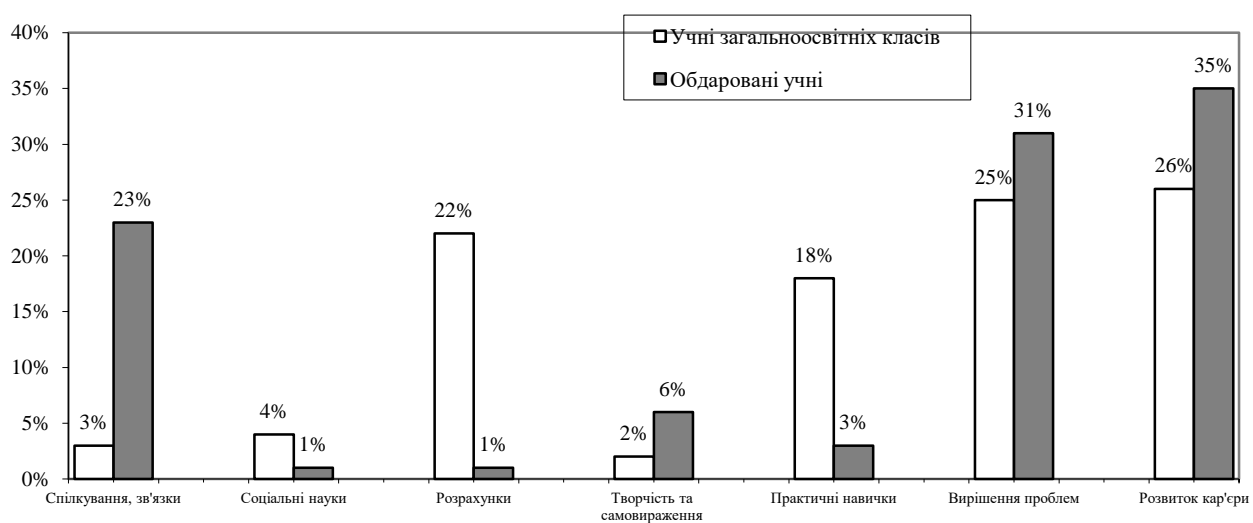


Рисунок 3.16. Профіль вмінь обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів (виконання з допомогою)

Обдаровані діти потребують допомоги: розвиток кар'єри (35%, на 9% більше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів), вирішення проблем (31%, на 6% більше учнів загальноосвітніх класів), спілкування та зв'язки(23%, що на 20% більше у порівнянні з учнями загальноосвітніх класів)

Це підтверджує гіпотезу, що обдаровані діти мають проблеми у спілкуванні з оточуючими, неадекватну самооцінку, труднощі в самореалізації тощо.

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів повторної діагностики обдарованих учнів шкіл різної форми власності після проведення програми розвитку особистісної компетентності

Після проведення програми розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів повторна діагностика ціннісно-сміслових орієнтацій виявила динаміку змін системи цінностей, яка у обдарованих учнів зросла з 60% до 87% (на 17%), що показано на рисунку 3.16.

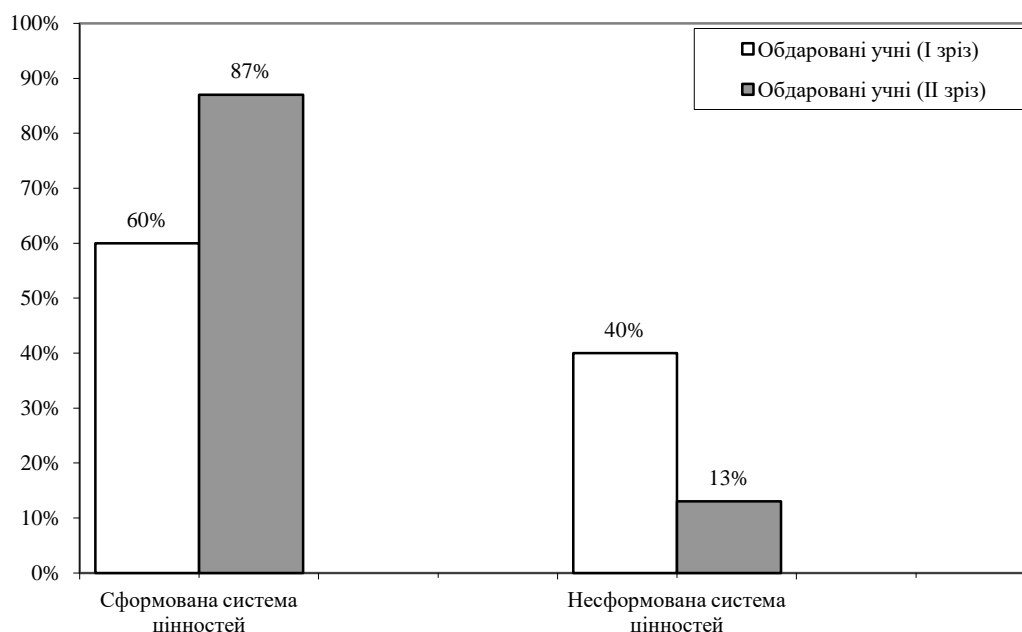


Рис. 3.17. Ціннісно-сміслові орієнтації обдарованих учнів після проведення програми

Після дослідження ефективності проведеної програми розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів стосовно вивчення образу «Я», можна відстежити динаміку змін у показниках: відношення до навчання (збільшення на 5%), знання (більше на 2%), якість розуму (збільшення на 4%), навчально-організаційні вміння (більше на 7%), відношення до товаришів (показник збільшився на 12%), відношення до себе (показник збільшився у 20 разів) (Рис. 3.17.).

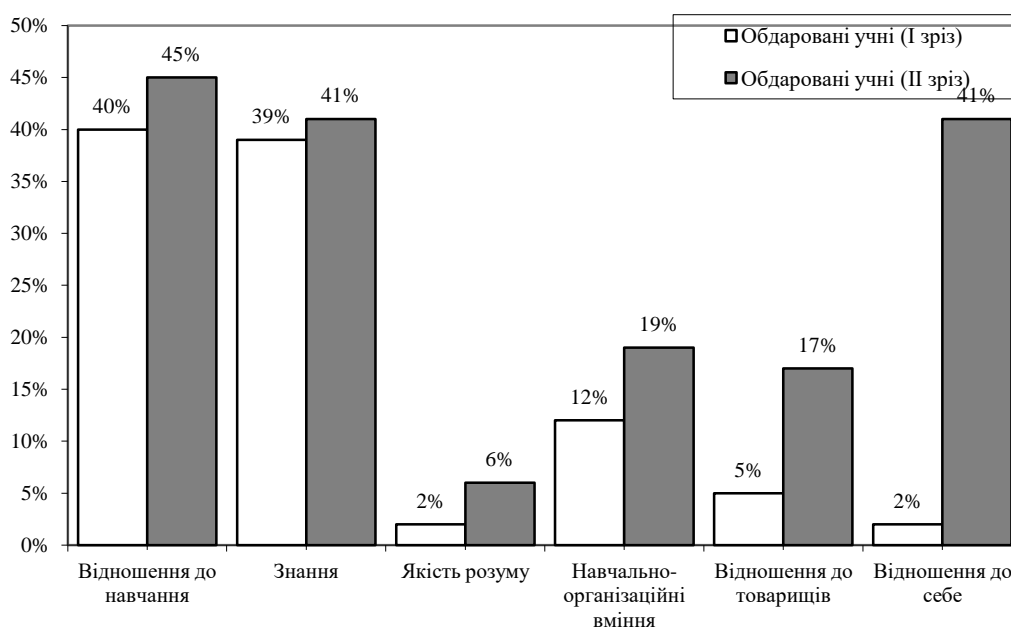


Рис. 3.18. Вивчення образу «Я» обдарованих дітей та учнів загальноосвітніх класів за анкетною «Самовизначення особистості» після проведення програми

Аналіз динаміки змін ціннісно-сміслових орієнтацій дає можливість зробити висновок, що найбільше уваги розвитку навичок спілкування з оточуючими, підвищення рівня самооцінки, проблемі зробити вибір, самореалізуватися було приділено не випадково. Такі показники обдарованості як високий рівень знань, ретельна підготовка до занять, серйозне відношення до навчання, зацікавленість при вивченні чогось нового збільшилися лише на декілька відсотків й стали майже дорівнювати такому критерію як відношення до себе та адекватне сприйняття себе і оточуючих. Так як і раніше ці показники

були стабільно високими, то і після проведення програми вони зайняли домінуюче місце серед показників образу «Я».

Після проведення програми розвитку особистісної компетентності у обдарованих учнів змінилося сприйняття інших і себе з негативного на позитивне, у більшості випадків стала адекватною самооцінка, розширилися знання про свої почуття та емоції. Таким чином, можна сказати, що практичним дослідженням підтверджено ефективність програми розвитку особистісної компетентності обдарованих дітей і доведено другу гіпотезу нашої роботи.

ВИСНОВКИ

Протягом тисячоліть філософи, психологи, педагоги шукали відповідь на запитання: в який спосіб потрібно організувати передавання знань від покоління до покоління, щоб вони були максимально корисними. Обдаровані діти – особливі діти, звичайні рамки освіти для них не підходять. Головне завдання освітян полягає не тільки в своєчасному виявленні обдарованості, але й супроводі та підтримці на всьому шкільному шляху. Сьогодні відомо, що найціннішим у процесі засвоєння знань є розвиток здатності застосовувати їх у нових умовах. Тому тема роботи була обрана не випадково і її актуальність беззаперечна.

У кваліфікаційній роботі вичерпно дані визначення понять «особистісна компетентність» і «обдарованість» на основі вивчення поглядів великого кола науковців: Л. Соханя, Б. Чижевського, А. Хуторського, А. Дахіна, С. Бондаря, А. Маркової, С. Шишова, І. Єрмакова, І. Зимньої, О. Пометун, Н.С. Лейтеса, Дж. Гілфорда, П. Торренса, В.Н. Дружиніна, А.М. Матюшкіна, В. Моляко, В.С. Юркевич, Б.М. Теплова та багатьох інших.

У процесі дослідження стало відомо, що до складу особистісної компетентності відносяться такі характеристики як ціннісно-смилова орієнтація, самооцінка, саморозвиток, самовираження, самовдосконалення, самовизначення. У першому розділі також досліджено особливості формування особистісної компетентності обдарованих учнів в умовах навчального закладу, визначені шляхи формування особистісної компетентності. У другому розділі були розглянуті характеристика та класифікації обдарованості, запропонована організація роботи з обдарованими та здібними учнями, а також особливості процесу формування особистісної компетентності обдарованих учнів.

Практичне дослідження особистісної компетентності учнів складався з етапів: діагностики особистісної компетентності обдарованих учнів та дітей загальноосвітніх класів з метою порівняння одержаних даних, проведення

програми розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів, повторної діагностики особистісної компетентності обдарованих учнів з метою доведення ефективності проведеної програми.

Після проведення дослідження було підтверджено поставлену гіпотезу, яка полягала в тому, що рівень особистісної компетентності обдарованих учнів не перевищує рівень особистісної компетентності учнів загальноосвітніх класів тієї ж вікової норми, а іноді буває нижчим внаслідок особливості ціннісно-смыслових орієнтацій. Дані дослідження дали можливість з'ясувати проблеми особистісної компетентності обдарованих учнів і на основі цього розробити програму, яка б дозволила підвищити рівень особистісної компетентності. Повторний зріз підтвердив, що друга поставлена гіпотеза доведена, бо розроблена програма є ефективним засобом підвищення рівня особистісної компетентності обдарованих учнів.

Діяльність психологічної служби навчального закладу повинна включати в себе створення психолого-педагогічних умов, що забезпечуватимуть духовний розвиток кожної особистості, особливо обдарованої, підтримувати душевний комфорт, який лежить в основі психологічного здоров'я. Турбота про психологічне здоров'я полягає в увазі до внутрішнього світу дитини, до її почуттів та переживань, уподобань та інтересів, здібностей та знань, відношення до себе, однолітків, дорослих, оточуючого світу. Це зобов'язує педагогів та психологів використовувати у своїй роботі різні програми й розробки, спрямовані на розвиток у обдарованих дітей особистісної компетентності, формування позитивної Я- концепції.

В процесі проведення програми розвитку особистісної компетентності у обдарованих дітей розвивався процес усвідомлення й осмислення свого образу «Я», навички подолання бар'єрів спілкування з оточуючими, розвитку адекватного розуміння інших. Цьому сприяли створені можливості для самовираження, формування у обдарованих дітей уміння обирати найбільш адекватні способи спілкування в будь-якому віковому середовищі й у будь-яких соціальних умовах. Це сприяло зміні ціннісно-смыслових орієнтацій з

негативного сприйняття оточуючих на позитивне, адекватну самооцінку, спрямованість на себе і свій внутрішній світ, розуміння свого призначення, життєвої перспективи, шляхів та засобів її досягнення.

З огляду на актуальність проблеми розвитку і становлення особистісної компетентності як ключової при становленні обдарованої особистості, доцільно впровадити в роботу навчального закладу комплексну систему організації навчання і виховання дитини для гармонійного розвитку кожної обдарованої особистості.

Необхідно наголосити, що обдаровані діти дуже різні, тому матеріал кваліфікаційної роботи буде корисним не тільки психологам, а й класним керівникам, педагогам, батькам при вивченні особливостей обдарованих дітей, складанні програм індивідуального розвитку та психологічного супроводу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: МГУ, 1986. 422 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь: ВІФ «Перун», 2001. 445 с.
3. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. Київ: Контекст, 1993. 75 с.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Москва: МГУ, 1965. 456 с.
5. Гладкая И.В. Диагностические методики предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для учителей /Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2006. 176 с.
6. Губенко О.В. Творчий інтелект: деякі особливості та методи активізації у старшокласників. Обдарована дитина. 1998. №1. С.25-28.
7. Гуменюк О.В. Психологія Я-концепції: Монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 186 с.
8. Диагностика и развитие компетентности в общении: практ. пособие //Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. Киров: «Эниом», 1991. 96 с.
9. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1990. 254 с.
10. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 320 с.
11. Зайверт Л. Ваше время – в ваших руках. Москва: МГУ, 1991. 234 с.
12. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. Луцьк: Либідь, 1998. 124 с.
13. Зубкова І.Ю. Розвиваємо здібності. Обдарована дитина. 1998. №1. С.17-18.

14 Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Директор школи. 2000. №39-40. 126 с.

15 Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін., Київ: Контекст, 2000. 336 с.

16 Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. Школьные технологии. 2004. №5. С.3-13.

17 Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 320 с.

18 Максименко С.Д. Загальна психологія. Киев: Вища школа, 2000. 435 с.

19 Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. Педагогика. 1995. №6, С.55-63.

20 Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. Москва: Школа-Пресс, 1993. 126 с.

21 Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности//Вопросы психологии. 1989. №6. С.29.

22 Моляко В.О., Кульчицька О.І., Литвинова Н.І. Психологія дитячої обдарованості: Метод. рекомендації. Київ: Вища школа, 1995. 25 с.

23 Настенко Н.І. Творча обдарованість учнів: характерні особливості. Психологічна підтримка творчості учня /Упоряд. О. Главник, В. Зоц. Киев, Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. С.18-29.

24 Общая психодиагностика /Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. Москва: МГУ, 1987. 342 с.

25 Одаренные дети /Общ. Ред. Г.В. Бурменской. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.

26 Онацький В.М. Всі діти обдаровані. Обдарована дитина. 2001. №6. С.34-43.

- 27 Петровская А.А. Компетентность в общении: соц.-псих. тренинг. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
- 28 Подласый И.П. Продуктивная педагогика. Москва: Народное образование, 2003. 496 с.
- 29 Пометун О.О. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. №1. С.67-69.
- 30 Практикум по общей психологии /Под. ред. А.И. Щербакова. Москва: МГУ, 1990. 356 с.
- 31 Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник/За ред. В.М. Доній та ін. Київ: Вища школа, 1996. 792 с.
- 32 Психология одаренности детей и подростков /Под ред. Н.С. Лейтеса. Москва: Просвещение, 1996. 416 с.
- 33 Рабочая книга школьного психолога /Под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Просвещение, 1994. 270 с.
- 34 Развитие творческой активности школьников /Под ред. А.М. Матюшкина. Москва: Прогресс, 1991. 365 с.
- 35 Родигіна І.П. Формування основних груп компетентностей учнів: продуктивне навчання. Директор школи, ліцею, гімназії. 2006. №1. С.27-31.
- 36 Родигіна І.П. Формування основних груп компетентностей учнів: можливості продуктивного навчання. Директор школи, ліцею, гімназії. 2004. №2-3. С.180-185.
- 37 Савенков А.И. Современные концепции одаренности//Обдарована дитина. – 2001. - №6. – С.34-43.
- 38 Сазоненко Г.С. Мудрість учіння. Кроки до успіху. Київ: Магістр-S, 1999. 104 с.
- 39 Самооцінка учня /Упоряд.: С. Максименко, Н. Шевченко, О Главник. Київ: Главник, 2004. 112 с. (Психол. інструментарій). Бібліогр.: С.110.
- 40 Солсо Р.Л. Когнитивная психология. Москва: Тривола, 1996. 345 с.

- 41 Степенко Г.В., Бургін М.С. Обдаровані діти: навчання і розвиток (зарубіжний досвід). Обдарована дитина. 1998. №3. С.6-9.
- 42 Теплов Б.М. Психология. Изд-ие 8-е, Москва, Учпедгиз, 1954. 345 с.
- 43 Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 3-тє вид., перероб. і доп. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2007. 232 с.
- 44 Формирование интереса к учению у школьников/Под ред. А.К. Марковой. Москва: МГУ, 1986. 192 с.
- 45 Холлер К. Диагностика и развитие одаренности детей и подростков. Современные концепции одаренности и творчества. Москва: Школа-Пресс, 1998. 189 с.
- 46 Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования: Монография. Москва. Томск, 1997. 392 с.
- 47 Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва: Барс, 1997. 392 с.
- 48 Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителей. Москва, Владос-Пресс, 2005. 384 с.
- 49 Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. Москва, СПб и др. Питер, 2004. 544 с.
- 50 Цікава психологія/Упорядник Т. Гончаренко. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2003. – 128 с.
- 51 Шадриков В.Д. Деятельность и способности. Москва: Логос, 1994. 365 с.
- 52 Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. Москва.: Педагогическое общество России, 2000. С.17-18.
- 53 Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследования и практики. Москва: Из-во Моск. псих.-соц. Инс-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 368 с.

54 Эйсмонт Т.С. Программа «Развитие творческих способностей школьников, работа с одаренными детьми». Управление школой. 1997. №27. С.4-5.

55 Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей. Москва: Просвещение, Учебная литература, 1996. 136 с.

Зразок програми розвитку особистісної компетентності обдарованих учнів

Пояснювальна записка

Програма представлена у вигляді розвивальних занять з різними самостійними цілями, які можуть постійно варіюватися, модифікуватися, додаватися, тощо.

Мета занять — збагатити особистісний і соціальний досвід дитини, її міжособистісну взаємодію з іншими людьми і з собою.

Якщо говорити про гармонію розвитку, необхідно, насамперед, говорити про гармонію розвитку особистісної сфери, тому що саме особистість є фундаментом, на якому будується і все життя. Саме особистісна сфера забезпечує активні форми життєдіяльності особистості.

Структурний розвиток особистості у вигляді самовідчуття, самооцінки, самовираження, самореалізації базується на усвідомленій і осмисленій діяльності. Потреба у вираженні почуттів, необхідність демонструвати свої емоції і внутрішні переживання через особисте спілкування настільки ж природні для людини, як потреба в диханні і їжі. А вираження внутрішнього стану залежить не тільки від того, що відчуває дитина, що переживає, але й якими виразними засобами і способами вона володіє для передачі свого стану: чи вміє вона виразити похвалу або заохочення, назвати пережиті почуття, описати свій стан і т.ін, чи вміє сприймати зовнішнє вираження емоцій і їх демонстрацію через міміку, і жести, пантоміміку, адже вміння «зчитувати» емоційні переживання і реакції іншої людини відіграє основну роль у формуванні емоційно-значеннєвої основи людського спілкування.

Зберігаючи і тренуючи здатність дитини до індивідуального сприйняття і відображення навколишнього світу через усвідомлення пережитих почуттів і відчуттів, психологи повинні в процесі занять підвести дітей до осмислення

причинно-наслідкового зв'язку між почуттями і поведінкою, особистісною поведінкою і особистісним спілкуванням. Якщо не проводити формуючої психологічної роботи з виховання уміння емоційно самовиражатися, згодом можуть проявитися дезаптаційні форми поведінки, неврози, фобії.

Кожна людина має право на будь-які почуття, що виникають у неї, тому що вони є реальним чинником її життя. Але способи вираження почуттів формуються під впливом етичних норм, прийнятих у родині, суспільстві. От чому необхідно говорити про необхідність роботи з дітьми, яка полягає у засвоєнні культури поведінки, культури почуттів.

Актуальність. Період дорослішання – це період виникнення потреби в самопізнанні й самооцінці, бажанні зрозуміти і краще зрозуміти себе. Разом з тим, учні відчувають, що не вміють адекватно оцінити себе, не знають, як, за допомогою яких критеріїв це можна зробити. Поряд із цим відмічають ріст негативного самосприйняття себе, збільшується кількість негативної самооцінки.

Психічний розвиток дитини повинен передбачати етапи обробки і нагромадження найпростіших доступних засобів для усвідомлення й осмислення стереотипів поведінки, спираючись на які вона зможе гнучко будувати свої відносини з оточуючими і навколишнім світом. Ніякий спосіб поведінки не може бути нав'язаний і, тим більше, усвідомлено засвоєний дитиною, якщо він не підтверджений її особистим емоційно-чуттєвим досвідом. При цьому варто враховувати і те, що дитина не здатне сприймати і засвоювати зразок поведінки, якщо емоційно-афективні механізми, на які цей зразок поведінки спирається, у дитини не сформовані. Іншими словами, розвиток і засвоєння поведінки дитини повинен бути тісно пов'язаний з розвитком відповідного нового рівня емоційно-афективних структур.

Мета програми: усвідомлення й осмислення свого образу «Я», подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток адекватного розуміння інших. Цьому сприятиме створення можливостей для самовираження, формування у обдарованих дітей уміння обирати найбільш адекватні способи спілкування в

будь-якому віковому середовищі й у будь-яких соціальних умовах, навчання прийомам стабілізації поведінки, формування таких особистісних структур, як «самоконтроль» і «самооцінка».

Завдання програми:

- розвивати у обдарованих дітей вміння оцінювати свої можливості, якості особистості, поведінку, свої слабкі та сильні сторони;
- підвищувати рівень самооцінки, розширювати знання учасників про свої почуття та емоції, сприяти формуванню навичок спілкування;
- створювати умови для формування прагнення до самопізнання, кращого розуміння свого внутрішнього світу;
- сприяти розумінню свого призначення, життєвої перспективи, шляхів та засобів її досягнення.

Категорія учнів: обдаровані діти 9-11 класів.

Склад групи: 10-15 чоловік.

Форма проведення: групові заняття з частотою занять – 1 раз на тиждень.

Тривалість занять: 40-60 хвилин.

1 заняття.

Вправа «Знайомство».

Мета: познайомити присутніх, зняти напруження, емоційно зблизити один з одним.

Учасники стають у коло і по черзі називають свої імена, на початкову букву кожного імені називають властивість, наприклад, Марина – мудра.

Вправа «Уяви».

Мета: дозволяє дітям відчувати свою індивідуальність, особливість, відмінність від інших.

Дітям пропонують уявити яку-небудь ситуацію, відчуття й описати словами чи зобразити на папері. Завдання можуть бути наступного змісту.

Уяви, як звучить м'яка, пухнаста хмара.

Зобрази звук солоного огірочка.

Придумай свій власний звук.

Уяви, який вигляд мають сміх, доброта, сум, гострий біль, краса, неправда, щастя.

Який смак у сонячного світла?

Як пахне місячне сяйво?

Придумай запах, якого крім тебе, ніхто не знає.

Що ти відчуваєш, коли доторкаєшся до веселки, до друга, до щастя?

Подібні завдання допоможуть дорослим пізнати і гідно оцінити кожную дитину. Діти ніби відкривають для інших і для себе нові, непізнані раніше грані своєї індивідуальності. Обов'язково зверніть увагу на те, що всі по-різному виконали єдине завдання і кожен результат по-своєму цікавий, незвичайний, несхожий на інші.

Вправа «Побажання друга» (К. Фопеля).

Мета: виявити мету присутності в групі, навчитися прислухатися до оточуючих, співвідносити свої очікування з очікуваннями інших учасників.

Щоб усвідомити мету присутності в групі, необхідно дати можливість прислухатися до свого внутрішнього голосу і почути його ніби з іншого боку.

Кожен з учасників зосереджується на меті своєї присутності в групі. Можна уявити, що якась впливова для вас людина говорить вам проте, чому, на його думку, тут необхідно навчитися. Можете заплющити очі. Сформулюйте для себе його побажання і оберіть 2 найбільш важливих (декілька хвилин).

Тепер відкрийте очі і запишіть те, що ви обрали. По черзі зачитуються записи.

Питання для обговорення:

- Наскільки те, чого чекають від мене оточуючі, співпадає з моїми власними бажаннями?
- У якій мірі очікувані результати моєї участі в групі співпадає з темою нашої роботи?

Вправа для завершення «Аплодисменти по колу».

Мета: завершити заняття на позитивному настрої, підвести підсумки, зберегти піднесений настрій».

Ведучий починає тихенько плескати у долоні, поступово підходить до одного з учасників, ніби обирає його. Цей учасник починає плескати і обирає наступного, якому плескають вже двоє учасників. Останньому аплодує вся група.

2 заняття.

Вправа «Асоціація із зустріччю».

Мета: розвивати абстрактне мислення, усвідомити можливість різних поглядів на однакові речі.

Учасники пропонують свої асоціації із зустріччю, домислюючи її незвичайними образами. Наприклад, «Якби наша зустріч була б твариною, то це була б біла і пухнаста кішка...». Варіанти відповідей обговорюються.

Вправа «Знайомство із самим собою».

Мета: визначення власної Я-концепції.

Кожен з нас постійно використовує займенник «Я». Це «Я» працює, міркує, приймає рішення. Але як виглядає і буде себе поводити це «Я» в тій чи іншій ситуації? Чого від нього можна очікувати? Це «Я» живе в людині у вигляді уявлення про себе. Я – це те, ким вважає себе людина у думках, почуттях, діях. Наша внутрішня людина, образ «Я» - різнобічний, він проявляє себе у різних ситуаціях і обставинах по-різному: у школі на уроках ви можете бути тихим і вихованим учнем, вдома ви можете бути «загрозою сім'ї», на вулиці – гарним товаришем і т.ін.

Розділіть аркуш паперу на 2 половини і у 1 частині напишіть Я-позитивний, у 2 частині – Я-негативний. Відповіді обговорюються за бажанням учасників.

Вправа «Проективний твір про себе».

Мета: скласти уявлення про свій образ «Я».

Складіть невеликий твір про свої внутрішні, психологічні якості, орієнтуючись на схему «Я – багатогранне».

- рольове (у різних ролях
- зовнішнє, внутрішнє
- свідоме, несвідоме

- поведінкове
- позитивне, негативне
- минуле, сучасне, майбутнє
- фантастичне
- реальне, ідеальне

Вправа «Іскра».

Учасники стають у коло, беруться за руки, ведучий стискає руку лівого або правого сусіда і говорить про те, що передав іскру. Це потискання передається наступному і поступово переходить знову до ведучого, який говорить, що у цьому потисканні він відчув підтримку, доброту, гарний настрій оточуючих.

3 заняття.

Вправа «Прогноз погоди».

Мета: з'ясувати настрій учасників заняття, звернути на тих, у кого він похмурий і безрадісний, визначити можливі причини і подальші дії.

На аркуші учасникам пропонують намалювати свій настрій у вигляді якогось-небудь образу. Це може бути безхмарне небо, або штормове попередження.

Наприкінці заняття запитують у учасників із поганим настроєм, чи він змінився чи ні.

Вправа «Квітка».

Мета: визначити свою життєву роль, зрозуміти цінність спілкування з товаришами чи рідними, відчуті їхню підтримку і цінність свого існування.

Учасники малюють квітку, де в центрі зорбажують себе (умовно). Кожна пелюстка – людина, з якою ви радитесь, спілкуєтесь, листуєтесь тощо.

Розкажіть про найважливішу для вас людину.

Вправа «Імена».

Мета: показати унікальність кожної людини.

На аркушах учасники пишуть великими літерами своє ім'я. по черзі дають відповіді на запитання:

- що означає ваше ім'я?

- які якості приховані у ньому?
- чи подобається воно вам?
- як вас лагідно називають близькі люди?

Вправа «Ласкаве ім'я»

Кожній дитині всі учасники придумують нове ім'я на основі використання першої букви дійсного імені.

Надя — ніжна, надійна, безжурна. Катя — киця, Люда — ласкава, Сашко — сонечко, (асоціації з рослинами, тваринами, явищами).

Вправа «Листівка».

Мета: зняти емоційне напруження, завершити заняття на позитивному настрої.

Учасники сидять по колу близько один до одного. Руки тримають на колінах сусідів. Один з учасників відправляє листівку, легко плеснувши по коліні сусіда. Листівка повинна якомога скоріше дійти до свого автора. Можна використовувати різну кількість рухів чи видів.