

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**на тему «СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА»**

Виконала: студентка II курсу, групи  
8.0539- з

спеціальності 053 Психологія

Бойко Анастасія Дмитрівна

Керівник: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Грединарова О.Г.

Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Грандт В.В.

Запоріжжя  
2020

**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

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 р.

**З А В Д А Н Н Я**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Бойко Анастасія Дмитрівна \_\_\_\_\_

1. Тема роботи Становлення соціально-психологічної компетентності молодшого школяра

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

затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 1032-с

2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з питань: соціально-психологічної компетентності молодшого школяра; розкрити передумови формування соціально-психологічної компетентності у молодшого школяра, визначити їх структуру і зміст; з'ясувати психологічні умови формування соціально-психологічної компетентності молодшого школяра

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 2 рисунків, 3 таблиця

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гречинарова О.М., доцент		
Розділ 1	Гречинарова О.М, доцент		
Розділ 2	Гречинарова О.М, доцент		
Висновки	Гречинарова О.М, 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 2020 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2020 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2020 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	вересень-жовтень 2020 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2020 р.	Виконано
6	Передзахист	листопад 2020 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2020 р.	Виконано

Студент \_\_\_\_\_ А.Д. Бойко

Керівник роботи \_\_\_\_\_ О.М. Гречинарова

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ О.М. Гречинарова

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 82 сторінки, 3 таблиці, 2 рисунка, 68 джерел.

Об'єкт дослідження - соціально-психологічні компетентності молодшого школяра.

Предмет дослідження – становлення соціально-психологічної компетентності молодшого школяра.

Мета дослідження – проектування системи соціально-психологічної компетентності молодшого школяра і виявлення умов їх успішного функціонування.

Гіпотеза: формування цілісної системи соціально-психологічної компетентності молодшого школяра найбільш успішно проходить в умовах організованого структурного навчання

Методи дослідження: – теоретичні методи (теоретико – порівняльний аналіз психолого-педагогічної літератури); – емпіричні (тестування, опитування), математична та статистична обробка даних.

Наукова новизна дослідження: полягатиме в тому, що в ньому вперше розглядається система соціально-психологічної компетентності молодшого школяра та її структура; аналізуються оптимальні можливості формування соціальної компетентності у процесі функціонування спеціально організованої системи структурного навчання.

Галузь використання: загальноосвітні школи, навчально-виховні заклади, позашкільні навчальні заклади для дітей дошкільного віку.

ДІТИ, МОЛОДШІ ШКОЛЯРИ, УЧНІ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК,  
СОЦІАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ, СИСТЕМА, СТРУКТУРНЕ НАВЧАННЯ.

## SAMMARY

Boyko A.D. Formation of social and psychological competence of a junior schoolchild.

The qualifying work of the master: 82 pages, 3 tables, 2 figures, 68 sources.

The object of research is the social and psychological competencies of a junior school student.

The subject of research - the formation of socio-psychological competence of junior high school.

The purpose of the study is to design a system of social and psychological competence of junior students and identify the conditions for their successful operation.

Hypothesis: the formation of a holistic system of socio-psychological competence of primary school students most successfully takes place in an organized structural learning

Research methods: - theoretical methods (theoretical - comparative analysis of psychological and pedagogical literature); - empirical (testing, surveys), mathematical and statistical data processing.

The scientific novelty of the study: will be that it first considers the system of socio-psychological competence of primary school students and its structure; the optimal possibilities of formation of social competence in the process of functioning of a specially organized system of structural training are analyzed.

Field of use: secondary schools, educational institutions, out-of-school educational institutions for preschool children.

Key words: children, junior schoolchildren, students, junior school age, social competencies, system, structural learning.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	10
1.1. Основні концепції і розробки проблеми в наукових літературних джерелах.....	10
1.2. Структурно-функціональний аналіз системи соціально-психологічної компетентності учнів .....	23
1.3. Структура і зміст соціально-психологічної компетентності.....	29
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	33
2.1. Методика організації дослідження .....	33
2.2. Проектування оптимальної системи структурного навчання. Критерії оцінки її ефективності .....	51
2.3. Умови (середовище) навчання, матеріали і персонал .....	54
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	57
3.1. Дослідження реального стану рівня розвитку соціально-психологічної компетентності молодшого школяра під впливом сім'ї і школи.....	57
3.2. Структурне навчання і його компоненти .....	60
3.3. Результати експериментальної перевірки системи структурного навчання та її вплив на формування соціальної компетентності молодшого школяра.....	68
ВИСНОВКИ .....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78

## ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах сучасної цивілізації, коли вимоги до особистості постійно зростають, розроблення нових психолого-педагогічних технологій навчання та виховання з метою розвитку індивідуального потенціалу особистості кожної дитини виступає актуальною науково-практичною проблемою.

Дослідження психологічних умов, що у найоптимальніший спосіб впливають на формування соціальних вмінь в учнів молодшого шкільного віку, видається нам надзвичайно важливим і необхідним. Ми вирізняємо три аспекти, що надають проблемі формування соціальних вмінь в учнів особливої актуальності.

Економічний аспект проблеми пов'язаний із необхідністю подолання таких несприятливих тенденцій в розвитку особистості, як вміння керувати собою, агресивність, замкнутість, апатичність, невміння будувати свої стосунки з оточуючими, а звідси – нестабільність шлюбу, незадоволення своїм становищем, що негативно впливає на задоволеність рботою, призводить до зниження продуктивності праці і сповільнення економічного розвитку самостійної України.

Соціальний аспект проблеми пов'язаний із центральною роллю особистості в суспільстві. Наші дослідження засвідчують, що навчання дітей з раннього віку соціальним вмінням збагачує розвиток особистості дитини, допомагає запобігти серйозним труднощам у вихованні в підлітковому періоді, юності та зрілому віці. в процесі навчання соціально-психологічним вмінням формується модель високоморальної повноцінно розвиненої особистості.

Психолого-педагогічний аспект проблеми визначається підвищенням інтересов до особистості в сучасних умовах і пов'язаний з вирішенням завдання соціально-психологічних підготовки дітей до умов життя в соціумі, яка стримується значною мірою через непідготовленість батьків до психологічної

освіти дітей, відсутністю спеціального курсу в школі, нерозробленістю теоретико-методичних і психолого-педагогічних та відсутністю експериментальних досліджень.

Ефективна підготовка дітей до умов життя в соціумі, до умов “дорослого” життя можлива лише при цілеспрямованому формуванні соціальних вмінь і психологічної готовності до життя в умовах незалежної України. Оптимальна система розвитку соціальних вмінь у дітей є вирішальною. звідси – теоретична і практична значимість і актуальність проблеми формування соціальних вмінь в учнів молодшого шкільного віку.

Розвиток цілого ряду соціально-психологічних вмінь в учнів, що явно не володіють такими вміннями, повинен відбуватися завдяки школі і через школу. Засвоєння соціального досвіду відбувається в процесі діяльності і спілкування з оточуючими, а для молодшого школяра вирішальну роль в процесі його соціально-психологічної адаптації відіграє особистість вчителя, батьків і діяльність самого учня, перш за все, навчальна та ігрова. В той час, як громадськість більшою мірою традиційно вважає, що головна роль школи полягає в тому, щоб навчати дітей читати, писати і рахувати, наш експеримент показав, що вчитель поряд з цим повинен нести все більшу відповідальність за те, щоб розвинути у дітей відповідні соціальні та поведінкові вміння.

Спостереження за навчально-виховною роботою в школах наочно засвідчили, що значна кількість вчителів у сучасній системі шкільної освіти витрачають багато часу на залагодження різноманітних конфліктів, що виникають між учнями на перервах, на ігрових майданчиках, в позаурочний час і безпосередньо на уроках. Однак час, витрачений на вирішення таких проблем, міг би бути використаний набагато продуктивніше на те, щоб навчити дітей, як запобігти і уникати конфліктів, як залагоджувати їх ефективно, соціально прийнятими засобами. Аналіз експериментальних даних показав, що дитина навчається соціальних вмінь на базі власного досвіду в процесі навчання та виховання. Тренування і розвиток соціально-психологічних вмінь розширює можливості пристосування, приводить до активної перебудови, до нових вимог



і вироблення відповідних форм поведінки. Велика податливість і пластичність нервової системи дитини збільшує ці можливості.

Об'єкт дослідження - соціально-психологічні компетентності молодшого школяра.

Предмет дослідження – становлення соціально-психологічної компетентності молодшого школяра.

Мета дослідження – проектування системи соціально-психологічної компетентності молодшого школяра і виявлення умов їх успішного функціонування.

Гіпотеза:

Формування цілісної системи соціально-психологічної компетентності молодшого школяра найбільш успішно проходить в умовах організованого структурного навчання, що передбачає:

1. особистісно- орієнтований підхід до проектування і організації виховного процесу;

2. поетапний процес формування соціально-психологічної компетентності, що складається з:

- моделювання;
  - рольової гри;
  - системи стимулювання пізнавальної активності;
  - переносу набутих вмінь з умов навчання в умови реального життя;
3. структурну послідовність формування окремих вмінь.

Відповідно до мети та гіпотез було поставлено такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з питань: соціально-психологічної компетентності молодшого школяра.

2. Розкрити передумови формування соціально-психологічної компетентності у молодшого школяра, визначити їх структуру і зміст.

3. З'ясувати психологічні умови формування соціально-психологічної компетентності молодшого школяра.

Методи дослідження. У роботі використовувалися такі теоретичні та емпіричні методи:

- аналіз науково-методичної літератури;
- педагогічні спостереження;
- опитування (анкетування, бесіда);
- аналіз експертних оцінок та самооцінок;
- методи математичної статистики.

Наукова новизна дослідження полягатиме в тому, що в ньому вперше розглядається система соціально-психологічної компетентності молодшого школяра та її структура; аналізуються оптимальні можливості формування соціальної компетентності у процесі функціонування спеціально організованої системи структурного навчання.

Практичне значущість дослідження визначається розробленими рекомендаціями щодо процесу формування в дітей соціальної компетентності і їх впливу на соціально-психологічну адаптацію учнів молодшого шкільного віку. Результати дослідження можуть бути використані вчителями, вихователями, практичними психологами.

Було виділено 60 вмінь, що були систематизовані у 5 груп:

- 1.Вміння, пов'язані з адаптацією учнів у класі;
- 2.Комунікативні вміння;
- 3.Вміння керувати своїми емоціями, почуттями;
- 4.Самоконтроль;
- 5.Вміння, пов'язані з подоланням страху.

Усі вміння пов'язані з формуванням особистості молодшого школяра, зокрема, вихованням його моральних якостей, вміння володіти собою.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел 68 найменувань. Загальний обсяг основного тексту 82 сторінки. Робота містить 2 рисунка та 3 таблиці.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1. Основні концепції і розробки проблеми в наукових літературних джерелах

У кожного педагога, який наполегливо працює над моральним вихованням учнів, формуванням їх соціально-психологічних умінь рано чи пізно виникає запитання: чому його виховні дії не завжди досягають поставленої мети, чому вихованці реагують на них не так, як він того очікує?

Психологічному аспекту розвитку особистості в її зв'язках та відношеннях до дійсності надавали і надають велику перевагу психологи Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн. Із загальної теорії відносин була виділена так звана теорія міжособистісних відносин. Ця проблема отримала свій розвиток і конкретизацію в працях Я.Л.Коломінського, О.В.Киричука, А.В.Петровського, К.К.Платонова та ін. Моральна поведінка - це здійснення дій та вчинків у відповідності з нормами та правилами моралі. Функцію регуляції моральних норм виконують соціальні норми [6, 9, 13, 19, 24].

Дослідники даної проблеми наголошують, що "певні форми поведінки не повинні засвоюватись дитиною автоматично без емоційного ставлення до них, без моральної мотивації, оскільки, важливо, щоб вони перетворились на потребу в моральній поведінці" [12].

Моральна поведінка людини базується на засвоєних моральних цінностях. Власна система моральних цінностей, соціально-психологічних умінь утворюється у кожної людини у цілісному процесі її розвитку, відтворюючи моральні норми суспільства, які засвоєні на рівні індивідуальної свідомості. Особливість цієї системи полягає у полегшенні процесу переведення існуючих

моральних норм у моральні вимоги до себе, які реалізуються на рівні самоконтролю.

Проблема моральності стосується всіх і кожного. Від рівня моральної вихованості залежить загальний рівень культури людини. На нашу думку, моральність є таким же вагомим показником цивілізації, якими є наука і техніка.

Вчені відмічають тенденцію, згідно з якою моральність починає відігравати все більш помітну роль у житті суспільства в цілому і кожної людини зокрема. Адже повсякчас кожна людина постає перед необхідністю морального вибору, моральної взаємодії з іншими людьми. Саме дотримання норм суспільної моралі і побудова своєї поведінки на її принципах забезпечує людині успіх її діяльності у всіх сферах її буття. Прилучення кожної людини до моральних цінностей збагачує її не лише як особистість, а й при цьому суспільство стає більш моральним. Іншими словами, моральність суспільства складається із моральності кожного його члена.

Активна розробка багатьох істотних аспектів проблеми моралі знайшла своє відображення у працях психологів: Л.І.Божович, М.И.Боришевського, Б.І.Додонова, А.В.Захарової, Я.Л.Коломинського, Г.С.Костюка, .О.Приходько, В.С.Мухіної, Н.І.Непомнящої, Л.С.Сапожнікової, В.І.Слободчикова, Д.Н.Фельдштейна, С.Г.Якобсон, Т.С.Яценко; філософів, зокрема: С.Ф.Анісімова, А.А.Гусейнова, О.Г.Дробницького, О.Ф.Лосева, А.І.Титаренко; педагогів: Ю.П.Азарова, О.С.Богданової, Є.М.Ільїна, Б.С.Кобзаря, А.С.Макаренка, Л.І.Рувінського, В.О.Сухомлинського та багатьох інших вчених.

Вивчення моральної свідомості було розпочате працею Ж.Піаже "Моральні судження дитини", в якій вчений розглянув стадії розвитку моральної свідомості дитини, зміст кожної стадії, фактори переходу із однієї стадії в іншу. Ж. Піаже виділив дві стадії розвитку моральних суджень [66, 121].

1-й тип — стосунки примусу. Дитина приймає певні рішення не тому, що переконаласть у їх необхідності чи правильності, а через почуття приязні до дорослого. У цьому випадку для дитини правило виступає найвищим авторитетом, абсолютним та незмінним. Критерієм моральної оцінки є не етична цінність

вчинку, не його відповідність етичним нормам, а те, як вчинок оцінюється дорослими.

2-й тип — стосунки кооперації, які побудовані на взаємній повазі всіх учасників. За цим принципом, на думку Ж.Піаже, будуються стосунки між самими дітьми, що позначається на розвитку їх моральних суджень. Свобода стосовно правила разом із розумінням його об'єктивної необхідності призводить до усвідомлення самостійної цінності правил. Виступаючи цінними самі по собі, як інструмент кооперації, вони стають критерієм оцінок, вчинків та поведінки дітей.

Так, Ж.Піаже у своїй теорії морального розвитку вказує на зв'язок між стадіями когнітивного та морального розвитку, виділяючи два типи моралі:

1) у ранньому віці – гетерономна мораль (безумовна повага до авторитету дорослого, впевненість у справедливості та важливості правил, які постулюють дорослі);

2) після десяти років — автономна мораль (потреба у співробітництві та взаємному прийнятті).

Ж.Піаже стверджує, що після дев'яти років відбувається розвиток логічного мислення, який примушує дитину по-іншому сприймати правила поведінки, а саме: дитина хоче зрозуміти, чому потрібно діяти так, а не інакше.

У 50-х роках вивчається за допомогою методик ще одна сфера морального розвитку та формування соціально-психологічних умінь: емоційні стани та переживання людини, яка порушує моральні норми. Відповідно виділено три типи переживань:

1) страх від наслідків;

2) бажання відшкодувати та повернути висхідну позицію;

3) засудження себе та своєї провини. У процесі розвитку моральних суджень можна простежити регулярні систематичні вікові тенденції, які мають когнітивну основу. На основі аналізу моральних суджень, за Л.Кольбергом, виділено три рівні морального розвитку, які включають 6 стадій [32]:

1-й рівень - доконвенційна мораль, коли у дотриманні, порушенні моральних норм дитина орієнтується на заохочення чи покарання;

2-й рівень - конвенційна мораль, коли дитина орієнтується на роль "хорошого хлопчика", "милої дівчинки", викликаною схваленням дорослих;

3-й рівень - автономна (постконвенційна), яка передбачає самостійне прийняття людиною моральних принципів.

Внаслідок значних відмінностей між дитиною та дорослим (який більше знає, вказує, що погано, а що добре), спонтанно утворюються стосунки примусовості, односторонньої поваги. Обмеженість дитячого мислення, односторонні стосунки із дорослими породжують "моральний реалізм", який виявляється від 4 до 8 років. Для цієї стадії характерні зовнішні уявлення дитини про норми, які їй видаються абсолютними. Критерієм моральної оцінки вчинку дитини є ставлення дорослого, які встановлюють справедливість за допомогою покарань. Рівень провини діти визначають за зовнішнім ефектом, за матеріальним результатом вчинку.

Розвиток другої стадії моральних суджень пов'язаний із стосунками кооперації (співробітництва). Такого характеру стосунки виникають між самим дітьми, які виступають рівноправними партнерами у спілкуванні із ровесниками. На цій стадії у дитини з'являються потреби пристосовуватись до партнера, співставляти різні думки зі своїми.

На думку Л.Кольберга, тільки переживання третього типу свідчать про власне моральний розвиток і становить найбільший інтерес.

Таким чином, відбувається перехід до більш досконалої стадії розвитку моральних суджень - морального співробітництва, коли дитина починає ставитись до правил як до результату згоди між рівними партнерами з метою досягнення загальних інтересів (правила можуть змінюватись за умови взаємного погодження). Так, ступінь провини встановлюється із урахуванням мотивів та намірів порушника, справедливість розглядається у категоріях повернення збитку, санкції оточуючих щодо порушення дитиною норм сприймаються не як засіб

підпорядкування авторитету, а як засіб, що забезпечує необхідність дотримання правил.

Моральний розвиток особистості, за Л.Кольбергом, полягає в тому, як різні типи зв'язків між мораллю, прийнятою у суспільстві, поведінкою, а, точніше, між "Я" і правилами, вимогами суспільства взаємодіють між собою. Процес використання моральних суджень, аргументацію, позицію оцінок та вчинків Л.Кольберг називав моралізацією. Іншими словами, моралізація - це система доведень, що притаманні кожній мислячій особистості, котра свідомо ставиться до своїх та чужих вчинків. Основна ідея вченого полягає у вивченні процесу зміни моралізації залежно від стадій морального розвитку особистості [32].

В.В.Давидовим було сформульовано положення про детермінованість онтогенетичного розвитку соціальними взірцями. На його думку, "виникнення первинних етичних уявлень є процес засвоєння зразків поведінки, які пов'язані із оцінкою з боку дорослих" [24].

В.А.Ядов стверджує, що важливу роль у становленні моральної саморегуляції дітей повинен відігравати дорослий. "Адже саме дорослий повинен показати альтернативність ситуації та необхідність відмовитись від задоволення деяких власних інтересів в ім'я моральних цінностей та добробуту інших, лише дорослий може допомогти дитині самій побачити свої негативні якості, подолати їх, а також показати їй перспективи розвитку нової особистості" [65].

Отже, в умовах повсякденної поведінки та спілкування з дорослими, а також під час рольової гри у дитини формуються деякі узагальнені знання багатьох соціальних норм, соціальних умінь, які, однак, є недостатньо усвідомлені і мало пов'язані з емоційними переживаннями. Таким чином, перші етичні інстанції є спочатку простими системними утвореннями, які виступають підґрунтям тих моральних почуттів, на основі яких в подальшому формуються вже досить зрілі моральні почуття та переконання.

Л.І.Божович розглядає вікову динаміку зміни взірців, що орієнтують моральний та соціальний розвиток дитини, та розкриває деякі особливості оволодіння дітьми цими взірцями. На її думку, для засвоєння морального взірця

дитину необхідно ставити у ситуації практичної дії реальних моральних вчинків. Вчена наголошує на значущості цих ситуацій для дитини. Тільки у тих випадках, коли ситуація набуває для дитини особистісної значущості, вона безпосередньо переживає людські стосунки, які будуть згодом втілюватись у її власних вчинках [12]. До числа таких особливостей належить реальна практика наслідування взірцям, знайомство із моральними нормами, що спираються на моральні почуття та звички, які вже склалися у дитини.

Ці системи відзначаються, на думку Л.І. Божович, єдністю моральних знань та морального досвіду. Першою такою системою є внутрішні моральні інстанції. Це функціональне утворення об'єднує дифузні емоційні переживання та незагальнені моральні знання [12].

Наступна функціональна система пов'язана із моральними ідеалами у формі духовного обличчя конкретної людини та виникненням таких моральних почуттів як почуття самоповаги, почуття гідності тощо. "Моральні ідеали поєднують в собі моральні потреби, надаючи їм предметного, суб'єктивного характеру, який робить ці прагнення більш усвідомленими та збільшує їх спонукальну силу" [34]. Остання функціональна система характеризується виникненням моральних переконань й морального світогляду, тобто узагальненням, ієрархізацією моральних знань, що дозволяє свідомо керувати поведінкою і є основою морально стійкої особистості.

В.Е.Чудновський пов'язує моральну стійкість із здатністю орієнтуватись на віддалені результати діяльності, основує на певні моральні норми та взірці поведінки, які стали надбаннями особистості [63]. На думку автора, вони виконують роль моральних інваріантів, які спрямовані на поведінку людини. "Здатність людини зберегти та реалізувати свої особистісні позиції (стійкість особистості) формується у перетворюючій діяльності. Така діяльність характеризується здатністю до подолання труднощів, яка визначається поставленою метою, боротьбою мотивів, прийняттям рішень та іншими явищами, пов'язаними із вольовими процесами" [63, 50].



Проблема моральної саморегуляції своєрідно вирішена у працях В.А.Ядова. Вчений розглядає адекватне розуміння та оцінку ситуації морального вибору як когнітивні передумови моральної саморегуляції. "У моральній саморегуляції людина є одночасно не тільки суб'єктом та об'єктом, а й здійснює функцію суб'єкта стосовно себе самої. Індивід виступає для себе як об'єкт, якому пред'являються нормативні вимоги, дається оцінка їх дотримання, а за невідповідності поведінки та вимог накладаються певні санкції"[65].

В.А.Крутецький вважає, що однією із складових морального розвитку дитини є оволодіння особливою формою регуляції власної поведінки, нормативною регуляцією. Важливого значення у цьому контексті автор надає етичним оцінкам. "Моральна регуляція визначає етичну оцінку альтернативних дій і вибір на її основі етично позитивної дії, незважаючи на власні інтереси" [39].

Досліджуючи проблему морального розвитку, Л.С.Виготський вважає, що негативне ставлення до порушення моральних норм є основною особистісною передумовою нормативної регуляції поведінки. На його думку, перенесення нетерпимого ставлення до порушення норм моралі на власну поведінку є найважливішим фактором, необхідним для того, щоб людина стала суб'єктом саморегуляції. "Це відношення суб'єктивно набуває форми незадоволення собою з приводу актуального чи потенційного порушення норм моралі" [18, 140].

Отже, до числа когнітивних передумов, необхідних для того, щоб дитина стала суб'єктом моральної саморегуляції, повинні ввійти розуміння та адекватна моральна оцінка можливих альтернатив конкретної поведінки, а до числа особистісних — адекватне особистісне ставлення до етичних еталонів, а також незадоволення собою у випадку порушення норм моралі.

Л.І. Рувінський, аналізуючи психолого-педагогічні проблеми морального виховання, стверджує, що центральним пунктом у процесі засвоєння моральних норм та принципів є розвиток свідомо-емоційного ставлення, єдність знань та переживань морального особистісного смислу діяльності. На його думку, розвиток свідомо-емоційного ставлення відбувається у процесі діяльності школяра та у

процесі проектування об'єктивних цінностей на особистісний смисл діяльності. "Оцінка та усвідомлення особистісного смислу діяльності сприяє утворенню емоційно-інтелектуальних зв'язків, формуванню морального ставлення, засвоєнню об'єктивної духовної моральної цінності" [50]. Вчений вказує на закономірність засвоєння моралі, сутність якої полягає в органічному поєднанні моральних знань, норм, принципів та їх свідомо-емоційному засвоєнні, що структурується на рівні особистості як комплекси моральних знань та переживань.

На думку науковця, значну роль у процесі засвоєння моралі відіграє словесне оцінювання. "Оцінювання особистісного смислу моральних вимог та відповідні переживання призводять до того, що вони починають набувати для людини об'єктивної значущості, яка через утворений комплекс «знання та емоції» фіксується у структурі особистості. Так народжуються потреби, підґрунтям яких є інтелектуально-емоційний комплекс. Природа цієї потреби може бути визначена як необхідність для суб'єкта в актуалізації тих чи інших життєво важливих комплексів. Інтелектуальні та емоційні комплекси особистості, її потреби та звички утворюють моральні якості, серцевину особистості. Моральні якості особистості є інтегральними, найбільш узагальненими та стійкими якостями особистості".

Отже, ядром моральної якості, за Л.І. Рувінським, є взаємозв'язок моральних знань, відповідних почуттів та їх переживання як особистісно значущих. "Тому шлях ціннісного та свідомо-емоційного засвоєння моралі полягає у єдності моральних знань та переживань, що призводить до формування основних структурних компонентів моральності, які забезпечують повноцінний розвиток особистості" [50].

Таким чином, інтелект й емоційні компоненти особистості, потреби, звички утворюють моральні якості.

В.В.Давидов вважає, що "на відміну від прагматичної дії, безкорисна моральна дія не може бути сформована методами зовнішнього контролю. Однак це не виключає можливості створення спеціальних умов, за яких моральна дія

може бути породжена самою дитиною" [24]. На його думку, ці умови створюються в рамках альтруїстичного стилю спілкування.

Вчений вважає, що чільне місце посідає культурно-історичний контекст, в умовах якого відбувається моральний розвиток дитини, тому проблема рушійних сил морального розвитку особистості є значущою як з боку побудови системи психологічних знань, так і науково обгрунтованої організації процесу виховання особистості.

Оскільки моральна поведінка є комплексним феноменом, вивчення морального розвитку полягає у виділенні основних структурних складових цього феномену, а також методів діагностики та формування моральної поведінки.

На нашу думку, розвиток емоційної сфери є важливою передумовою формування моральності молодшого школяра. Адже ті моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, котрі характеризують високорозвинену дорослу людину і які здатні надихнути її на великі справи та благородні вчинки, не даються їй у готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов життя і виховання, у процесі особистісного розвитку.

О.В.Запорожець вважає виховання почуттів найважливішим педагогічним завданням, важливішим за виховання розуму, навчання різного роду вмінь та навичок. На його думку від того, "як будуть засвоюватись знання, вміння і заради досягнення яких цілей вони будуть використані у подальшому залежить, від емоційного ставлення суб'єкта до оточуючих людей та предметної діяльності" [28].

Моральні почуття як і всі інші психічні явища дитини молодшого шкільного віку, формуються у процесі її навчальної, ігрової та трудової діяльності. Емоції у ставленні до людей є основою формування багатьох моральних почуттів дитини.

Ряд наукових досліджень вказує на високу емоційність молодшого школяра. Емоційний відгук виступає суттєвим моментом у міжособистісних

стосунках. Але не завжди діти можуть стримувати свої почуття, керувати своїм настроєм. Отже, формуванню гуманних взаємин повинен передувати розвиток емоційної сфери дитини.

Психологами було експериментальне доведено, що молодші школярі можуть встановлювати зв'язки між вчинками людей та їх особистісними якостями. У цьому ж віці діти починають якісно характеризувати власні вчинки: "Я образив дівчинку, штовхнув її та обізвав. Це брутальний вчинок". На основі якісної характеристики власних вчинків школярі починають узагальнювати свої моральні вчинки" [37]. А вміння адекватно оцінити характер своїх вчинків дає змогу аргументовано прогнозувати власну поведінку. Це дуже важливо, бо для того, щоб прогнозувати поведінку іншої дитини, школяр повинен знати і вміти аналізувати її особистісні якості. Прогноз буде аргументованим, якщо дитина, прогножуючи поведінку товариша, спирається на досвід спостереження та спілкування з ним, вміє визначати та узагальнювати його особистісні якості.

Отже, спираючись на результати досліджень, можна зробити висновок, що у молодших школярів, коли створюються умови для переходу від ситуативної детермінації поведінки до особистісної, нормативної, з'являється здатність прогнозувати моральну поведінку, яка є важливим компонентом структури моральної саморегуляції і визначає вибір актуальної поведінки .

Експериментальне вивчення особливостей морального розвитку молодших школярів є складний процес. Моральні функції особистості, як і всі інші вищі психічні функції, мають соціальний генезис. Дослідження морального розвитку як процесу інтеріоризації зовнішнього, соціального у психічне вимагає використання адекватних даній проблемі методів, їх основу повинні складати конкретні уявлення про принципи морального розвитку особистості, котрі будуть втілені у систему заходів виховного впливу. Створюючи певну модель виховного впливу, ми отримуємо в такий спосіб і певну модель морального розвитку особистості. Розробка одного із можливих підходів до вивчення, класифікації принципів морального розвитку стала важливими завданням нашого дослідження.

Ми вважаємо, що тільки особистісно зорієнтоване виховання може досягти особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне само вираження.

Виховні ситуації, які виникають у рамках особистісно зорієнтованого виховання, повинні забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання та самоактивності, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. А це означає, що потрібно культивувати такі ситуації, стосунки в яких побудовані з урахуванням гідності дитини, її права бути особистістю.

Отже, у виховному процесі виникає гостра потреба у моделюванні ситуацій вільної, творчої співпраці. Суттєвою психологічною особливістю таких ситуацій є те, що вони заперечують детермінуючий вплив на особистість, який здійснюється реактивними, адаптивними виховними механізмами.

Натомість утверджуються й використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) у соціальні й міжособистісні взаємодії. Вихованець сповна активізує вищий рівень своєї самосвідомості для реалізації якісно нових, конструктивних способів просоціальної поведінки. Тому, на думку І. Д.Беха, однією із головних функцій педагога, який в основу своєї діяльності покладає особистісно зорієнтований підхід, є розвиток у дитини здатності "щонайточніше розуміти ситуацію з метою вибору гуманної поведінкової тактики" [9].

В цій ситуації дитина повністю залучається до процесу, зміст якого полягає в тому, щоб бути і стати собою, тобто набути власної відповідальної свободи і саме в такий спосіб вона відкриває, що є глибоко і по-справжньому соціальним. Вона живе повною мірою в даний момент і морально самовиховується тому, що саме таким є найкращий стиль для будь-якого вікового етапу.

Стратегія побудови виховного процесу у площині особистісно зорієнтованого підходу повинна відзначатись науковим розумінням внутрішніх закономірностей онтогенезу. Слід зауважити, що особистісна цінність стає

конструктивнішим поведінковим інструментом, якщо у дитини була можливість переконатися у її необхідності з позиції власних міркувань, суджень. У цьому ключі важлива роль відводиться емоціям, почуттям; тільки тоді ми можемо говорити про істинно моральну поведінку особистості, коли мотивом морального вчинку стає моральне почуття, бо "думка, загострена почуттям, глибше проникає у свій предмет, ніж об'єктивна, байдужа думка" [9].

Тому завдання першого етапу роботи полягало у аналізі особливостей емоційної сфери та її впливу на розвиток процесу морального виховання. З одного боку, емоції — це регулятор інтелектуальної діяльності, з іншого — вагомий фактор морального виховання. Враховуючи результати попередніх досліджень, ми вважаємо, що однією із передумов розвитку моральності є розвиток емоційної сфери, емоційної сприйнятливості. Експериментальні вивчення емоційної сфери молодшого школяра показують ті умови, за яких відбувається розвиток хорошої емоційної сприйнятливості. Емоційний досвід змінюється та збагачується у процесі розвитку особистості, в результаті співпереживань, які виникають під час спілкування з іншими людьми, при сприйманні творів мистецтва, під впливом масової інформації.

Основи емоційно-ціннісного ставлення до себе закладаються та інтенсивно розвиваються у дошкільному віці. Прихід до школи значно розширює коло соціальних контактів, які суттєво позначаються на її розвитку. Школа сприяє самостійності дитини, її емансипації від батьків, надає їй широкі можливості для вивчення навколишнього світу, як фізичного, так і соціального. У цей період набувають більшого значення власні дії дитини, система її взаємин.

- "Я" - значущі дорослі;
- "Я" - товариші;
- "Я" - однокласники.

Формування ціннісного ставлення дитини до навколишнього середовища, яке опосередковує її ставлення до самої себе, здійснюється під впливом соціальних контактів з дорослими та ровесниками. Адже дитина не

тільки об'єкт дії на неї дорослих, а й учасник спілкування. З кожним днем вона набуває соціального досвіду, власного досвіду і все більше включається у процес взаємодії із середовищем, поступово стаючи учасником, організатором спілкування та різноманітної діяльності людей.

Система моральних стосунків формується протягом всього життя людини, але найбільше значення мають ранні роки життя, коли дитина залучається до різноманітних за змістом та організацією форм спілкування зі старшими та однолітками. На нашу думку, найрезультативнішими є ті форми, в яких саме дитина бере участь та під час спільної діяльності. Саме тоді і формуються провідні для морального розвитку стосунки та якості.

Поступово накопичується досвід дитини і вже у молодшому шкільному віці слова - вимоги, слова - оцінки дорослих набувають узагальненого та дійового характеру. Дитина користується ними спочатку шляхом повтору, а потім у довільно знайомих ситуаціях. Моральний розвиток дітей розглядається переважно як засвоєння підростаючим поколінням норм та правил моральної поведінки. Система моральних норм у суспільній свідомості виступає як розташування вузлових цінностей, яка втілена в індивідуальній свідомості [24].

Таким чином, моральний розвиток дитини передбачає свідоме засвоєння моральної норми, формування у неї знань, суджень про ці норми, перетворюючи їх у мотиви поведінки. Отже, наступним етапом у процесі морального виховання є інформування дітей про моральні норми нашого суспільства. Таким чином, інтеріоризація суспільних вимог, як подальший розвиток у дитини моральних стосунків, пов'язана із вихованням почуттів, емоцій. На нашу думку, тільки у колективній діяльності діти починають пізнавати себе, свої сили, радість та гордість від досягнутого.

Серед завдань морального виховання, які тісно пов'язані з розвитком емоційної сфери, моральної мотивації, домінуючих стосунків, важливого значення варто надавати прогнозуванню моральної поведінки, формуванню власне моральних вчинків особистості, що і повинно бути, на нашу думку, критерієм її особистісного розвитку.

## **1.2. Структурно-функціональний аналіз системи соціально-психологічної компетентності учнів**

Ми проаналізували проблему формування в учнів повноцінних соціально-психологічних умінь з позицій загальнопсихологічної теорії діяльності, створеної Л.Виготським, О.Лурія, О.Леонтьєвим, Д.Ельконіним, П.Гальперіним, О.Запорожцем та іншими, їх співробітниками, а також в рамках концепції навчальної діяльності, побудованої на даній основі в дитячій і педагогічній психології.

В чому суть тих положень концепції навчальної діяльності, які розвиваються цими авторами? Коротко назвемо їх. Учіння учнів спрямоване на оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Проте ці знання, уміння і навички не можна розглядати поза діяльністю, в процесі якої вони засвоюються. Як і будь-яка інша специфічна людська діяльність, навчальна діяльність полягає в залученні дитини до накопиченого людського досвіду перетворення предметів оточуючої дійсності, взаємодії з іншими людьми, досвіду, закріпленому і відображеному в шкільних програмах і підручниках. За своєю структурою навчальна діяльність також повторює, відтворює будову будь-якої людської діяльності. Вона завжди включає в себе три ланки: мотиваційно-орієнтовану; центрально-робочу (виконавську, операційну); контрольну-оціночну. Відповідно в навчальній діяльності виділяються такі наступні основні компоненти: мотиви і навчальні завдання; дії, контролю і оцінки учнів [12]. Навчальну діяльність не можна звести до жодного з цих компонентів (в тому числі і до дії); повноцінна навчальна діяльність завжди складає єдність і взаємопроникнення всіх цих компонентів. Неважко побачити, що ця трактування відрізняється від достатньо ще поширеного в практиці і психолого-педагогічній науці розуміння навчальної діяльності як будь-якого процесу набуття знань, умінь і навичок.

Використання загальнопсихологічних понять діяльності і свідомості до аналізу процесу навчання дозволило О.Леонтьєву сформулювати ряд положень.



І перш за все: в учнів необхідно виховувати відповідне ставлення до знань, навчальні мотиви, дякуючи цьому знання і вміння набудуть для них особистісний смисл, будуть їх внутрішнім досягненням. Викладання треба орієнтувати на формування особистісного смислу самого учіння, на розвиток адекватного ставлення дітей до навчання, а в нашому випадку до вироблення соціальних умінь, мотивації, на формування особистості в цілому. В цьому психологічна основа єдності навчання і формування соціально-психологічних умінь учнів. Без відповідного методичного забезпечення формування соціально-психологічних умінь учнів неминуче перетвориться у формальне “напічкування” дітей в різних галузях предметних значень слів (в цьому причина формалізму навчання).

Відомо, що не все, що сприймається людиною актуально усвідомлюється нею. Людина усвідомлює лише те (В.В.Давидов), що виступає як прямий предмет і ціль її дії. Тому формування соціально-психологічних умінь учнів, яке включається в процес навчання, передбачає, з одного боку, виконання дітьми відповідних дій (а не просто їх спостереження або вислуховування), а з другого – перетворення засвоєного знання у пряму мету цих дій, досягнення якої в певних умовах виступає як розв’язання навчального завдання.

В.Давидов, характеризуючи діяльність, говорить про ряд її закономірностей: існує процес виникнення, формування і розпаду будь-якого конкретного виду діяльності (наприклад, ігрової або навчальної); її структурні компоненти можуть змінювати свої функції (наприклад, дія може стати операцією і навпаки); різні види діяльності взаємопов’язані; діяльність спочатку виникає і складається у формі взаємостосунків між людьми [24].

Важливу роль у формуванні уміння відіграє проблема адаптації учня до відповідних вимог вчителя, вихователя.

У світлі вищесказаного важливою видається проблема соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку. Як уже зазначалося, характер адаптаційних процесів залежить від стадії онтогенезу. Саме на його ранніх етапах виникають психічні особливості і якості в процесі пристосування

дитини до вимог навчколишнього середовища і формується свідомо регуляція поведінки, яка визначає наступний розвиток. Ускладнення і духовне збагачення особистості, пріоритет її морально-психологічних цінностей визначаються рівнем її соціально-психологічної адаптації, рівнем оволодіння нею соціальними вміннями. Навчання дітей з раннього віку соціальним вмінням збагачує їх розвиток, допомагає запобігти серйозним труднощам в підлітковому періоді, в юності та зрілому віці, сприяє подоланню таких негативних тенденцій в розвитку особистості, як невміння керувати собою, агресивність, замкненість, апатичність, невміння будувати свої стосунки з оточуючими і т.п. В процесі цілеспрямованої соціально-психологічної адаптації формується модель високоморальної, повноцінно розвиненої особистості.

Як показали результати нашого дослідження, розвиток цілого ряду соціально-психологічних вмінь в учнів, які явно не володіють такими вміннями, повинен відбуватися завдяки школі і через школу. Засвоєння соціального досвіду відбувається в процесі діяльності і спілкування з оточуючими, а для молодшого школяра вирішальну роль в процесі його соціально-психологічної адаптації відіграє особистість вчителя, батьків і діяльність самого учня, перш за все, навчальна та ігрова. В той час, як громадськість більшою мірою традиційно вважає, що головна роль школи полягає в тому, щоб навчити дітей читати, писати і рахувати, вчителі повинні нести все більшу відповідальність за те, щоб розвинути у дітей відповідні соціальні та поведінкові вміння. Часто перед вчителями постають такі запитання: чому мої учні виявляють таку неповагу до своїх однокласників та вчителів? Коли учні поводяться погано, вони знають, які наслідки їх чекають... Чому вони не змінять своєї поведінки?

Значна частина вчителів у сучасній системі шкільної освіти витрачає багато часу на залагодження різноманітних конфліктів, що виникають між учнями на перервах, на ігрових майданчиках, в позаурочний час і безпосередньо на уроках. Однак час, витрачений на вирішення таких проблем, міг би бути використаний набагато ефективніше на те, щоб навчити дітей, як

запобігати і уникати конфліктів, як залагоджувати їх ефективно, соціально прийнятними засобами.

Виникає запитання: Чому діти часто поводяться в шкоду самим собі і створюють проблеми у стосунках з іншими?

Діти, що реагують на щоденні події у дезадаптаційний спосіб, агресивно, або, навпаки, уникають спілкування з іншими людьми, ровесниками, описані в психологічній літературі як “поведінково неорганізовані”. В той час, як цим дітям властива у великій мірі проблематична поведінка, вони не володіють соціально-психологічними вміннями. У них відсутні або слабо розвинені вміння, здібності і типи поведінки, що властиві соціально компетентним індивідам. Такі діти потребують планомірного і цілеспрямованого навчання. Морс стверджує: “Є такі (вчителі), що швидше закликають чи переконуватимуть своїх учнів “поводитися”, ніж навчать їх, як будувати позитивні стосунки з людьми”. Недостатньо просто сказати учневі, що та чи інша його дія неприйнятна, необхідно вжити додаткових заходів, щоб навчити учня тому, що потрібно робити, так само, як і тому, що не потрібно робити.

Чому не всі діти вибирають соціально прийнятну поведінку? Ми виділили три причини, в силу яких дітям може не вдатися повести себе відповідно до соціальної ситуації: дитина може і не знати, яка поведінка прийнятна в даному випадку; дитина може знати, але не мати достатніх навичок у даній поведінці; емоційні реакції дитини можуть зашкодити їй повестися потрібним чином [15].

Аналіз факторних даних показує, що дитина може бути недостатньо обізнана з певним, бажаним у даному випадку способом поведінки через те, що ніхто не спонукав її до правильного використання даного типу соціальної поведінки (моделювання), або через те, що така модель поведінки не практикується в її оточенні. Може бути і так, що дитина звернулася до відповідної моделі і їй відомі прийнятні типи поведінки, але вона не впевнена, де і коли використовувати (чи не використовувати) їх. Таку невдачу у застосуванні вміння можна пояснити недостатньою маневреністю і пристосовуваністю поведінки дитини – нездатністю пристосовувати свою

поведінку до розмаїття ситуацій, людей і місць. Наприклад, учень може знати, як попросити у ровесника допомоги соціально прийнятним способом, але цей спосіб, прийнятний під час самостійної роботи учнів, може виявитися непридатним під час класного диспуту.

Другою причиною того, що не всі діти вибирають соціально прийнятну поведінку, є те, що в учня може не бути сприятливої можливості або достатньої мотивації для цього. Поширеним прикладом недостатньої практики є такий: дитина знає: “спасибі” – це прояв ввічливості, яку необхідно виявляти, коли хтось зробив їй послугу, однак через те, що дитину не заохочують і не винагороджують, коли вона дякує за щось (наприклад: “Ти подякувала тьоті? От молодчинка!”), дитина рідко поводить себе саме таким чином. У цьому випадку дитина не практикує вміння достатньо для того, щоб стало частиною її функціональної поведінкової системи.

Відомо, що часто діти можуть обговорювати різноманітними можливими варіантами соціальної поведінки в різних ситуаціях і, однак, помилилися, коли дійде до дії. Ми повинні пам’ятати, що розмірковування про варіанти соціальної поведінки дуже відрізняються від реальної здатності користуватися ними адекватно. Ще однією причиною проблематичної поведінки дітей, спровокованої емоціями, може бути те, що така поведінка підтримується зовні і не підтримується соціально прийнятно в даному випадку поведінка. Наприклад, малюк швидше може добитися свого плачем, ніж коли спокійно висловлює свої бажання. Так само і вчителю легко неуважно проігнорувати прохання школяра про допомогу, але хто може проігнорувати громоголосий вибух гніву?

Отже, сьогодні реально постала необхідність спеціального навчання, яке допомагає усвідомити важливість ефективних соціально-психологічних вмінь для вирішення проблем, які виникають, і для запобігання виникненню нових проблем. Ефективна підготовка дітей до умов “дорослого” життя можлива при цілеспрямованому формуванні соціальних вмінь і психологічної готовності до життя в суспільстві. Соціально-психологічна адаптація молодшого

школяр здійснюється в умовах організованого структурного навчання, спрямованого на формування цілісної системи соціальних вмінь учнів.

Ефективна підготовка дітей до умов життя в соціумі, до умов “дорослого” життя можлива лише при цілеспрямованому формуванні соціальних вмінь і психологічної готовності до життя в суспільстві. Оптимальна система розвитку соціальних вмінь у дітей є вирішальною. Звідси – теоретична і практична значимість і актуальність проблеми формування соціальних вмінь в молодшого школяра [38].

Розвиток цілого ряду соціально-психологічних вмінь в учнів, що явно не володіють такими вміннями, повинен відбуватися завдяки школі і через школу. Засвоєння соціального досвіду відбувається в процесі діяльності і спілкування з оточуючими, а для молодшого школяра вирішальну роль в процесі його соціально-психологічної адаптації відіграє особистість вчителя, батьків і діяльність самого учня, перш за все, навчальна та ігрова. В той час, як громадськість більшою мірою традиційно вважає, що головна роль школи полягає в тому, щоб навчити дітей читати, писати і рахувати, наш експеримент показав, що вчителі поряд з цим повинні нести все більшу відповідальність за те, щоб розвинути у дітей відповідні соціальні та поведінкові вміння.

Спостереження в школах м. Запоріжжя наочно засвідчили, що значна кількість вчителів у сучасній системі шкільної освіти витрачає багато часу на залагодження різноманітних конфліктів, що виникають між учнями на перевах, на ігрових майданчиках, в позаурочний час і безпосередньо на уроках. Однак час, витрачений на вирішення таких проблем, міг би бути використаний набагато продуктивніше на те, щоб навчити дітей, як запобігати і уникати конфліктів, як залагоджувати їх ефективно, соціально прийнятними засобами. Аналіз експериментальних даних показав, що дитина навчається соціальних вмінь на базі власного досвіду, в процесі виховання і навчання. тренування і розвиток соціально-психологічних вмінь розширює можливості пристосування, приводить до активної перебудови, до нових вимог і вироблення відповідних

форм поведінки. Велика податливість і пластичність нервової системи дитини збільшує ці можливості.

### **1.3. Структура і зміст соціально-психологічної компетентності**

В процесі дослідження психолого-педагогічної ситуації становлення і розвитку соціально-психологічних умінь в молодшого школяра нашою метою було проектування системи соціальних вмінь в учнів і виявлення психологічних умов її успішного функціонування. В результаті ми виділили 60 вмінь, що були систематизовані у п'ять груп:

- 1) вміння, пов'язані з адаптацією молодшого школяра в класі, школі;
- 2) комунікативні вміння, пов'язані зі встановленням товариських стосунків;
- 3) вміння, пов'язані з керуванням своїми емоціями та почуттями;
- 4) вміння, пов'язані з самоконтролем та подоланням своєї агресивності;
- 5) вміння, пов'язані з подоланням стресу.

До першої групи ми віднесли вміння попросити допомогу, запропонувати допомогу, вміння приєднатися до диспуту, ставити перед собою мету та інші. Серед вмінь другої групи – такі, як вміння відрекомендуватися, розпочати і закінчити розмову, вміння приєднуватися до ровесників, до гри, вміння вибачитися та інші. Третя група включає вміння, пов'язані з визначенням своїх почуттів та почуттів оточуючих, вміння зрозуміти почуття свої та чужі, вміння, пов'язані з подоланням гніву, страху і т.п. вміння уникати бійок, правильна реакція на насмішки, вміння знаходити компромісне рішення, вміння самоконтролю та інші складають четверту групу. І, нарешті, до п'ятої групи входять вміння подолати нудьгу, самотність, вміння приймати відмову і відмовляти самому, вміння приймати вірне рішення, самокритично сприймати свої поразки, вміння релаксації та інші, що сприяють подоланню стресу.

Представлені групи вмінь, на наш погляд, охоплюють широке коло соціально-психологічних проблем, оскільки сюди входять вміння, що допомагають дитині набути більшої соціальної компетентності, завоювати прихильність ровесників та вчителів, досягнути успіхів у навчанні, почувати себе впевнено і відчувати особисту задоволеність собою у своєму соціальному середовищі. Даний список вмінь є, на нашу думку, досить вичерпним. Проте він не виключає можливості заносити сюди нові вміння, якщо виникає така потреба.

Проведені нами дослідження дали можливість визначити психологічні умови, що найбільш оптимально впливають на формування соціальних вмінь в учнів. Сюди ми віднесли:

- 1) умови, пов'язані з процесом одухотворення;
- 2) умови, пов'язані з процесом активації;
- 3) умови, пов'язані з процесами інтелектуального, соціального та духовного розвитку.

Наші дослідження показали, що формування цілісної системи соціально-психологічних вмінь в молодшого школяранайбільш успішно проходить в умовах організованого структурного навчання, що передбачає:

- 1) особистісно орієнтований підхід до проектування і організації виховного процесу;
- 2) поетапний процес формування соціально-психологічних вмінь, що складається з: моделювання, рольової гри, системи стимулювання пізнавальної активності, трансформації набутих вмінь з умов навчання в умови реального життя;
- 3) структурну послідовність формування окремих вмінь.

В процесі нашого дослідження ми також визначили дві групи вмінь, якими повинні володіти спеціалісти, що проводитимуть структурне навчання. перша включає загальні вміння, які необхідні для викладання в школі, і майстерність групового лідерства, як, наприклад, ентузіазм, чутливість,

інтуїція, комунікабельність. Друга група – це вміння, що безпосередньо стосуються ведення процесу структурного навчання, включаючи наступне:

- 1) знання структурного навчання (його умови, процес, цілі);
- 2) здатність націлити учасників на структурне навчання;
- 3) вміння спланувати і представити моделювання;
- 4) вміння почати і підтримати рольову гру;
- 5) делікатність і точність у забезпеченні правильного зворотнього зв'язку;
- 6) вміння ефективно вирішувати проблеми організації навчальних груп.

Ми переконалися в результаті наших досліджень, що дітям, які реагують на щоденні події у дезадаптаційний спосіб, властива у великій мірі проблематична поведінка. В той же час вони не володіють соціально-психологічними вміннями. У них відсутні або слабо розвинені вміння, здібності і типи поведінки, що властиві соціально-компетентним індивідам. Такі діти потребують планомірного і цілеспрямованого навчання. Тут недостатньо просто сказати учневі, що та чи інша його дія неприйнятна, необхідно взяти додаткових заходів, щоб навчити учня тому, що **п о т р і б - н о** робити, так само, як і тому, що **н е п о т р і б н о** робити.

Отже, сьогодні реально постала необхідність спеціального навчання, яке допомагає усвідомити важливість ефективних соціально-психологічних вмінь для вирішення проблем, які виникають, і для запобігання виникненню нових проблем.

Соціальний розвиток є передумовою розвитку духовного. Ускладнення і духовне збагачення особистості, пріоритет її морально-психологічних цінностей визначається рівнем оволодіння нею соціальними вміннями. Аналіз факторних даних показав, що багато соціальних умінь, типів поведінки можна перейняти, посилити чи послабити, посприяти їх розвитку через моделювання. Проте виробити в дитини соціально прийнятну поведінку можна лише за певних обставин. В більшості випадків цю роботу повинен проводити вчитель,



оскільки він тонко розуміє учнів, знає їх індивідуальні відмінності, якості моделей, які підвищують потенціал процесу моделювання.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

#### 2.1. Методика організації дослідження

Наше дослідження було проведене на базі загальноосвітньої школи-інтернат м. Запоріжжя. Воно спиралось на ряд досягнень, які має психологічна наука в галузі вивчення особистості молодшого школяра та соціально-психологічних вмінь. Серед них є ряд не лише суто теоретико-методологічних розробок, а й величезна кількість психодіагностичного інструментарію. Психологічну діагностику соціально-психологічних вмінь школярів молодшого шкільного віку можна проводити теоретично, використовуючи різноманітні засоби, котрі входять до методичного арсеналу психологічної науки. Це, наприклад, експеримент, спостереження, психологічний аналіз продуктів діяльності діагностованого тощо. але найбільш ефективними у цьому розумінні виявилися спеціалізовано сконструйовані для цілей психологічного діагностування соціально-психологічних вмінь молодшого школяра практичні дослідницькі інструменти – таблиця перевірки досвіду соціальних вмінь; контрольний лист соціальних вмінь учнів; зведений підсумковий перелік соціальних вмінь.

Таким чином, модель-схема емпіричної частини дослідження має такий вигляд:

- 1.Формування базової вибірки емпіричного дослідження.
- 2.За допомогою контрольного листка соціальних вмінь учнів встановити, на скільки вміло дитина поводитись в тому середовищі, де вона перебуває.
- 3.За допомогою таблиці-перевірки досвіду визначити рівень володіння соціальними вміннями кожної дитини.
- 4.Зробити зведений підсумковий перелік соціальних вмінь дитини.

5. Співвіднести отримані результати з висунутою гіпотезою.

## МЕТОДИКА ПЕРЕНОСУ І ЗАКРІПЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

### *Умови (середовище) навчання, матеріали і персонал*

1. Навчання в тому природньому середовищі, де необхідне дане вміння (наприклад, ігровий майданчик, вестибюль школи, шкільний автобус).
2. Навчання в умовах, подібних до тих, де повинно використовуватись дане вміння.
3. Використання різноманітного реквізиту для того, щоб добитися подібності між навчальним і природнім середовищем.
4. Навчання ровесників, вчителів, батьків та інших, як заохочувати застосування дітьми соціальних вмінь.
5. Навчання вмінням в контексті великої різноманітності ситуацій і умов за допомогою великої кількості рольових ігор з різними особами.

### *Система заохочення*

1. Заохочення повинно наступати відразу після бажаної поведінки.
2. Заохочення з інтервалами.
3. Поступове зниження частоти заохочення.
4. Природне заохочення, тобто заохочення, яке надається не в процесі навчання, а в щоденному житті. Воно може бути поєднане з іншими видами заохочення.

### *Умови виконання завдань*

1. “Широке” вивчення вміння шляхом його багаторазового практикування за різних обставин, в різних рольових іграх, в домашньому завданні.
2. Системне згасання навчання, періодичне повторення і повторне вивчення (якщо є необхідність) вмінь.
3. Настанови учням використовувати вміння тоді, коли умови показують, що саме це вміння може бути застосоване.

4. Планування умов, в яких учні можуть практикувати вміння, яких вони набули в процесі навчальних занять.

Отже, ми розглянули 4 етапи розвитку соціально-психологічних вмінь молодшого школяра— моделювання, рольову гру, дієвий зворотній зв'язок перенос тренінгу. Коротко викладаючи їх суть, можна сказати наступне. Моделювання дає непогані результати у вивченні нових типів поведінки, однак, без достатнього практикування можуть залишитися прояви колишньої поведінки. Практикування, або рольова гра, є також дуже важливим для навчання, але поведінка, яку тренують, повинна бути правильною (адекватною ситуації), тому краще, коли вона ілюструється попередньо моделюванням. Нововивчена, за допомогою моделювання і рольової гри, поведінка має більше шансів надовго закріпитися. Однак, цього не трапиться, якщо учень не отримуватиме ніякого заохочення за свою хорошу поведінку, звідси – необхідність заохочення. Також, поведінка учня повинна відповідати ситуації (бути правильною) і проявлятися достатньо часто, щоб частіше виникали умови для заохочення. Без цього нова поведінка, навіть заохочувана, може проявлятися надто рідко, щоб могла йти мова про стабільне (системне) навчання. Моделювання і рольова гра можуть сприяти тому, щоб правильне виконання завдань по розвитку соціально-психологічних вмінь (вірна поведінка) мало місце досить часто. Поєднання цих трьох етапів дає можливість більш ефективного підходу до розвитку вмінь. Однак, справді ефективний підхід повинен демонструвати навчання і поза навчальним середовищем. Звідси – необхідність успішного переносу вивчених вмінь із умов навчальним у повсякденне життя.

Існує ще одна умова, яка має велике значення для переносу навчання і впливає на ефективність розвитку соціально-психологічних вмінь в учнів молодшого шкільного віку. Мова йде про принципи відбору і групування учнів в процесі структурного навчання. Правильне групування сприяє кращому розвитку вмінь. Використовуючи методи, про які піде мова нижче, вчитель має змогу виявити сильні і слабкі сторони дітей і відповідно до цього сформулювати

групи так, щоб підсилити слабкі і закріпити сильні сторони та сприяти прогресові дітей через структурне навчання. метою цього групування є розробка навчальних рекомендацій, призначених для індивідуального розвитку слабких вмінь у дітей і закріплення сильних.

Опитування, самооцінка, спостереження, моделююче спостереження, градація поведінки і соціометрія – ось методи, які дають змогу вчителям визначити, хто з учнів і в яких соціально-психологічних вміннях сильний, а в яких відчуває себе невпевнено.

Опитування, що проводяться з метою отримати релевантну інформацію для групування, можуть проводитися як з самими учнями, так і з їх батьками, вчителями чи іншими людьми, що мають відношення до цих дітей.

Багато дітей усвідомлюють свою здатність, чи відсутність такої, спілкуватися з іншими конструктивно і позитивно. Більше того, вони часто можуть визначити специфічні області в соціальній сфері, в яких вони хотіли б стати більш компетентними. П.Фресс та Ж.Піаже порушують кілька областей, які можна включити до опитування учнів [66]:

- 1) здатність виражати думки, що протилежні до думок інших (наприклад, ровесників, батьків, вчителів);
- 2) здатність просити про послугу;
- 3) здатність зачинати розмову з ровесниками і старшими;
- 4) здатність відмовляти на безпідставні і безрозсудливі прохання друзів і незнайомих;
- 5) здатність запросити ровесника до гри;
- 6) здатність похвалити кого-небудь;
- 7) здатність самому приймати похвалу;
- 8) здатність попросити допомоги у вирішенні проблем;
- 9) здатність протистояти тиску ровесників, коли вони спонукають поводитися в неприйнятний спосіб.

Хоча метод опитування учнів може дати багато необхідної інформації про дитяче самосприйняття, деякі учні можуть дуже неохоче брати участь в

таких опитуваннях, і тому точна картина про дитину не може скластися, якщо покладатися на саме лише опитування. Однак, опитування можна розглядати як досить ефективний спосіб для того, щоб розпізнавати учнів, для яких структурне навчання може бути корисним, і зібрати інформацію про те, які вміння, на думку учнів, будуть для них найбільш корисними і потрібними.

Інформація, зібрана, якщо це можливо, під час опитування дитячого оточення (батьків і вчителів), є цінною для відбору учнів для розвитку в них соціально-психологічних вмінь. Питання можуть бути на зразок таких: чи виконує дитина прохання (чи відгукується дитина на прохання)? Якщо ні, то як вона реагує? Чи є в дитини друзі по-сусідству чи в школі? Як дитина будує свої міжособистісні стосунки і як вона володіє такими почуттями, як гнів і розчарування? Відповіді на такі запитання можуть підказати вчителю, які діти, на думку оточуючих, мають труднощі із своєю соціальною поведінкою в класі і поза ним.

Оцінка, дана учнями самим собі, також може надати релевантну інформацію для відбору для структурного навчання, хоча необхідно враховувати те, що така оцінка дається з точки зору можливого захисту або “таких відповідей”, які вони відчують, вони повинні дати”. Цю інформацію також можна використати, щоб виявити розбіжності в оцінках дітей та вчителів, визначити, яким вмінням необхідно навчати, і визначити зміни в учнівських твердженнях про себе.

Професор Арнольд Гольдштейн пропонує спеціальний Листок контролю соціально-психологічних вмінь учнів, який ми вважаємо за потрібне навести чижче [67]. Дані цього листка (його заповнюють учні) є мірилом самооцінки, які є досить корисними при групуванні. Для дуже малих дітей, або тих, хто погано читає, Листок контролю соціально-психологічних вмінь учнів може використовуватися як список запитань чи схема для усного структурного опитування, а не як листок самооцінки.

Спостереження в природніх умовах, в класі чи десь в іншому місці може також сприяти виявленню релевантної поведінки учнів. В процесі

спостереження вчитель чи якийсь інший спостерігач дивиться, що дитина робить певний час чи в певній ситуації. Ця інформація часто закодована і передається (повідомляється) через релевантні категорії поведінки (наприклад, тривалість часу, проведеного у взаємодії з ровесниками, кількість запитань, поставлених у класі). Існує розмаїття методик ведення спостереження і реєстрації його результатів. Підрахунки частоти (список кількості проявів різноманітної поведінки в певних соціальних сферах, як, наприклад, негативна взаємодія з ровесниками, успішне приєднання до гри, вміння уникнути бійки), тривалості (занотовування тривалості періодів відповідної чи невідповідної соціальної поведінки) і записи деталей (щоденний перелік специфічної проблемної поведінки дитини і коли вона проявляється) є прикладами методів спостереження, якими легко може користуватися вчитель в класі. Інші, більш складні, системи спостереження дають інформацію не лише про певну поведінку учня, але й про поведінку його ровесників у такій же ситуації.

Хоча ці методи прямого спостереження мають переваги, будучи конкретними і точними, учні можуть бути в курсі того, що за ними спостерігають і поводитися не так, як в ситуаціях, коли за ними не ведеться спостереження. Крім того, може бути потрібно кілька спостерігачів для того, щоб виявити типово властиву поведінку. Може виявитися необхідним просити класного керівника визначити, чи є поведінка, що спостерігається, типовою для певного учня. Ще однією складністю при такому спостереженні є те, що поведінка, яка спостерігається в одній ситуації, не обов'язково повинна мати місце в інших ситуаціях. Будуть необхідними спостерігачі у всіх місцях в школі, де буває дитина, щоб мати точну інформацію про соціальну взаємодію дитини.

Оскільки таке спостереження вимагає тривалого часу і багатьох спостерігачів, які часто не в змозі спостерігати за адекватною поведінкою учнів, існує альтернативний метод, при якому моделюється ситуація, в якій присутні певні аспекти природнього оточення (середовища) і можна спостерігати поведінку учня. Наприклад, замість того, щоб намагатися

спостерігати за реальною взаємодією учня і “адміністративної особи”, можна змоделювати ситуацію у формі завдання для рольової гри, згідно з яким учень повинен вступити у взаємодію із шкільним адміністратором. Цю взаємодію можна краще спостерігати і занотовувати прийнятим способом, ніж взаємодію реальну, що відбувається в житті. Однак, потрібно знати, що таке моделювання втрачає спонтанність, що присутня у реальному житті, і таким чином може викликати нетипову поведінку.

Моделююче спостереження може бути корисним при відборі і групуванні. Це можна зробити через створення так званих “пробних груп”, як це описано у Гольдштейна [67]. Він висуває припущення, що один з найкращих провісників того, як учень поводитиме себе в ситуації з групою, є спостереження за ним в подібній групі. В структурному навчанні це можна зробити, включивши учнів до пробної групи на два-три заняття, щоб спостерігати, як вони проводяться. Чи здатні вони концентрувати увагу хоча б на 15 хвилин? Здатні вони зрозуміти, що відбувається? Чи дотримуються вони вказівок вчителя? Чи можуть вони брати участь у рольовій грі? Якщо діти здатні виконувати ці мінімальні вимоги в пробній групі, вони досягнуть успіху і в більш стабільних групах під час структурного навчання.

Іншим успішним підходом до виявлення дітей, що не володіють соціально-психологічними вміннями, є використання шкали поведінкового рейтингу, як її пропонують Спрафкін і Клейн [68]. Цей метод полягає у тому, що спостерігач (наприклад, вчитель, що має можливість тривалий час спостерігати за учнем) отримує перелік релевантних поведінок, градованих відповідно до їх інтенсивності (як багато), їх частотності (як часто) чи за іншими критеріями. багато людей – вчителі, батьки, інший шкільний персонал – можуть спостерігати за поведінкою учня. Потрібна інформація може бути зібрана з кількох джерел, не обов’язково з участю самої дитини.

Вже згадуваний Листок контролю соціально-психологічних вмінь учнів є прикладом шкали поведінкового рейтингу.



Іншим критерієм для відбору і групування є заповнюваний на цей раз вчителем або кимось іншим, близьким до учня, Вчительський контрольний листок соціально-психологічних вмінь учня (він також подається проф. А.Гольдштейном і буде наведений нижче) [67].

Діти, які демонструють неприйнятну соціальну поведінку, можуть не прийматися своїми однолітками. Можна припустити, що дружелюбність, соціальна зацікавленість і прийнятна поведінка є характерними рисами тих дітей, які відчувають, що їх сприймають однолітки, в той час, як агресивна поведінка часто асоціюється з неприйняттям ровесниками. Тому інформація, отримана від однолітків дитини, може бути теж корисною при відборі і групуванні.

Соціометрична інформація, зібрана завдяки номінації та рейтингу, даних дитині ровесниками, може допомогти виділити саме тих учнів, які стикаються із труднощами у позитивній взаємодії з іншими дітьми. Ця інформація може підтвердити дані вчительського спостереження. Соціометрична інформація може також допомогти виявити сором'язливих учнів і таких, що усамітнюються, уникаючи однолітків і старших, і які, отже, повинні пройти курс структурного навчання. Такими дітьми в більшості випадків нехтують однолітками, і вони потребують навчатися соціально-психологічним вмінням навіть більше, ніж агресивні діти.

Метод номінації полягає в тому, що учням необхідно скласти список однокласників відповідно до певних критеріїв (наприклад, з ким найбільше вони хотіли б пограти, працювати чи сидіти за партою, або хто їх найкращий друг). Учням можна також сказати скласти список однокласників, з якими вони б хотіли спілкуватися найменше, щоб виявити учнів, які володіють вмінням зав'язувати дружбу. Метод рейтингу полягає в тому, що визначається рейтинг кожного учня класу згідно з визначеними наперед критеріями. Такі методи сприяють визначенню учнів, яких і не вибирають в друзі і не відкидають ровесники, але які тяжіють значною мірою до самотності і замкнутості. Такі

діти також можуть значно покращити своє становище в процесі структурного навчання.

Кожен з щойно розглянутих методів відбору і групування має свої слабкі і сильні сторони, свої плюси і мінуси. Повна картина соціально-психологічної компетентності дитини може бути досягнута завдяки майстерному поєднанню цих методів, так що для повної ідентифікації дітей, які потребують навчання соціально-психологічним вмінням не достатньо жодного одного методу.

Повернемося до листків контролю соціально-психологічних вмінь учнів, один з яких заповнюється самим учнем, а інший – вчителем, запропонованих проф. А.Гольдштейном.

Вчитель дає дітям завдання заповнити такий листок, який призначений виявити, які вміння, на думку самих учнів, їм необхідно розвинути. Такий саморейтинг допоможе учням усвідомити, які вміння можуть бути розвинуті в них в процесі структурного навчання. це також може збільшити їх бажання приймати участь в заняттях. Листок контролю соціально-психологічних вмінь складений для рівня учнів третього класу і пропонується для таких учнів. Цей листок може бути спрощений вчителем і прочитаний ним для учнів нижчих класів, кожному індивідуально або невеличкими групами. Зважаючи на величину цього листка, вчителі на один раз може давати лише частину його.

Вчительський листок контролю соціально-психологічних вмінь учнів заповнюється вчителем чи іншою людиною, яка близько знає учня і спостерігала його в багатьох різноманітних ситуаціях. Цей листок вимагає від того, хто заповнює, ставити бали по кожному вмінню, яке вивчатиметься в процесі структурного навчання, відповідно до частоти його використання учнем. Тут також є можливість визначити ситуації, в яких використання вміння є проблематичним. Отже, вміння учнів можуть бути проградовані й узагальнені, виявляючи міру досвідченості по кожному вмінню і вказуючи на особливі ситуації, коли використання вміння пов'язане з певними труднощами.

**Листок контролю**  
**Соціально-психологічних вмінь учня**  
 (заповнюється учнем)

Ім'я \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Вказівки: кожне із запитань стосується того, як добре ти що-небудь робиш.

Біля кожного питання є цифри.

Обведи кільцем цифру 1, якщо ти майже ніколи не робиш того, про що йдеться в запитанні.

Обведи кільцем цифру 2, якщо ти рідко це робиш.

Обведи кільцем цифру 3, якщо ти деколи робиш це.

Обведи кільцем цифру 4, якщо ти робиш це часто.

Обведи кільцем цифру 5, якщо ти майже завжди так поступаєш.

На ці запитання не має правильних чи неправильних відповідей.

Відповідай так, як ти справді гадаєш, на кожне запитання.

**Таблиця 2.1**

**Рейтинг соціальної компетентності учня**

1		2		3		4		5	
майже ніколи		рідко		деколи		часто		майже завжди	
1	Чи легко мені слухати того, хто зі мною розмовляє?	1	2	3	4	5			
2	Чи прошу я по-дружньому допомоги, коли потрібую її?	1	2	3	4	5			
3	Чи дякую я людям за те, що вони для мене зробили?	1	2	3	4	5			
4	Чи завжди я маю предмети, необхідні для занять у класі (книжки, олівці, папір)?	1	2	3	4	5			
5	Чи розумію я, що робити, коли мені даються якісь інструкції, і чи дотримуюсь я цих інструкцій?	1	2	3	4	5			
6	Чи доводжу я до кінця свої класні роботи?	1	2	3	4	5			
7	Чи приєднуюся я до розмов і дискусій в класі?	1	2	3	4	5			
8	Чи стараюсь я допомогти дорослому (старшому), коли він потребує, на мою думку, допомоги?	1	2	3	4	5			
9	Чи запитую я вчителя дружньо про те, чого не розумію на уроці?	1	2	3	4	5			
10	Чи легко мені продовжувати працювати над завданням, коли в класі стоїть шум?	1	2	3	4	5			

## Продовження таблиці 2.1

11	Чи я не засмучуюся, знайшовши в своїй роботі помилку?	1	2	3	4	5
12	Чи знаходжу я собі якийсь заняття, коли я маю вільний час?	1	2	3	4	5
13	Чи знаходжу я собі щось для заняття і працею, поки не доб'юся свого?	1	2	3	4	5
14	Чи легко мені зробити перший крок назустріч незнайомій людині?	1	2	3	4	5
15	Чи легко мені почати з кимось розмову першим?	1	2	3	4	5
16	Коли я маю щось доробити, чи ввічливо я закінчую з кимось розмову?	1	2	3	4	5
17	Чи можу я дружньо приєднатися до гри чи якогось заняття?	1	2	3	4	5
18	Чи дотримуюсь я правил у грі?	1	2	3	4	5
19	Чи легко мені попросити когось про послугу?	1	2	3	4	5
20	Чи помічаю я, коли комусь потрібна допомога і надаю цю допомогу?	1	2	3	4	5
21	Чи говорю я іншим, що мені щось подобається в них або в тому, що вони роблять?	1	2	3	4	5
22	Коли інші говорять, що їм щось в мені подобається, чи вірю я їм?	1	2	3	4	5
23	Чи пропоную я своїм друзям, чим зайнятися?	1	2	3	4	5
24	Чи легко я ділюся своїми речами із своїми друзями?	1	2	3	4	5
25	Чи вибачаюся я, коли зроблю щось невірне і погано?	1	2	3	4	5
26	Чи знаю я свої почуття до всього, що трапляється?	1	2	3	4	5
27	Чи даю я іншим знати про свої почуття і чи роблю я це ввічливо?	1	2	3	4	5
28	Чи намагаюся я сказати, що відчувають інші люди?	1	2	3	4	5
29	Чи показую я іншим, що розумію їх почуття?	1	2	3	4	5
30	Якщо в когось є проблеми, чи показую я йому, що розумію його почуття?	1	2	3	4	5
31	Коли я сердитий, чи справляюся я зі своїм настроєм так, щоб не образити інших?	1	2	3	4	5
32	Чи намагаюся я зрозуміти інших, коли вони сердяться?	1	2	3	4	5
33	Чи даю я іншим знати, що турбуюся про них?	1	2	3	4	5
34	Чи знаю я, що мене лякає, і чи думаю, що робити, щоб перестати боятися?	1	2	3	4	5
35	Чи я говорю і роблю собі щось приємне, коли я заслуговую на це?	1	2	3	4	5
36	Чи тримаю я себе в руках, коли я засмучений?	1	2	3	4	5
37	Чи знаю я, коли я повинен попросити дозволу зробити те, що я хочу, і чи прошу я про це ввічливо?	1	2	3	4	5
38	Коли хтось мене дражнить, чи тримаю я себе в руках?	1	2	3	4	5

## Продовження таблиці 2.1

39	Чи намагаюсь я триматися подалі від того, що може викликати для мене неприємності?	1	2	3	4	5
40	Чи знаю я інші способи, крім бійки, для вирішення своїх проблем?	1	2	3	4	5
41	Чи думаю я, якими способами вирішити свої проблеми, і що трапиться, коли я оберу той чи інший спосіб?	1	2	3	4	5
42	Коли я роблю щось, що не повинен був робити, чи розумію я, що буде потім?	1	2	3	4	5
43	Чи думаю я, чому і за що мене звинуватили і як вирішити цю проблему?	1	2	3	4	5
44	Коли я з кимось не погоджуюся, чи допомагаю я придумати, як зробити нас обох щасливими?	1	2	3	4	5
45	Коли я сумую, чи придумую щось хороше і чи займаюся цим?	1	2	3	4	5
46	Чи знаю, коли проблеми виникають через те, що я зробив?	1	2	3	4	5
47	Чи говорю я іншим без крику і претензій, що вони створили мені проблеми?	1	2	3	4	5
48	Чи допомагаю я знайти справедливе рішення, коли хтось скаржиться на мене?	1	2	3	4	5
49	Коли я програю у грі, чи вдається мені не засмутитися?	1	2	3	4	5
50	Чи говорю я іншим щось хороше про те, як вони грали?	1	2	3	4	5
51	Коли мене не приймуть до гри, чи знаю я, що можна хорошого зробити, щоб відчутти себе краще?	1	2	3	4	5
52	Чи роблю я щось, щоб почувати себе менш засмученим?	1	2	3	4	5
53	Коли я недобре з чимось справився (з контрольною роботою, із своїми домашніми обов'язками), чи вирішую я, як я зроблю наступного разу, щоб вийшло краще?	1	2	3	4	5
54	Коли мені кажуть "ні", чи можу я втриматися і не засмутитися?	1	2	3	4	5
55	Чи говорю я "ні" тому, що може створити для мене проблеми, або тому, що я не хочу робити і чи говорю я це ввічливо?	1	2	3	4	5
56	Чи можу я не напружуватися, коли я злий чи засмучений?	1	2	3	4	5
57	Коли група дітей хоче, щоб я зробив те, що може створити для мене проблеми, або те, що є поганим, чи говорю я "ні"?	1	2	3	4	5
58	Чи втримуюся я від того, щоб брати не свої речі?	1	2	3	4	5
59	Чи легко мені вирішити, що робити, коли я маю вибір?	1	2	3	4	5
60	Чи говорю я правду про те, що я зробив, навіть, коли це може принести мені неприємності?	1	2	3	4	5

**Вчительський контрольний листок соціально-психологічних вмінь учнів**

**Таблиця 2.2**

1	<u>Вміння слухати:</u> чи слухає дитина, коли хтось розмовляє з нею, і чи намагається зрозуміти те, про що говориться? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
2	<u>Вміння попросити допомоги:</u> чи вирішує дитина, коли їй необхідна допомога і ввічливо просить про допомогу? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
3	<u>Вміння подякувати:</u> чи дякує дитина за надану їй допомогу чи послугу? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
4	<u>Вміння забезпечити себе всім необхідним для уроку:</u> чи пам'ятає дитина про всі необхідні предмети (книжки, зошити, ручки, олівці) для уроку? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
5	<u>Вміння дотримуватися вказівок:</u> чи розуміє дитина вказівки і дотримується їх? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
6	<u>Вміння виконувати завдання:</u> чи самостійно виконує дитина свої завдання в класі? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
7	<u>Вміння приймати участь у дискусіях:</u> чи приймає дитина участь у дискусіях, що проходять в класі, чи дотримується правил ведення дискусії? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
8	<u>Вміння запропонувати допомогу старшим:</u> чи пропонує дитина вам свою допомогу у потрібний час і у потрібний спосіб? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
9	<u>Вміння ставити запитання:</u> чи знає дитина, як і коли ставити запитання іншим людям? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
10	<u>Вміння ігнорувати фактори, що відволікають:</u> чи ігнорує дитина різноманітні фактори, що відволікають від уроку? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
11	<u>Вміння робити виправлення:</u> чи робить дитина необхідні виправлення у своїх завданнях, не засмучуючись? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5

## Продовження таблиці 2.2

12	<u>Вміння вирішити, чим зайнятися:</u> чи шукає дитина, чим зайнятися, коли вона має вільний час? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
13	<u>Вміння ставити мету:</u> чи ставить дитина для себе реальну мету і чи вживає вона необхідних заходів для досягнення цієї мети? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
14	<u>Вміння представитися:</u> чи вміє дитина представитися належним чином незнайомій людині? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
15	<u>Вміння зачинати розмову:</u> чи знає дитина, як і коли зачинати розмову з іншою людиною? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
16	<u>Вміння закінчувати розмову:</u> чи закінчує дитина розмову, коли це потрібно, і чи робить вона це ввічливо? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
17	<u>Вміння приєднуватися:</u> чи знає дитина, як можна приєднуватися до якогось заняття, коли воно вже триває, чи до якоїсь групи? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
18	<u>Вміння грати в ігри:</u> чи чесно дитина грається з однокласниками? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
19	<u>Вміння попросити про послугу:</u> чи знає дитина, як ввічливо попросити про послугу іншу людину? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
20	<u>Вміння запропонувати допомогу однокласникові:</u> чи може дитина зрозуміти, коли комусь потрібна допомога, і запропонувати її? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
21	<u>Вміння похвалити:</u> чи говорить дитина іншим, що їй подобається щось в них самих, чи те, що вони роблять? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
22	<u>Вміння приймати похвалу:</u> чи вміє дитина ввічливо приймати компліменти від ровесників і старших? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
23	<u>Вміння запропонувати якість заняття:</u> чи пропонує дитина якісь прийнятні заняття іншим? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
24	<u>Вміння поділитися:</u> чи радо дитина ділиться своїми речами з іншими, якщо ні, то чи говорить вона причини, через які вона не хоче цього робити? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5

## Продовження таблиці 2.2

25	<u>Вміння вибачатися:</u> чи щиро дитина говорить іншим, що шкодує про скоєне? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
26	<u>Вміння розпізнати свої почуття:</u> чи здатна дитина зрозуміти почуття, які її охопили? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
27	<u>Вміння виразити свої почуття:</u> чи виражає дитина свої почуття у прийнятний спосіб? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
28	<u>Вміння розпізнати чужі почуття:</u> чи намагається дитина уявити, що почувать інші? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
29	<u>Вміння показати своє розуміння чужих почуттів:</u> чи виявляє дитина своє розуміння чужих почуттів у прийнятний спосіб? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
30	<u>Вміння виявити участь (співчуття) до інших:</u> чи виражає дитина іншим своє співчуття в прийнятний спосіб? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
31	<u>Вміння подолати свою злість (гнів):</u> чи виражає дитина свій гнів у прийнятний спосіб? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
32	<u>Вміння подолати чужий гнів:</u> чи прагне дитина зрозуміти чужий гнів, не розгнівавшись сама? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
33	<u>Вміння виразити свою прихильність:</u> чи дає дитина іншим зрозуміти, що вони їй симпатичні, у прийнятний спосіб? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
34	<u>Вміння подолати страх:</u> чи знає дитина, чому вона боїться, і чи пробує подолати свій страх? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
35	<u>Вміння винагородити себе:</u> чи дитина говорить і робить собі приємні речі, коли заслуговує на це? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
36	<u>Вміння використовувати самоконтроль:</u> чи знає і практикує дитина методи контролю над своїм роздратуванням чи хвилюванням? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
37	<u>Вміння просити дозволу:</u> чи знає дитина, коли і як можна попросити дозволу щось зробити? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5



## Продовження таблиці 2.2

38	<u>Вміння реагувати на насмішки:</u> чи реагує дитина на насмішки в такий спосіб, який дозволяє їй залишатися під контролем? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
39	<u>Вміння уникати неприємностей:</u> чи уникає дитина ситуацій, які можуть накликати на неї неприємності? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
40	<u>Вміння залишатися поза бійкою:</u> чи знає дитина і практикує соціально прийнятний спосіб уникнути бійки? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
41	<u>Вміння вирішувати проблеми:</u> коли виникає проблема, чи думає дитина про якісь альтернативи і обирає якийсь вихід, а потім оцінює, на скільки вдало вирішена проблема? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
42	<u>Вміння приймати наслідки:</u> чи приймає дитина наслідки своєї поведінки без образи і розчарування? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
43	<u>Вміння приймати звинувачення:</u> чи знає дитина, як вирішити проблему, коли її звинувачують у чомусь? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
44	<u>Вміння вести переговори:</u> чи погоджується дитина йти на поступки, щоб досягнути компромісу? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
45	<u>Вміння подолати нудьгу:</u> чи обирає дитина прийнятні заняття для себе, коли вона нудьгує? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
46	<u>Вміння знайти причину проблеми:</u> чи виявляє дитина причини, що викликали проблеми, і чи приймає на себе відповідальність за точність? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
47	<u>Вміння виразити незадоволення:</u> чи знає дитина, як прийнято сказати, що вона з чимось не погоджується? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
48	<u>Вміння приймати скарги:</u> чи охоче дитина шукає справедливе вирішення, коли хтось справедливо скаржиться на неї? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
49	<u>Вміння програвати:</u> чи приймає дитина свій програш у грі чи невдачу в якійсь діяльності без гніву і розчарування? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5

## Продовження таблиці 2.2

50	<u>Вміння проявити спортивну честь:</u> чи говорить дитина щирі компліменти іншим щодо того, як вони провели гру? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
51	<u>Вміння прийняти своє виключення з гри:</u> чи вміє дитина прийняти своє виключення з гри, не втративши самоволодіння? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
52	<u>Вміння подолати розгубленість:</u> чи знає дитина, що робити, щоб почувати себе менш засоромленою чи розгубленою? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
53	<u>Вміння приймати невдачі:</u> чи уявляє дитина причини своєї невдачі і те, як можна добитися більшого успіху наступного разу? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
54	<u>Вміння приймати відмову:</u> чи примає дитина відмову, не гніваючись і не розчаровуючись безпричинно? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
55	<u>Вміння відмовляти:</u> чи говорить дитина “ні” у прийнятний спосіб на пропозиції, які можуть втягнути її у неприємності, або тому, що вона не хоче робити? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
56	<u>Вміння розслабитися:</u> чи здатна дитина розслабитися, коли вона відчує напругу або засмучення? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
57	<u>Вміння протистояти груповому тиску:</u> чи вирішує дитина поступати так, як вважає за потрібне, в той час, коли інші примушують її поступати по-іншому? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
58	<u>Вміння протистояти бажанню взяти чужу річ:</u> чи утримується дитина від того, щоб брати речі, що не належать їй? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
59	<u>Вміння приймати рішення:</u> чи робить дитина обдумані кроки у разі, коли існує вибір? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5
60	<u>Вміння бути чесним:</u> чи чесна дитина, коли поставлена перед негативними діями (вчинками)? Проблемна ситуація: _____	1	2	3	4	5

Учень \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Вчитель \_\_\_\_\_

Вказівки: нижче перелічено ряд соціально-психологічних вмінь, якими учні володіють більшою чи меншою мірою. Цей контрольний листок допоможе вам занотувати, наскільки добре кожна дитина використовує ті чи інші вміння. Для кожної дитини, спираючись на свої спостереження на нею в різноманітних ситуаціях, проградуйте використання нею кожного вміння.

Обведіть колом цифру 1, якщо дитина майже ніколи не використовує дане вміння добре.

Обведіть колом цифру 2, якщо дитина зрідка добре використовує дане вміння.

Обведіть колом цифру 3, якщо дитина часом використовує дане вміння добре.

Обведіть колом цифру 4, якщо дитина часто добре використовує дане вміння.

Обведіть колом цифру 5, якщо дитина майже завжди добре застосовує дане вміння.

Проградуйте всі нижче наведені вміння. Якщо ви знаєте ситуації, коли дитина відчуває особливі труднощі у застосуванні певного вміння, коротко відмітьте це у спеціально відведеному для цього місці, значеному як “Проблемна ситуація”.

### Таблиця 2.3.

#### Рейтинг «Проблемна ситуація»

1	2	3	4	5
майже ніколи	зрідка	деколи	часто	майже завжди

## 2.2. Проектування оптимальної системи структурного навчання. Критерії оцінки її ефективності

Ефективність заохочення (підтримки) залежатиме від кількох характеристик його використання. Сюди входить наступне:

### Параметри підкріплення

Мак Джі і Тауер виявили: “Те, що одними розцінюється як винагорода, для інших може бути нейтральним або навіть покаранням” [67]. Хоча і правда, що певні типи винагороди, такі як схвалення, прихильність, їжа і гроші мають велику ймовірність слугувати ефективним заохоченням для більшості людей в більшості випадків, це не завжди так. Власний досвід індивіда у заохоченні і щоденні потреби впливають на те, чи буде можливе джерело заохочення справді заохочувальним. У навчанні ця індивідуалізація повинна враховуватись як найоптимальніша.

Експерименти показали, що найефективніші зміни в поведінці відбуваються саме тоді, коли заохочення застосовується відразу після того, як дитина повелася належним чином. Заохочення посилює саме той тип поведінки, який був безпорядно перед самим заохоченням, і підвищує ймовірність такої поведінки у майбутньому. а відстрочене заохочення може привести до зміцнення небажаного типу поведінки, якщо він мав місце у період між бажаною поведінкою і заохоченням, яке а неї отримують учні.

Необхідно, щоб учні бачили і розуміли зв'язок між своєю поведінкою і заохоченням, яке вони за неї отримують. Якщо заохочувати дітей зумовлено, за певну поведінку, і надалі давати їм ясно зрозуміти, що винагорода наступає саме за **цю**, вибрану, поведінку, це може стати вирішальним для створення у дитячій свідомості зв'язку між виконанням і винагородою.

Об'єм і якість винагороди впливають також на поведінку учня. За деякими важливими винятками, чим більша винагорода, тим більший позитивний її ефект. Єдиним обмеженням для цього принципу є те, що зростання певних видів винагороди підвищує якість виконання завдання, але все з меншим і

меншим нарощуванням. Досліди з об'єму винагороди засвідчили, що в лабораторних умовах, в крайньому разі, виявляється, учні не засвоюють матеріал за більшу винагороду швидше, ніж за меншу.

Додатковою умовою для успішного і послідовного виконання поставленого завдання (оволодіння тим чи іншим соціально-психологічним вмінням) є те, що тип поведінки, який повинен заохочуватися, виникатиме доволі часто, якщо достатньою буде частота винагород. Якщо така поведінка доволі нерегулярна і рідкісна, з'явиться можливість вплинути на це через пропорційне заохочення (підтримку). Рольова гра надає чудову можливість заохочення бажаної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.

Часткове заохочення (підтримка) має місце, коли ми хочемо підтримати лише деякі правильні відповіді (дії, думки, вчинки) дітей, виразивши своє заохочення у визначений час (наприклад, в кінці кожного заняття), за певну визначену кількість правильних відповідей (наприклад, кожна третя вірна відповідь) і т.п. З усіх дослідів явно випливає, що поведінка, яка підтримується частковими заохоченнями на протязі всього часу свого тривання, триває довше, ніж поведінка, яка заохочується виникає тоді, коли спочатку підтримується кожна вдала відповідь (бажання, реакція, дія, думка), а поступово з розвитком потрібної поведінки вчитель переходить до часткового заохочення, послаблюючи ті чи інші його частини.

Підсумовуючи вищесказане про посилення зворотнього зв'язку за допомогою схвалення (підтримки), підкреслимо, що:

- 1) дитина повинна розуміти заохочення як винагороду;
- 2) підкріплення (підтримка) повинно даватися негайно після бажаної поведінки;
- 3) дитина повинна бачити зв'язок між своєю поведінкою і винагородою (заохоченням), яку вона отримує;
- 4) в залаьному, чим більше заохочення, тим більший ефект від рольової гри;

5) потрібна поведінка повинна проявлятися досить часто, щоб була великою частотою заохочення (винагороди);

б) спочатку необхідне часте заохочення, а потім воно може бути з інтервалами.

Іншими словами, результати експериментів доводять, що високий рівень виконання завдання найбільш ймовірний, коли учні мають достатньо можливостей відразу отримати заохочення (винагороду), якщо вони поведуться належно, в достатньому об'ємі і пропорційно до заслуги.

Очевидно, що моделювання, рольова гра і дієвий зворотній зв'язок мають вплив на зміни у поведінці дітей молодшого шкільного віку. Вже говорилося про те, що ні моделювання, ні рольова гра самі по собі не дають таких ефективних результатів, як ті, коли вони поєднані. Зараз ми займемо подібну позицію стосовно заохочення. Хоча це правда, що саме заохочення більш ймовірно приведе до тривалих змін у поведінці, ніж саме моделювання, чи сама рольова гра, також є правдою і те, що поведінка, яка заслуговує заохочення, повинна проявлятися досить конкретно і часто, щоб отримувати заохочення, щоб були потрібні результати. Поєднання зворотнього зв'язку в формі заохочення з моделюванням підвищує ймовірність того, що заохочувана поведінка буде вірною. Якщо є можливість для рольової гри або практикування даної вірної поведінки, відповідно зростає частота проявів цієї поведінки. Однак, є ще один компонент структурного навчання, який необхідно врахувати, компонент, що відповідає за кінцеву мету будь-яких навчальних зусиль, - перенесення того, що було вивчено в процесі структурного навчання в умови реального життя.

Основний інтерес для будь-якої навчальної програми (на цьому провалюється більшість навчальних програм) представляє не поведінку в процесі тренінгу (навчального заняття), а, навпаки, те, наскільки добре учень застосовує набуті знання в повсякденному житті. Якщо вміння задовільно використовувалося під час навчання, **що** здатне збільшити шанси того, що ці вміння використовуватимуться і розвиватимуться на вулиці, в школі, дома чи в

інших місцях і ситуаціях, де вони можуть пригодитися? Іншими словами, як можна сприяти переносу тренінгу?

Існує певна кількість принципів, що сприяють переносу тренінгу. Використання всіх цих принципів значно підвищує ймовірність успішного переносу. Перенос і закріплення вивчених вмінь може бути ефективним завдяки:

- 1) умовам (середовищу) навчання, матеріалам і персоналу;
- 2) системі заохочення (підтримки);
- 3) умовам виконання завдання.

### **2.3. Умови (середовище) навчання, матеріали і персонал**

Узагальнення чи перенос легше відбувається тоді, коли умови, в яких проходить навчання, близько нагадують природні умови, в яких можуть бути застосовані вміння, що вивчаються. Було встановлене *правило ідентичних елементів*, яке полягає в тому, що чим більше ідентичних елементів в умовах навчання і умовах реальних, тим більш вірогідним є перенос з навчання у повсякденне життя. Ідеально, і міжособові, і фізичні характеристики навчальних умов і умов життя, де використовуватимуться набуті вміння, повинні співпадати якомога більше. Так, якщо можливо, учні повинні б навчатися разом з тими дітьми, з якими вони систематично взаємодіють. Також, навчання мало б проводитися в умовах школи або іншому, правдоподібному до тих, де учні часто взаємодіють, середовищі, а не в рерапевтичному чи інструкторському центрі або кабінеті психолога. Якщо це неможливо і мусить бути використане моделювання (копіювання) реальних умов для навчання, то фізичні умови (меблювання, матеріали) мусять бути якомога більше подібними до природніх [67]. Використовуючи різноманітний реквізит і влаштовуючи навчальне середовище на зразок реального, де будуть застосовуватися набуті вміння, ми збільшуємо ймовірність переносу.

Однак, адекватне застосування вмінь стає можливим завдяки навчанню цих вмінь в різноманітних обстановках і як реакцій на різноманітних людей [68]. Використання кількох різних шкільних ситуацій, моделей, вчителів і співучасників у рольовій грі в процесі структурного навчання базується на даному принципі збільшення ймовірності переносу.

Додатковий метод сприяння переносу концентрується на змінах в оточенні, що може закріпити нову поведінку дитини. Всі вимоги учнями дуже вірогідно забудуються, коли вони “випустяться” і залишать навчальне середовище задля середовища реального. До “випускного дня” всі зусилля повинні бути докладені на найвищому педагогічному рівні і всі вміння повинні засойтися на “відмінно”. Однак, навіть докладаючи всіх зусиль, навчання може потерпіти фіаско, якщо воно припиниться на цій точці (“випускний день”). Навчання забезпечує вміннями, інформацією, знаннями і потенціалом для ефективного їх застосування. Однак, переважно саме життєва підтоимка (заохочення) – з боку вчителів, батьків, ровесників, самих учнів – визначатиме, чи продовжиться навчання, чи витримає воно перевірку на якість. Домашнє завдання найкраще надає можливість для здобуття життєвого досвіду і життєвого заохочення (підтримки). Про це піде мова пізніше.

**Система заохочення.** Важливість тривалого, з інтервалами, заохочення (підтримки) для довготривалих змін в поведінці повинна бути виділена особливо. Чи не проігнорована нова поведінка? Чи, що буває частіше, похвалена спочатку, а потім проігнорована? Тривале заохочення, хоча поступово послаблюване і з інтервалами, є необхідною частиною ефективного переносу тренінгу. Впроваджуючи програму структурного навчання для учнів молодшого шкільного віку, вчителів бажано спробувати навчити їх батьків, ровесників, адміністрацію школи, інших вчителів і весь шкільний персонал тому, як заохочувати дітей у щоденному житті. Таке заохочення мусить враховувати всі параметри, що обговорювалися нами вище, як вирішальні аспекти дієвого зворотнього зв'язку. Використане в процесі структурного навчання, таке заохочення може виявитися цілком природнім і в



повсякденному середовищі: посмішка і приємне “спасибі” збільшать шанси того, що дитина відгукуватиметься на заохочення і поза навчальним середовищем.

Структурне навчання за Гольдштейном – це психоосвітній біхевіористичний підхід до оволодіння соціальними вміннями. Структурне навчання складається з таких етапів: моделювання, рольова гра; дієвий зворотній зв’язок (дієва взаємодія); перенос тренінгу.

Кожне вміння, перш ніж вивчатися, повинно розбиватися на складові частини – поведінкові (біхевіористичні) кроки. Потім учням проводять приклади дій людей (моделі), які досвідчено виконують ці кроки. Після цього учні повторюють (практикують) показані їм кроки даного вміння (рольова гра) і встановлюють зворотній зв’язок з іншими учнями та вчителем. Такий зворотній зв’язок приймає форму схвалення (чи похвали), якщо поведінка в рольовій грі стає все більше і більше подібною до моделі (дієвий зворотній зв’язок). Нарешті, значна кількість повторень сприяє закріпленню у дітей і використанню ними нововивченого вміння в ситуаціях повсякденного життя (перенос тренінгу).

## РОЗДІЛ 3

### ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

#### **3.1. Дослідження реального стану рівня розвитку соціально-психологічної компетентності молодшого школяра під впливом сім'ї і школи (перший етап констатуючого експерименту)**

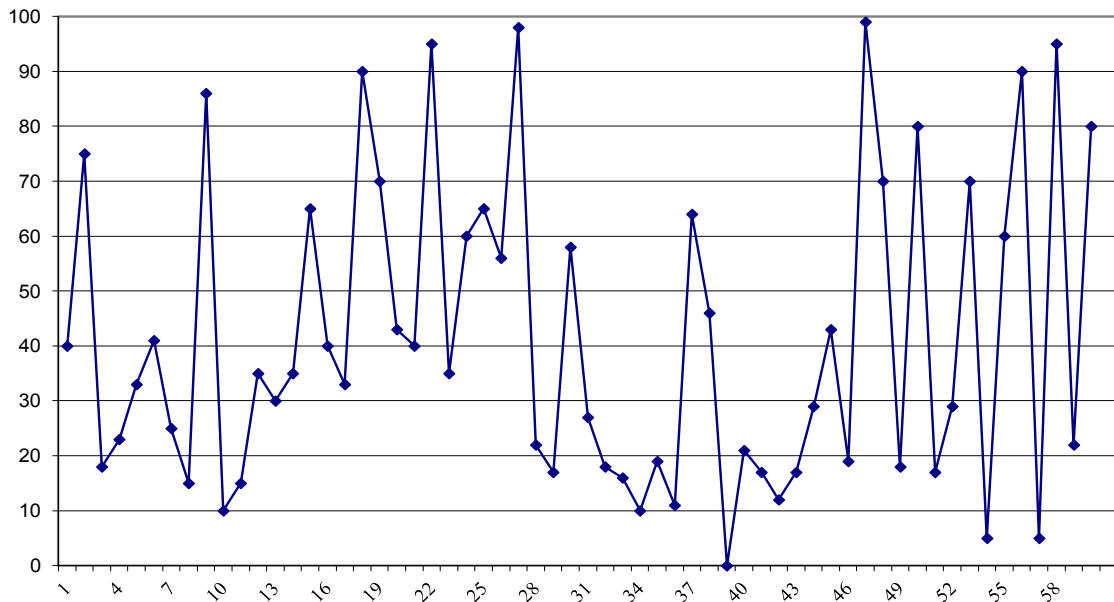
Одним із завдань першого етапу дослідження було формування репрезентативної вибірки дослідження. Нею стали 60 учнів молодшого шкільного віку Приватний комплекс неприривного навчання «Школа Ейдос» (другі класи). До уваги не брались показники успішності школярів та їх статеві відмінності. Єдиним критерієм відбору на даному етапі дослідження був вік, тобто вік діагностованого повинен знаходитись в межах 7-8 років.

За допомогою таблиць перевірки досвіду соціальних вмінь, контрольного листа соціальних вмінь учнів та зведеного айдсумкового переліку соціальних вмінь нами були зібрані дані по цій методиці.

Кількісні показники згрупованості в наступні номативні показники, що допомогло нам встановити рівні соціально-психологічних вмінь. Ми перевіряли оцінку дитини стосовно використання соціальних вмінь, оцінку експертів (ними були вчителі, вихователі, батьки). Визначали, як кожна дитина використовує соціальні вміння, виходячи з наших спостережень її поведінки в різних ситуаціях.

Потрібно було обвести кружечком цифру 1, якщо дитина ніколи правильно не використовувала дане соціальне вміння; цифру 2 – якщо дитина рідко використовує дане соціальне вміння; 3 – якщо дитина інколи правильно використовує дане соціальне вміння; 4 – якщо дитина часто правильно використовує дане соціальне вміння; 5 – якщо дитина завжди правильно

використовує дане соціальне вміння. Таким чином, кожне висловлювання, включене в опитувальник, оцінюється за п'ятибальною шкалою.



**Рис. 3.1. Зведений підсумковий перелік соціальних вмінь до спеціального навчання**

**Примітка:** на графіку 60 вмінь відображені в такій послідовності: вміння приносити речі в клас; вміння дотримуватися інструкції; вміння завершувати завдання; вміння брати участь у дискусіях; вміння запропонувати допомогу дорослому; вміння ставити запитання; вміння ігнорувати все, що відвертає увагу; вміння робити виправлення; вміння знаходити собі заняття; вміння ставити мету; вміння себе відрекомендувати; вміння розпочати розмову; вміння завершувати розмову; вміння приєднуватися; вміння грати в ігри; вміння просити про послугу; вміння запропонувати допомогу однокласнику; вміння говорити компліменти; вміння приймати компліменти; вміння запропонувати якесь заняття; вміння ділитися чим-небудь; вміння вибачитися; вміння визначити свої почуття; вміння виразити свої почуття; вміння визначити почуття іншої людини; вміння показати, що ти розумієш почуття іншої

людини; вміння виявити свої співчуття; вміння подолати свій гнів; вміння подолати чужий гнів; вміння виявити свою прихильність; вміння перебороти страх; вміння самовинагороди; вміння застосувати самоконтроль; вміння просити дозволу; вміння відповісти на глузівання; вміння уникати неприємностей; вміння не втручатись в бійку; вміння вирішити проблему; вміння приймати недоліки; вміння приймати звинувачення; вміння домовлятися; вміння позбутися нудьги; вміння знайти причини проблеми; вміння висловлювати незадоволення; вміння відповідати на претензії; вміння програвати; вміння проявляти спортивну порядність; вміння подолати відчуття покинутості; вміння подолати почуття збентеження; вміння реагувати на свою поразку; вміння приймати відмову; вміння відмовляти; вміння розслабитися; вміння подолати груповий тиск; вміння перемагати бажання взяти чуже; вміння приймати рішення; вміння бути чесним.

Таким чином, ми бачимо, що по трохи завищеному рівню вираженості окремих соціальних вмінь виявлено 90% (54 учні), що мають вміння гратися, повністю відсутнє вміння уникати неприємностей; 99% (59 учнів) вміють поскаржитись, але 18% (11 учнів) не мають вміння миритися з невдачею; вміння поставити запитання, властиве 52 учням (86%), а тільки 9 учнів (15%) вміють виправляти помилки. 98% (58 дітей) вміють виражати власні почуття, але зрозуміти почуття іншого можуть лише 22% (13 учнів). Дуже низькі показники з таких соціальних вмінь як: вміння віддячувати – 18% (11 дітей); бути уважним – 23% (14 дітей); вміння перебороти неухважність – 10% (6 учнів); вміння зробити комплімент може лише 40% (24 учні), але вміння прийняти комплімент – 95% (57 учнів); 17% (10 учнів) вміє показати розуміння почуттів іншого, але вміння продемонструвати спортивну честь – 80% (48 дітей).

В блоці вмінь, альтернативних агресивності, ми отримали значно нижчі показники в порівнянні з групою вмінь, необхідних для життя в класному колективі. Так, наприклад, вміння контролювати себе – 11% (7 дітей), а вміння розпочати розмову – 65% (39 дітей). Вміння поводитись у стресових ситуаціях – лише у 26 дітей (43%) від загальної вибірки. А вміння прийняти наслідки

такими, якими вони є, лише у 7 дітей (12%). Відсутнє вміння вирішити, що спричинило проблему, лише у 11 дітей (18%). 70% (42 дитини) вміють реагувати на скаргу, і лише 17% (10 дітей) вміють справлятися з відчуттям, що тобою знехтували. Решта показників не мали значної відмінності. Результати отриманих даних свідчать про те, що велика кількість соціальних вмінь знаходяться на низькому рівні сформованості, або й відсутня зовсім. І лише невеликий перелік соціальних вмінь підтверджує високий рівень їх сформованості.

Отже, результати констатуючого есперименту були невтішними і спонукали нас до розробки програми формування соціально-психологічних вмінь, яку ми представляємо в нашій роботі.

### **3.2. Структурне навчання і його компоненти**

Структурне навчання за Гольдштейном – це психоосвітній біхевіористичний підхід до оволодіння соціальними вміннями [67]. Структурне навчання включає такі етапи: моделювання, рольова гра, дієвий зворотній зв'язок, перенесення тренінгу.

Кожне вміння, перш ніж вивчатися, повинно розбиватися на складові частини – поведінкові (біхевіористичні) кроки. Потім учням наводять приклади дій людей (моделі), які бездоганно виконують ці біхевіористичні кроки. Потім повторюють (практикують) показані їм кроки даного вміння (рольова гра) і встановлюють зворотній зв'язок з іншими учнями та вчителями. Такий зворотній зв'язок приймає форму схвалення чи похвали, якщо поведінка в рольовій грі стає надто подібною до моделі (дієвий зворотній зв'язок), нарешті, значна кількість повторень сприяє закріпленню в дітей тієї або іншої моделі і використуванню ними нововивченого вміння в ситуаціях повсякденного життя (перенесення тренінгу).

Специфіка моделей і для тих, хто їх побудував, і для тих, хто їх розробив, володіють властивістю наочності. Вони наочні і для тих, хто розуміє їх, розуміє, що вони є моделлю того або іншого об'єкту. Використовування моделювання в навчанні має два аспекти. По-перше, моделювання служить тим змістом, який повинен бути засвоєний учнями в результаті навчання, тим методом пізнання, яким вони повинні оволодіти і, по-друге, моделювання є тією навчальною дією і засобом, без якого неможливе повноцінне навчання.

Моделювання – один із основних методів науки. Він володіє величезною евристичною силою. За допомогою цього методу вдається звести вивчення складного до простого, невидимого і невідчутного до видимого і відчутного, незнайомого до знайомого, тобто зробити будь-який складний об'єкт доступним для детального і всебічного вивчення.

Моделювання, визначене як навчання імітацією, наслідуванням, виявилось ефективним навчальним методом для учнів молодшого шкільного віку.

Розрізняють три типи навчання моделюванням:

**1) спостережне навчання** – це засвоєння нових типів поведінки, до того не властивих дитині. Діти часто спостерігають за іншими дітьми і наслідують їх манеру одягатися, розмовляти та поводитися. Вживання нових слів та виразів, що приносяться з вулиці та зі школи, а найбільш розповсюдженим прикладом спостережного навчання;

**2) гальмуючі і розгальмовуючі ефекти** сприяють посиленню або послабленню таких типів поведінки, до яких дитина рідко вдається. Даний тип поведінки може послабитися або посилитися залежно від того, що дитина бачить: чи карають інших чи хвалять за таку поведінку. Дитина може бачити, що іншу не покарали, а навіть винагородили за грубу і агресивну поведінку, і потім поводитьсь подібним чином (розгальмовуючий ефект). Навпаки, дитина може пригальмувати таку поведінку, коли бачить, що інших карають за агресивність (гальмуючий ефект). Наслідування ровесників є основним

джерелом гальмуючих і розгальмовуючих ефектів, в результаті яких діти часто потрапляють під “пресинг” ровесників;

**3) біхевіористичне сприяння** включає в себе поведінку, яка здавна властива дитині і яку позитивно переймають інші. Наприклад, коли дитина купує щось, чи вона хоче потішитися, її товариш може також це купити. Або інший приклад моделювання цього типу: коли один учень успішно справляється з проблемою (наприклад, розв’язує важкозрозуміле завдання), і однокласники піождють до даної проблеми подібним чином.

Дослідження показує, що багато типів соціальної поведінки можна перейняти, посилити чи послабити, поспияти їх розвитку через моделювання. Сюди входить допомога іншим, незалежна поведінка (агресивна, неагресивна), переймання певних мовних зразків, соціальна взаємодія і багато іншого. Очевидно, що моделювання може стати ефективним способом розвитку в людях нових типів поведінки.

Також правда і те, що індивіди спостерігають велику кількість різноманітних типів поведінки, які ніколи не переймають. Наприклад, телебачення, радіо, журнали і газети представляють відшліфоване на високому рівні моделювання, демонструючи людей, що купують певну продукцію, але далеко не кожен купує після цього цю продукцію. Учні можуть бачити десятки, навіть сотні, разів протягом звичайного шкільного дня, як поводяться їх ровесники, але копіюють лише деяких, або зовсім нікого. Звідси очевидно, що люди вчаться в процесі моделювання лише за певних обставин і ніяких інших. Дослідженням встановлено кілька умов, які підвищують ефективність моделювання. Сюди відносяться:

- характеристики моделі;
- пред’явлення моделювання;
- людина, що спостерігає моделювання.

Моделювання соціальних вмінь здійснюється для учнів молодшого шкільного віку, в більшості випадків, вчителем. Вирішальним тут є те, що він

тонко розуміє обставини і умови, якості моделей, які підвищують потенціал процесу моделювання.

Характеристики моделі. Більш ефективним моделювання виявиться, коли модель:

- 1) має високий рівень даного вміння;
- 2) розглядається спостерігачем як така, що має високий статус;
- 3) товариська і готова допомогти;
- 4) того ж віку, статі і займає таке ж соціальне становище, що й спостерігач;
- 5) володіє арсеналом заохочень, бажаних для спостерігача;
- 6) (особливо важливо!) заохочується за дану поведінку.

Іншими словами, ми швидше наслідуватимемо людей, які отримують схвалення за те, що вони роблять, особливо, коли вони отримують те, що ми самі хочемо.

Більшого ефекту можна досягти, коли представлене моделювання демонструє поведінку:

- 1) чітко і детально;
- 2) у порядку зростання складності;
- 3) з достатнім повторенням, щоб закріпити вивчене;
- 4) з якнайменшою кількістю деталей, що не мають відношення до справи;
- 5) з кількома індивідами, що служать моделями.

Більш ефективним моделювання буде, якщо учень, що спостерігає за моделлю:

- 1) був проінструктований наслідувати модель;
- 2) симпатизує моделі;
- 3) має такі ж передумови, що і модель;
- 4) (особливо важливо!) заохочується за поведінку, яка моделювалася.

Було проведено велике дослідження ефективності моделювання. На ранніх стадіях навчання (початкова школа), наприклад, моделювання було



використане для сприяння особистій зацікавленості в різноманітних ситуаціях, для збільшення симпатії між тими, хто проводив опитування, і опитуваними, для усунення тривоги перед публічними виступам і зменшення страху учнів перед екзаменами.

Моделювання є особливо ефективним для учнів молодшого шкільного віку. На багатьох випадках Бандура і його колеги демонстрували, що діти виявляють справді більше агресивності, коли їм представлено моделювання саме такої поведінки. Нарівні із спостереженим вивченням агресивної поведінки, моделювання було успішно використано, щоб розвинути у дітей такі соціально-психологічні вміння, як соціальна контактабельність, творчість, самоконтроль, щирість, певні когнітивні вміння, і навіть сама імітація.

Позитивні результати дослідження моделювання показують, що воно є сильною навчальною метою. Якщо моделювання настільки ефективне, для чого тоді інші компоненти структурного навчання (рольова гра, дієвий звороній зв'язок і перенос тренінгу) потрібні? Відповідь зрозуміла: моделювання саме по собі недостатнє через те, що багато його позитивних ефектів дуже часто недовговічні. Наприклад, міністри, яких вчили через моделювання бути більш промовистими, коли дають інтерв'ю, були промовистими відразу після тренінгу, але дуже швидко після цього їхня підвищена красномовність зникла.

Навчання виявляється більш досконалим, коли той, кого навчають, має можливість і спонукається до практики, повторення чи рольової гри тієї поведінки, яку демонструє модель, і коли він винагороджується за це. Іншими словами, спостереження за демонстрацією моделювання вчить дитину що робити. До того ж дитині потрібна достатня практика, щоб навчитися як це робити і достатня винагорода для мотивації, щоб дати дитині можливість зрозуміти **чому** вона повинна поводитися в певній ситуації певним чином.

Звернемося тепер до питання “як” – другого компонента структурного навчання – рольової гри.

Рольова гра була визначена як “ситуація, в якій індивіда просять виконувати роль (поводитися певним чином), невласливу йому, або якщо

властиву, то в місці, яке не є нормальним для виконання даної ролі”. Використання рольової гри для того, щоб допомогти людині змінити свою поведінку, було популярним підходом в освіті в Сполучених Штатах Америки протягом багатьох років [67]. Вчителі молодших класів часто залучають учнів до ролевих оповідань, ігор, щоб допомогти дітям розвинути нові соціально-психологічні вміння.

Дослідження також демонструють значимість рольової гри для зміни поведінки та позиції. Так як і з моделюванням, зміна позиції чи поведінки буде більш імовірною за певних обставин. Сюди входить:

- 1) вибір зі сторони учня стосовно того, чи брати участь у рольовій грі;
- 2) дотримання учнем тієї лінії поведінки і позиції, яка відведена йому в рольовій грі, що заохочується публічною природою рольової гри, яка не дає дитині можливості відректися від загальної лінії;
- 3) імпровізація в приписаній поведінці в рольовій грі;
- 4) заохочення, схвалення і підтримка у дотриманні заданої лінії поведінки в рольовій грі.

Було проведено сотні досліджень, спрямованих на виявлення ефекту рольової гри. Під час типового експерименту цього типу дітям спочатку роздавали свого роду анкети, а потім ділили їх на три групи. Ті, хто потрапляв до групи рольової гри, повинні були активно захищати точку зору (наприклад, виголосити промову чи якесь публічне твердження), протилежну до їх реальної думки з цього приводу. Учні другої групи, експозиційної, повинні були дотримуватись тієї самої думки, що й учні в групі рольової гри, але не повинні були виступати із публічною промовою на захист думки, протилежної до їх реальної точки зору. Вони просто повинні були слухати одного із промовців з групи рольової гри. Учні з контрольної групи не виступали самі з промовами і не чули виступів інших. Всім учням після цього вдруге роздавалися анкети на цю ж тему.

Експеримент показав, що учні з групи рольової гри значно змінили свою позицію (з тієї, яку вони мали спочатку, на ту, яку вони відстоювали публічно), більше, ніж учні експозиційної чи контрольної груп.

Учасники рольової гри змінили свою позицію і поведінку більшою мірою, ніж спостерігачі і учні контрольної групи в таких питаннях, як відвідування школи, соціальні вміння, сприймання меншості, взаємостосунки в класі, позиція стосовно іншої особи, моральне покарання, вміння залагодити конфлікт, альтруїзм, емпатія та багато інших.

Як і моделювання, рольова гра може розглядатися як необхідна, але недостатня методика зміни поведінки. Її ефекти, як і в моделюванні, коли рольова гра використовується сама по собі, часто не є довгочасними. Тому в більшості випадків, коли потрібно допомогти дитині змінити свою поведінку, ні моделювання, ні рольова гра не є достатніми самі по собі. Поєднання їх є більш досконалим, оскільки тоді учні вже знають як те, що робити, так і те, як робити. Але навіть таке поєднання є недостатнім, оскільки дитині все-таки необхідно знати, чому вона повинна поводитися тим чи іншим чином. Тому мусить бути присутній мотиваційний або стимулюючий компонент. Для цього існує третя складова частина структурного навчання – дієвий зворотній зв'язок.

Дієвий зворотній зв'язок – це надання учневі інформації стосовно того, наскільки вдало він виступав у рольовій грі, і, особливо, наскільки відтворення ним біхевіористичних кроків даного вміння співпало з тим, що було продемонстровано моделлю. Зворотній зв'язок може приймати такі форми, як конструктивні пропозиції щодо вдосконалення, підказка, інструктаж, матеріальна винагорода і особливо така соціальна підтримка, як схвалення і похвала.

Підтримка типово була визначена, як будь-яка дія (чи подія), яка сприяє зростанню ймовірності того, що в учня з'явиться задана поведінка.

Було описано три типи підтримки:

- 1) матеріальна підтримка, така як гроші чи їжа;
- 2) соціальна підтримка, така як похвала і схвалення з боку інших;

3) самопідтримка, яка є позитивною оцінкою дитиною своєї поведінки.

Ефективний дієвий зворотній зв'язок повинен приділяти увагу всім трьом видам підтримки. Матеріальна підтримка повинна розцінюватися як необхідна основа, без якої “вищі” рівні підтримки (соціальне схвалення і самосхвалення) можуть не функціонувати. Для багатьох молодших школярів матеріальна підтримка може бути лише єдиним типом підтримки, на яку вони будуть ініціативно відгукуватися. Оскільки безсумнівно очевидно, що поведінка, яка змінюється у відповідь на цілий ряд матеріальних стимулів, зникає, як тільки припиняється матеріальне стимулювання, і оскільки соціальне стимулювання є одним з найбільш доступних в умовах класу, необхідно докладати зусиль, щоб поєднати соціальну підтримку з матеріальною для забезпечення позитивного зворотнього зв'язку. Необхідно ставити за мету добитися поступового зменшення матеріальної підтримки в той час, як зберігається соціальна підтримка. Іншими словами, дуже важливо, щоб зусилля вчителя не дуже сильно і не дуже довго спиралися на матеріальне стимулювання, хоча воно обов'язково повинно бути присутнім на початкових стадіях роботи з дітьми.

Навіть хоча соціальне заохочення (підтримка) може бути більш доступним, ніж матеріальне в тому сенсі, як це було описано вище, також правда і те, що часто хороша поведінка не в процесі структурного навчання, а в повсякденному житті проходить непоміченою, невідміченою, не схваленою іншими. Тому соціальне заохочення також часом може бути ненадійним союзником в навчальному процесі. Такі потенційні джерела соціальної підтримки, як вчителі, батьки і товариші, часто можуть бути несхвальними або просто недосяжними. Однак, якщо учнів можна націлити на те, що вони самі для себе можуть стати джерелом заохочення, якщо їм допомогти оцінити свої власні вміння, оцінити своє власне схвалення і винагороду самого себе за ефективно виконання поставленої мети, був би зроблений великий крок і значно б зросли шанси того, що нововивчені соціально-психологічні вміння не будуть короткочасними і застосовуватимуться в повсякденному житті.

Зрозуміло, що це і є метою будь-якої програми підтримки. Однак, допоки учень не вмітиме відповідно оцінювати свої власні дії і не усвідомить цієї необхідності, інші в його оточенні (вчителі, батьки, ровесники) повинні бути для нього джерелом заохочення.

### **3.3. Результати експериментальної перевірки системи структурного навчання та її вплив на формування соціальної компетентності молодших школярів**

Отже, було розглянуто кілька біхевіористичних методів відбору і групування учнів з метою навчання соціально-психологічним вмінням. Тепер ми можемо звернутися безпосередньо до організації самих навчальних груп, вибору інструкторів та інших приготувань для їх ефективного функціонування.

Структурне навчання проводилося як з великими групами (клас), так і з малими (5-8 учнів).

Як вже зазначалося вище, кожна група в процесі структурного навчання складалася з учнів, які мають приблизно однакові знання і досвід з певних соціально-психологічних вмінь. Оптимальна кількість членів групи для ефективного навчання – 5-8 учнів і двоє вчителів (або один вчитель і його помічник, хтось із батьків чи шкільний психолог або хтось із шкільної адміністрації). Групи структурного навчання – це групи високої активності, і тому ми підбирали так, щоб кожна група мала два лідери.

Учасники групи повинні були бути з одного класу. Оскільки рольова гра в групі приводилась частіше, то умови рольової гри були максимально наближені до умов реального життя, виявилось досить корисним включати до однієї групи учнів, чиє соціальне оточення (сім'я, клас, ровесники) приблизно однакове. Наприклад, вибір учасників групи з однієї компанії ровесників забезпечував однакове міжособове оточення, в якому учні могли і приймати

участь в рольовій грі, і потім ефективно використовувати набуті вміння в ситуаціях реального життя.

Хоча оптимально учні групуватися відповідно до того, які вміння в них потрібно розвивати, існували ситуації, в яких групування за цим критерієм неможливе. Натомість, керівникам груп можна вирішити організувати групи відповідно до спільності, що склалася природньо, такої як клас, що робить ймовірним те, що учням буде властивий широкий спектр сильних і слабких вмінь. Коли групи були організовані таким чином, керівникам довелося починати навчання з розвитку саме тих соціально-психологічних вмінь, які відсутні в більшості учнів.

Вчитель міг вирішити працювати відразу з цілим класом над розвитком соціально-психологічних вмінь з різних причин. По-перше, його мета була превентивною: вчитель може хотіти забезпечити своїх учнів тактикою поведінки і такими вміннями, які допоможуть їм подолати відповідні труднощі, якщо вони виникнуть. Другою причиною для вивчення соціально-психологічних вмінь з цілим класом було використання соціально компетентних учнів як моделей, щоб спонукати учнів, в яких не розвинені такі якості, до вивчення цих вмінь. Якщо говорити про сприймання, то присутність соціально вмілих ровесників забезпечує унікальні переваги для соціально некомпетентних дітей. Оскільки ефективність моделювання зростала, коли моделі були схожі на спостерігачів, учень, обізнаний з вмінням, може бути більш ефективним в якості моделі, ніж класний вчитель. Учень, обізнаний з вмінням, може дати конструктивні пропозиції (дієвий зворотній зв'язок) учневі, що намагається оволодіти цим же вмінням, звичайно, заохочуючи його ввічливо, делікатно і обережно. Діти, які більш знайомі з вмінням, яке вивчається, могли виступати ефективно, як співучасники в рольовій грі.

Як і для малих навчальних груп, ми мали двох дорослих у великій навчальній групі. Другий дорослий виступає як асистент, допомагаючи дітям під час моделювання, підказуючи їм в процесі рольової гри, вказуючи, які кроки вони повинні моделювати, заохочуючи і підтримуючи моделі і учасників

рольової гри, і показуючи приклади дієвого зворотнього зв'язку. Однак, якщо присутність другого дорослого була неможлива, то цю роль міг виконувати учень, можливо із старшого класу, який обізнаний з вмінням, що вивчається.

Хоча було можливим продемонструвати моделювання в цілому класі, що складався більше як із 20 чоловік, навряд чи можна забезпечити можливість кожному учневі спробувати себе в головній грі і забезпечити кожному ефективний зворотній зв'язок, тому бажано, щоб проводити рольову гру в менших групах. Якщо можлива наявність двох керівників, це можна зробити, розділивши клас на дві менші групи для рольової гри. Тоді кожна з менших груп матиме по керівникові. Однак, для моделювання вміння і його обговорення може знову зібратися весь клас. Рольова гра, зворотній зв'язок і домашнє завдання можуть даватися у менших групах. Якщо неможливо ділити велику групу на малі підгрупи для якогось з етапів структурного навчання, вчитель змушений проводити це навчання з цілим класом. За таких обставин особливо важливо, щоб керівник групи концентрував увагу і залучав до роботи якнайбільше учнів.

Це ми робили так:

- 1) використовували одночасно кілька учнів як учасників рольової гри;
- 2) вводили роль суфлера (один з учнів біля дошки повинен підказувати, які наступні кроки з певного вміння повинні демонструватися в рольовій грі);
- 3) вводили спеціальні завдання на спостереження для всіх учнів, що не брали активної участі в рольовій грі (наприклад, один ряд учнів може слідкувати за тим, чи головний “актор” дотримується першого кроку, другий ряд – чи він дотримується другого кроку і т.д.).

Вибір керівників груп структурного навчання теж мав неабияке значення.

Моделювання, рольова гра і зворотній зв'язок – це послідовність занять, які займали більшість з кожного уроку в процесі структурного навчання, і в яких поведінка спочатку демонструвалася (моделювання), відтворювалася (рольова гра) і потім оцінювалася (зворотній зв'язок). Така організація вимагала від вчителя і керувати, і спостерігати – ситуація, в якій один вчитель

знаходиться під значним тиском, щоб робити одночасно добре ці дві справи. Тому рекомендували, щоб кожне заняття проводилося командою з двох керівників. Один міг приділити особливу увагу головному “актору”, допомагаючи йому “ставити п’єсу” у рольовій грі і потім відтворювали необхідні поведінкові кроки вміння. В той же час, як це відбувалося, другий керівник міг приділити увагу іншим членам групи і допомагати їм, коли вони спостерігали за рольовою грою і оцінювали її. Під час наступної рольової гри керівники могли помінятися місцями.

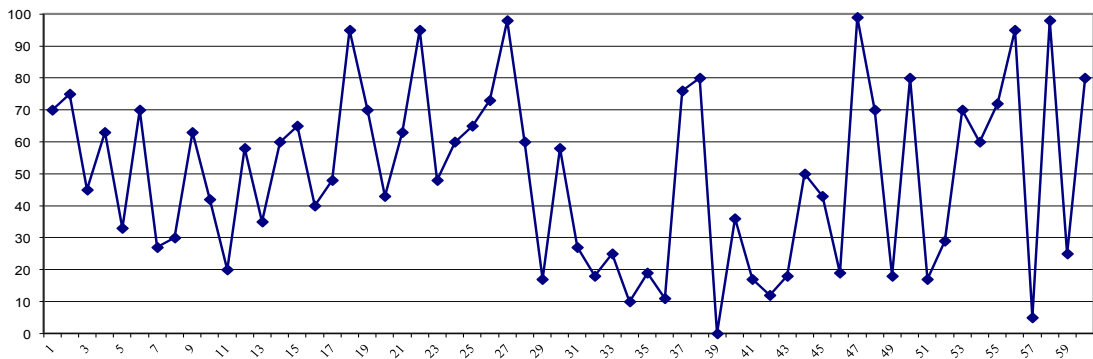
Керівники навчальних груп повинні були володіти принаймні двома групами вмінь. Перша – включала загальні вміння, які необхідні для викладання в школі: і майстерність групового лідерства, як, наприклад, ентузіазм, чутливість, інтуїція, комунікабельність. Друга група – це вміння, що безпосередньо стосуються ведення процесу структурного навчання, включаючи наступне:

- 1) знання структурного навчання (його умови, процес, цілі);
- 2) здатність націлити учасників на структурне навчання;
- 3) здатність спланувати і представити моделювання;
- 4) здатність почати і підтримати рольову гру;
- 5) здатність чітко представити матеріал у біхевіористичній формі;
- 6) делікатність і точність у забезпеченні правильного зворотного зв’язку;
- 7) здатність ефективно вирішувати проблеми організації навчальних груп.

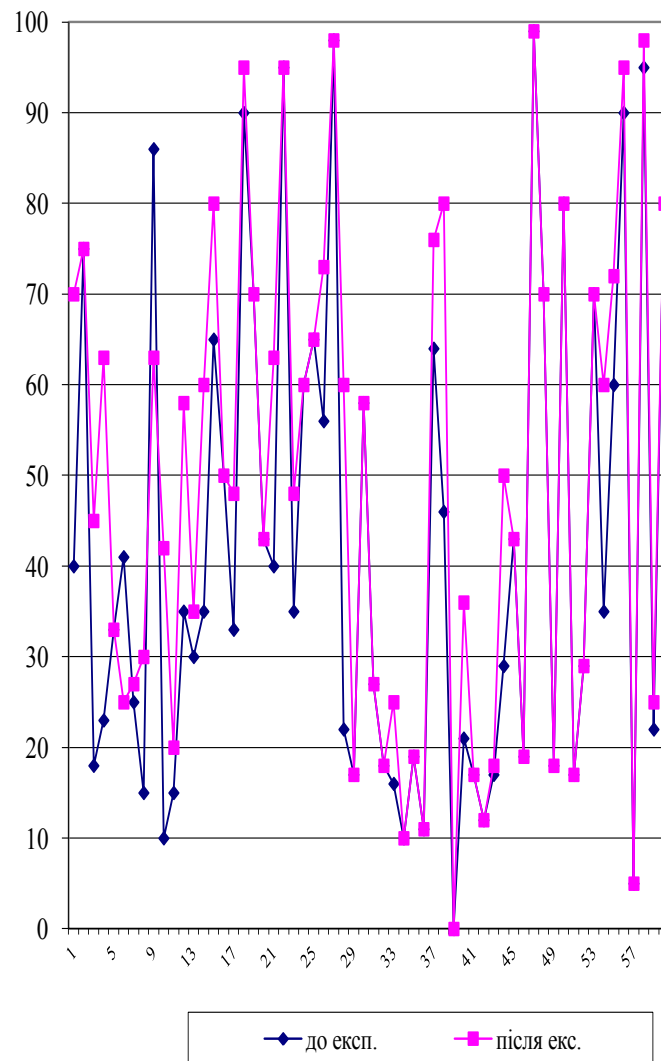
Батьки повинні були бути повідомлені про намір вчителя організувати і проводити структурне навчання ще до того, як воно розпочнеться. Багато ситуацій з рольової гри відображали проблеми, які виникають вдома, і дуже важливо, що учні обговорювали з батьками вивчені у школі способи вирішення цих проблем. Повідомивши батьків про заняття і їх цілі, ми могли таким чином уникнути плутанини і невірною розуміння, оскільки батьки могли ставити під запитання доречність вирішення домашніх (сімейних) проблем в умовах школи. Можливо, найбільш важливою причиною залучення батьків було знайомство їх



з цілями структурного навчання і процесом вивчення вмінь з тим, щоб батьки були в змозі заохочувати і стимулювати використання цих вмінь вдома. Вчитель міг послати батькам листа, де детально пояснював суть шкільних занять і цілі структурного навчання. І міг запросити батьків до школи відвідати організаційне заняття для більш глибокого знайомства із структурним навчанням і пропозицій батькам, як вони можуть допомогти своїм дітям використовувати вдома набуті в школі соціально-психологічні вміння.



**Рис. 3.2. Результати формування соціальних вмінь після спеціального навчання**



**Рис. 3.3. Результати формування соціальних вмінь до і після спеціального навчання**

Було точно встановлено, що поведінка, яка часто практикувалася (яку тренували) і яка часто проявлялася в минулому, має велику ймовірність з'явитись і в майбутніх ситуаціях. Це впливає з досліджень “широкого” навчання, які показують, що чим вищий ступінь вихідного (початкового) навчання, тим більша пізніше ймовірність переносу того, що вивчалось, у повсякденне життя. В контексті структурного навчання це означає, що чим більше число застосування даних вмінь в процесі рольової гри, тим ймовірніше, що відбудеться перенос цих вмінь. У додаток до досить високої ймовірності позитивного переносу, “широке” навчання може також знизити можливість

появи негативного переносу. Коли вивчається більше, ніж одне вміння, можливий негативний перенос або інтерференція, якщо вивчення наступного вміння починається в той час, як попереднє вміння вивчене лише частково. Ймовірність цього зменшується, якщо достатньо практикувати (тренувати) правильне застосування вміння, щоб впевнитися, має місце “широке” навчання.

Навіть, якщо учень досить добре вивчив вміння в умовах структурного навчання, бажано, з метою кращого переносу, не обривати навчання раптово, а поступово, системно завершити його. Періодичне повторення засвоєння вмінь (так звані підкріплюючі, підсилюючі заняття) допоможуть поступовому системному згасанню навчання.

Пояснення учням специфічних типів ситуацій з реального життя, в яких вони можуть застосовувати те чи інше вміння, ґрунтується на принципі узагальнення. Учні можна спонукати використовувати певне вміння в безлічі різноманітних проблематичних ситуацій, що виникають в житті. Вчителі звичайно використовують цей принцип узагальнення, навчаючи учнів, щоробити і як поводитися в даний “навчальний момент”, чи коли вміння потрібне негайно. Але, використовуючи періодичне повторення чи нагадування учням необхідних правил, можна добитися ефективного переносу, коли учні застосовуватимуть необхідні набуті вміння в кожній адекватній ситуації.

## ВИСНОВКИ

Результати дослідження дозволили зробити такі висновки:

1. Формування соціально-психологічних вмінь у молодшого школяра є інтегральним особистісним утворенням психіки дитини як суб'єкта спілкування. Вона є своєрідним вираженням індивідуальності молодшого школяра як мислячої істоти, здатної використовувати соціально-психологічні уміння як певну систему. Процес засвоєння молодшим школярем соціально-психологічних вмінь має активний, творчий, індивідуальний характер, спрямований на пошук і вибір адекватних ситуацій спілкування, що забезпечують міжособистісну взаємодію.

2. Дітям, які реагують на щоденні події в дезадаптаційний спосіб, властива в значній мірі проблематична поведінка. В той же час вони не володіють соціально-психологічними вміннями. У них відсутні або слабо розвинені вміння, здібності і типи поведінки, що властиві соціально-компетентним індивідам. Такі учні потребують планомірного і цілеспрямованого навчання. Тут недостатньо просто сказати учневі, що та чи інша його дія неприйнятна, необхідно вжити додаткових заходів, щоб навчити учня тому, що *потрібно* робити, так само, як і тому, що *не потрібно* робити.

3. Соціальний розвиток є передумовою розвитку духовного. Ускладнення і духовне збагачення особистості, пріоритет її морально-психологічних цінностей визначається рівнем оволодіння нею соціальними вміннями.

4. Формування цілого ряду соціально-психологічних вмінь в учнів повинен відбуватися через школу і сім'ю. Засвоєння соціального досвіду відбувається в процесі діяльності і спілкування з оточуючими, а для молодшого школяра вирішальну роль в процесі його соціально-психологічної адаптації відіграє особистість вчителя, батьків і діяльність самого учня, перш за все, навчальна та ігрова. Тренування і формування соціально-психологічних вмінь розширює можливості пристосування, приводить до активної перебудови, до

нових вимог і вироблення відповідних форм поведінки. Велика податливість і пластичність нервової системи молодшого школяра збільшує ці можливості.

5. Експеримент показав, що багато соціально-психологічних умінь, типів поведінки можна перейняти, посилити чи послабити, посприяти їх розвитку через моделювання. Проте виробити в дитини соціально прийнятну поведінку можна лише за певних обставин. В більшості випадків цю роботу повинен проводити вчитель, оскільки він тонко розуміє учнів, знає їх індивідуальні відмінності, якості моделей, які підвищують потенціал процесі моделювання.

6. Представлені групи вмінь охоплюють широке коло соціально-психологічних проблем, оскільки сюди входять вміння, що допомагають дитині набутти більшої соціальної компетентності, завоювати прихильність ровесників та вчителів, досягнути успіхів у навчанні, почувати себе впевнено і відчувати особисту задоволеність собою у своєму соціальному середовищі. Даний список вмінь є, на нашу думку, досить вичерпним. Проте він не виключає можливості заносити до нього нові вміння, якщо виникає така потреба.

7. Проведені нами дослідження дали можливість визначити психологічні умови, що найоптимальніше впливають на формування соціально-психологічних вмінь в учнів. Серед них такі: умови, пов'язані з процесом одухотворення; умови, пов'язані з процесом активації; умови, пов'язані з процесом інтелектуального, соціального та духовного розвитку.

8. Формування цілісної системи соціально-психологічних вмінь у молодших школярів успішно проходить в умовах організованого структурного навчання, яке передбачає: особистісно орієнтований підхід до проектування і організації виховного процесу; поетапний процес формування соціально-психологічних вмінь, що складається з моделювання, рольової гри, системи стимулювання пізнавальної активності, трансформації набутих вмінь з умов навчання в умови реального життя; структурну послідовність формування окремих вмінь.

9. Експериментальні дані дозволили визначити дві групи вмінь, якими повинні оволодіти спеціалісти, що проводитимуть структурне навчання. *Перша*

включає загальні вміння, які необхідні для викладання в школі, майстерність групового лідерства, зокрема, ентузіазм, чутливість, інтуїція, комунікабельність. *Друга* група – це вміння, що безпосередньо стосуються ведення процесу структурного навчання. Це такі, як: знання структурного навчання (його умови, процес, цілі); здатність націлити учасників на структурне навчання; вміння планувати і представити моделювання; вміння розпочати і підтримати рольову гру; делікатність і точність у забезпеченні правильного зворотнього зв'язку; вміння ефективно вирішувати проблеми організації навчальних груп.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Р.С. Возрастная психология. М., 1997.- 693 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности. М., 1981. С. 19-44.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: В 2 томах. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. С.16-178
4. Андреева Р.М. Социальная психология. М.: Аспект пресс. 1996. С. 23
5. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984
6. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. Вопр. психол.1989. № 1
7. Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А. Психологическая саморегуляция. Л., 1997
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986
9. Бех І. Наукове розуміння особистості як основа ефективності виховного процесу. Початкова школа. 1998. № 1. С. 2 – 7.
10. Битянова М.Р. Социальная психология. М., 1994
11. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности. Л., 1983. С.37-50
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968
13. Боришевский М.И. Саморегуляция поведения школьников //Сов. Педагогика. 1991. № 3. С. 63-67
14. Боришевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников. К., 1986. 179 с.

15. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998
16. Василюк Ф.Е. Психология переживаний. М., 1984
17. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б.Эльконина // Вопр. психол. 1988. № 3. С. 20-29
18. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч.: Т. 4. М., 1984
19. Выготский Л.С. Кризис семи лет. Собр соч.: Т. 4. М., 1984
20. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника. К., 1993
21. Гинсбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопр. психол. 1994. № 3. С. 43-52
22. Гринзова М.В. Фактори формування саморегуляції навчальних дій. Педагогічна психологія. 1996. №2. С. 71-75
23. Давыдов В.В. Возрастные аспекты развития всесторонней и гармонической личности. М., 1980
24. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996
25. Джеймс М., Джонгвард Д. Рожденные выигрывать. М.: Прогресс-Универс, 1995
26. Дубровина И.В. Об индивидуальных способностях школьников. М., 1975
27. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996. 208 с.
28. Запорожец А.В. Избр. психол. труды: в 2 т. Т.1.-М.:Педагогика, 1986
29. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1984
30. Каган М.С., Эткинц А.М. Индивидуальность как объективная реальность. Вопр. психологии. 1989.- №4. С. 5



31. Каппони В., Новак Г. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь. С. П.: Питер, 1995
32. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості. К., 1998
33. Квинн В. Прикладная психология. С.П., 2000. 558 с.
34. Киричук О.В., Федоренко О.Д. Функції психодіагностики у навчально-виховному процесі. Початкова школа. 1992. № 11-12. С. 5-9
35. Киричук О.В., Роменець В.А. Основи психології. Підручник. К.: Либідь, 1995. 632 с.
36. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988
37. Кон И.С. Возрастные категории в науке о человеке и обществе. Социологические исследования, 1978. № 3
38. Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности. М., 1980
39. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьника. М., 1976
40. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 446 с.
41. Любина Р.А. Письма о монтессори-педагогике. Минск, 1998.- 177 с.
42. Майерс Д. Социальная психология. С. П., 1999. 684 с.
43. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). М.: Рефл.бук; К.: Ваклел, 2000. 320 с.
44. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. К.:Наукова думка, 1999. 216 с.
45. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. К., 1998. 217 с.
46. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия, 1997. 431 с.
47. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971
48. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии. Вопр. психол.1984. № 4
49. Петровский В.А. Психология воспитания. М., 1995

50. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная и педагогическая психология. С.-П., 1999. 400 с.
51. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1996
52. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.Педагогика, 1987
53. Сатир В. Школа социально-психологического тренинга. С.-Пб., 2001. 156 с.
54. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. К.: Радянська школа, 1974. 104 с.
55. Спелзер Н. Социология. М., 1994
56. Степанов С. Психологическое диагностирование ребенка по его рисункам // Воспитание школьников. 1995.- № 3. С.44-46
57. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988
58. Теплов Б.М. способности и одаренность. Избранные труды. М. 1985. Т.1
59. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.. 1980.- 159 с.
60. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989
61. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? М.: Генезис.- 1998
62. Цукерман Р.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993
63. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986
64. Эриксон Э. Детство и общество. М., 1993. С. 23
65. Ядов В.А. Взаимосвязь социологического и социально-психологического подходов к исследованию образа жизни. Психология личности и образа жизни. М., 1987
66. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М., 1973

67. Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. & Gershaw, N.Y. Skill training for community living: Applying Structured learning Therapy: New York: Pergamon Press, 1976

68. Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. & Klein, P.S. Skillstreaming the adolescent. Champaign, Ill.: Research Press, 1980.