

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

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

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

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

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки,
доцент, к. пед. н. _____ Ю. Р. Мацкевіч

Рецензент: доцент кафедри соціальної
педагогіки, к.пед.н. _____ Т.Г. Солов'єва

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 84 с., 13 таблиць, 100 джерел, 3 додатки.

Об'єкт дослідження: процес формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи роботи соціального педагога з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму роботи соціального педагога з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, систематизація, конкретизація та узагальнення – для вивчення теоретичних основ досліджуваної проблеми, визначення понятійного апарату дослідження, сутності поняття «соціальна компетентність», психолого-педагогічних основ формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку;

- емпіричні: спостереження, бесіди, анкетування, тестування респондентів – для визначення рівнів сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку та розробки програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності; статистична обробка отриманих результатів з метою якісного і кількісного аналізу результатів дослідження.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що уточнено поняття соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку як інтегративного особистісного утворення, аргументована значущість її формування у дітей молодшого шкільного віку; визначено зміст соціально-педагогічної роботи з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності в закладі середньої освіти; теоретично обґрунтована

програма формування соціальної компетентності учнів початкової школи.

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності в закладі середньої освіти, яка акцентує увагу на цінності взаємодії з іншими людьми; розширює знання про правила й норми поведінки в різних ситуаціях спілкування з дорослими й однолітками, включає розвиток умінь ефективно вирішувати проблемні ситуації, формування навичок конструктивної взаємодії, співпраці; доборі методик діагностики соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Галузь використання: теоретичні положення й результати дослідження можуть бути використані в системі підготовки, перепідготовки й підвищенні кваліфікації вчителів, класних керівників, соціальних педагогів, психологів освітніх установ, студентів, що навчаються за спеціальностями «соціальна педагогіка», «початкова освіта», «дошкільна освіта».

СОЦІАЛІЗАЦІЯ, СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК, ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, ПОЗАУРОЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ.

SUMMARY

Бондаренко А.С. Формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (100 найменувань), 3 додатків на 7 сторінках. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 108 сторінок, з них 84 сторінки – основний текст. Робота містить 13 таблиць.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження проблеми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Визначено зміст, форми та методи роботи соціального педагога з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Об'єкт дослідження: процес формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи роботи соціального педагога з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму роботи соціального педагога з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Завдання дослідження:

1) на основі аналізу проблеми формування соціальної компетентності в аспекті соціалізації особистості розкрити сутність та структуру соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

2) проаналізувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку як основу для визначення особливостей формування соціальної компетентності молодших школярів.

3) визначити критерії та показники сформованості соціальної

компетентності, дібрати методичний інструментарій, що дозволить діагностувати рівень соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

4) розробити, впровадити та перевірити ефективність програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

У першому розділі – «Теоретичні основи формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку» – проаналізовано проблему формування соціальної компетентності в аспекті соціалізації особистості, визначено сутність поняття «соціальна компетентність», проаналізовано вікові особливості дітей молодшого шкільного віку які мають бути враховані при визначенні особливостей формування соціальної компетентності молодших школярів, проаналізовано досвід формування соціальної компетентності у молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

У другому розділі – «Дослідно-експериментальна робота щодо формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності» – представлено результати констатувального, формувального та контрольного етапів експериментальної роботи щодо формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності; визначено компоненти, критерії та рівні сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку, дібрано методичний інструментарій для діагностики сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку; розроблено, впроваджено та перевірено ефективність програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи підтвердив ефективність розробленої та впровадженої програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Ключові слова: соціалізація, соціальна компетентність, молодший шкільний вік, формування соціальної компетентності, позаурочна діяльність.

ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1. Теоретичні основи формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку	14
1.1. Формування соціальної компетентності як аспект соціалізації особистості.....	14
1.2. Сутність і структура соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.....	34
1.3. Формування соціальної компетентності у молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.....	46
Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота щодо формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.....	60
2.1. Діагностика сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.....	60
2.2. Програма формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.....	75
2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи щодо формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.....	81
Висновки.....	88
Список використаних джерел.....	92
Додатки.....	102

ВСТУП

В умовах сучасного суспільства, що постійно змінюється, зростає необхідність підготовки підростаючого покоління до життя, формування особистості, здатної адаптуватися до соціально-економічних змін, стійкої до впливу негативних чинників зовнішнього середовища. У соціально-педагогічній літературі підкреслюється, що досягнення успіху в житті пов'язано із соціальною компетентністю випускників закладів середньої освіти, їх умінням взаємодіяти з оточуючими людьми, гармонізувати свої відносини із суспільством, приймати адекватні ситуації, що склалася, рішення.

У Законах України «Про охорону дитинства», «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Концепції Нової української школи, Державному стандарті освіти наголошується на необхідності формування соціально компетентної особистості дитини молодшого шкільного віку, активізації її особистісного потенціалу, розвитку здатності до соціальної активності й відповідальності. Важливою інституцією соціалізації і виховання дітей молодшого шкільного віку є заклад загальної середньої освіти, де наявні соціальні стосунки, необхідні для особистісного й соціального розвитку, ознайомлення учнів із суспільним докільням, формування ціннісних орієнтацій, набуття соціального досвіду життєдіяльності в дитячому товаристві. Тому важливим завданням закладу загальної середньої освіти є формування соціальної компетентності учнів, їхнього інтересу та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками і дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання й інтереси інших людей.

Формування соціальної компетентності у молодших школярів є одним з найбільш актуальних завдань сучасної початкової ланки освіти, оскільки ця компетентність визначає успішність в їх повсякденному житті, стимулюватиме

їх інтеграційні процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися, але й активно впливати на життєві події, засвоювати певні соціальні позиції, змінювати навколишню дійсність і самого себе.

Сформована соціальна компетентність молодших школярів характеризує дитину як відкриту до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажанням пізнати оточуючий світ. Стратегії соціальної поведінки, засвоєні в молодшому шкільному віці, можуть стати фундаментом розвитку повноцінної особистості. Тому необхідною умовою є цілеспрямована допомога у побудові ефективних поведінкових стратегій, а розвиток соціальної компетентності молодших школярів повинен стати одним із найважливіших напрямів роботи в початковій школі. Напружена ситуація в сучасному українському суспільстві загострює проблему формування соціальної компетентності кожного громадянина і особливо в цьому напрямі важливо здійснювати кроки починаючи з молодшого шкільного віку.

Проведений аналіз наукових праць з означеної проблеми дав змогу визначити, що сьогодні проблема формування соціальної компетентності в учнів молодших класів ставить перед початковою ланкою освіти завдання розвитку повноцінної особистості кожного. Починати діяльність з формування соціальної компетентності учнів потрібно з початкових класів, тому що молодший шкільний вік – це перший період системного залучення дитини до громадського життя. У цьому віці відбуваються особистісні утворення, необхідні для формування соціальної компетентності учнів молодших класів.

Важливими є дослідження особливостей розвитку особистості молодшого школяра Б. Анан'єва, Л. Божович, Л. Виготського, І. Дубровиної, В. Мухіної, Г. Цукерман, Д. Ельконіна, Е. Еріксона та ін.; роботи Н. Басюк, Н. Калініної, В. Коваленко, Ю. Коротіної, О. Крузе-Брукс, В. Цветкова, О. Юрченко й ін., що розкривають особливості формування компетентності молодших школярів в освітньому процесі.

Різні аспекти проблеми формування соціальної компетентності

привертати увагу багатьох дослідників. Вченими досліджувались зміст та структура соціальної компетентності (І. Єрмаков, В. Масленнікова, Л. Сохань, І. Ящук та ін.), модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спаніард), структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); професійна та комунікативна компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін.); соціально-психологічна компетентність (Л. Лепіхова).

Низка робіт присвячені дослідженню структури, методики, діагностики соціальної компетентності, шляхів і засобів її формування: у дошкільників та молодших школярів (Н. Белоцерковець, М. Гончарова-Горянська, О. Казанцева та ін.), у підлітків в умовах освітнього середовища (Н. Калініна, О. Ключнікова, М. Лукьянова, І. Ніколаєску), в освітніх закладах міста та сільської місцевості (В. Басова, Н. Басюк, В. Коваленко, В. Цветков), вихованців дитячого будинку (Т. Шульга); дітей-сиріт (О. Казанцева), у спеціальних школах (Л. Іванов, О. Конєва, Н. Москаленко, Г. Щербакова).

Аналіз літературних джерел, досвіду практичної діяльності показав, що наразі у науці визначені загальні вимоги до соціальної компетентності особистості, підкреслюється її важливість і значущість у сучасному суспільстві, розглядається прояв соціальної компетентності в різних сферах соціальної взаємодії. Соціальна компетентність визнається інтегративною характеристикою сучасної людини (Л. Баранова, Н. Калініна, В. Куніцина, М. Лук'янова, М. Пономарьов, Т. Самсонова, В. Слот, Х. Спаніард та ін.). Якість соціальної компетентності характеризує людину, яка успішно пройшла соціалізацію, адаптована й здатна до самореалізації в сучасних умовах. У той же час, існує різноманітність думок щодо видів і форм соціальної компетентності, її структури, прояву стосовно різних вікових етапів.

Незважаючи на числені наявні дослідження, проблема формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку не втрачає своєї значущості, оскільки це питання недостатньо повно висвітлено у педагогічній теорії, а педагогічні заходи, що використовуються в шкільній практиці не дають достатньо ефективних результатів.

Таким чином, актуальність теми, недостатня її розробленість у соціально-педагогічній теорії й практиці визначили тему дослідження «Формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку».

Об'єкт дослідження: процес формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи роботи соціального педагога з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму роботи соціального педагога з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу проблеми формування соціальної компетентності в аспекті соціалізації особистості розкрити сутність та структуру соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

2. Проаналізувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку як основу для визначення особливостей формування соціальної компетентності молодших школярів.

3. Визначити критерії та показники сформованості соціальної компетентності, дібрати методичний інструментарій, що дозволить діагностувати рівень соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

4. Розробити, впровадити та перевірити ефективність програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Для реалізації завдань дослідження використовувався комплекс **методів:**

- **теоретичні:** аналіз, синтез, систематизація, конкретизація та узагальнення – для вивчення теоретичних основ досліджуваної проблеми, визначення понятійного апарату дослідження, сутності поняття «соціальна компетентність», психолого-педагогічних основ формування соціальної

компетентності дітей молодшого шкільного віку;

- **емпіричні:** спостереження, бесіди, анкетування, тестування респондентів – для визначення рівнів сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку та розробки програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності; статистична обробка отриманих результатів з метою якісного і кількісного аналізу результатів дослідження.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що уточнено поняття соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку як інтегративного особистісного утворення, аргументована значущість її формування у дітей молодшого шкільного віку; визначено зміст соціально-педагогічної роботи з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності в закладі середньої освіти; теоретично обґрунтована програма формування соціальної компетентності учнів початкової школи.

Практичне значення дослідження полягає у розробці програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності в закладі середньої освіти, яка акцентує увагу на цінності взаємодії з іншими людьми; розширює знання про правила й норми поведінки в різних ситуаціях спілкування з дорослими й однолітками, включає розвиток умінь ефективно вирішувати проблемні ситуації, формування навичок конструктивної взаємодії, співпраці; доборі методик діагностики соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі закладу середньої освіти, що сприятиме розширенню арсеналу засобів формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки рекомендацій з формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку яка на уроках, так і у позаурочній діяльності.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Формування соціальної компетентності як аспект соціалізації особистості

Останнім часом зростає увага психолого-педагогічної науки до проблеми соціальної компетентності дітей та учнівської молоді як передумови успішного самоствердження і ефективної взаємодії з оточуючими. Це викликано соціально-політичними й економічними змінами, які торкнулися усіх сфер життя нашої держави. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначається: «Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» [69]. Тому, починаючи з дошкільного і молодшого шкільного віку, завданням педагогів є навчити дітей співжиттю з іншими людьми на гуманістичних засадах, дотриманню соціальних норм і правил поведінки, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні і міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок.

Проблема формування соціальної компетентності особистості є відносно новою для української педагогіки, однак вона тісно пов'язана з теорією соціального виховання і проблемою соціалізації, які у певній мірі знайшли своє розв'язання у багатьох наукових дослідженнях. На соціальний характер виховання людини вказували у своїх працях Т. Кампанелла, Ш. Фур'є, Р. Оуен, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, М. Монессорі. У працях вітчизняних і зарубіжних учених (І. Бех, Б. Вульф, М. Галагузова, О. Демченко, З. Зайцева, І. Зверева, В. Іванов, А. Капська, І. Кон, Н. Лавриненко, Т. Лактіонова, І. Ліпський,

А. Мудрик, О. Пилипенко, В. Полянський, Р. Пріма, Г. Філонов, Р. Баркер, Д. Брідж, М. Пейн, С. Хакетт, Д. Харрисон та ін.) окреслено характеристику процесу соціалізації як системи, розроблено основи її теорії, досліджено соціально-педагогічну природу системи соціалізації.

Звернення до соціальної компетентності обумовлене проблемами взаємодії людини із суспільством, соціального становлення, соціального розвитку, соціалізації.

Вважаємо доцільним розглядати соціальну компетентність як невід'ємну складову процесу соціалізації особистості, оскільки соціальна компетентність сприяє успішному оволодінню й усвідомленню нових «соціальних ролей», визначає й формує особистісні характеристики.

Вивчення соціологічної й психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що соціальна компетентність розглядається багатьма вченими як основа процесу соціалізації особистості, тому що саме оволодіння соціальною компетентністю сприяє адекватному освоєнню й прийняттю нових соціальних ролей. Соціальна компетентність сприяє успішності особистості в системі взаємодії: готовність і вміння співпрацювати, вступати в контакти; припускає комфортний рівень сумісності, гнучкість мислення, поведінки й відкритість до інновацій; готовність особистості до соціальної відповідальності за наслідки своїх дій. З цієї позиції є цілком доцільним розглядати соціальну компетентність як якісну характеристику процесу соціалізації учнів.

Рівень сформованості й розвиненості соціальної компетентності визначає успішність життєдіяльності як окремо взятої особистості, так і суспільства в цілому. Високий рівень розвиненості соціальної компетентності дозволяє індивідові не лише успішно самореалізуватися, вступати у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями, але й активізувати «самотрансценденцію», коли акумулюється потреба особистості в позитивному перетворенні суспільства, сприятливій спрямованості на значущого «іншого», виникає необхідність трансляції своєї духовності, позитивної суспільної взаємодії, самовдосконалення, культурності,

моральності – тобто прояву найкращих особистісних інтенцій [64]. Таким чином, соціалізація, що успішно здійснюється на основі сформованої соціальної компетентності, визначає стабільність самого суспільства, забезпечуючи необхідну наступність у його розвитку.

На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що соціалізація як процес входження людини в світ людської культури, людських відносин знаходиться в основі розвитку соціальної компетентності.

Ми не ставимо за мету детальний аналіз терміну «соціалізація», зосередимо увагу лише на тому його аспекті, який визначає специфіку розвитку соціальної компетентності особистості і є важливим для нашого вживання у роботі з молодшими школярами. Наголосимо, що термін «соціалізація» поданий у науковій літературі різних галузях наук, адже його тлумачення знаходимо у психології, педагогіці, соціальній педагогіці, філософії та соціології.

Проблеми розвитку особистості досліджені та описані в наукових джерелах за допомогою різних аспектів пристосування людини до середовища, в якому вона народжується і живе, зокрема: виховання, самовиховання, формування, адаптація, соціалізація тощо.

Значний внесок у розвиток та становлення поняття соціалізації зробили Т. Алексеєнко, О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Голованова, І. Грига, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Оржеховська, В. Сластьонін, Г. Троцко, Д. Фельдштейн, С. Харченко та ін. Всі автори визначають основними інститутами соціалізації систему освіти та виховання, стверджуючи про тривалість соціалізації протягом всього життя індивіда, визначаючи головним критерієм успішності соціалізації – вільне функціонування в суспільстві.

Термін «соціалізація» у середині 1990-х рр. ХХ ст. розглядався науковцями, зокрема А. Мудриком, як процес «соціалізації-інтеграції», в основі якого лежить творчий пошук свого «Я». Систематичне, послідовне створення умов для цілеспрямованого й відносно контрольованого розвитку людини в процесі її соціалізації трактується вченим як соціальне виховання. Це поняття

з'являється у працях Л. Мардахаєва, М. Плоткіна, В. Сластьоніна. У цих дослідженнях соціальне виховання розглядається як складова частина процесу соціалізації, педагогічно регульована й спрямована на формування соціальної зрілості й розвитку особистості за допомогою включення її в різні види соціальних відносин у спілкуванні, грі, навчанні й соціально-корисній діяльності.

В сучасній науці процес соціалізації визначається як процес засвоєння соціальних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізації взаємозв'язків із новим середовищем та активного відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні.

Необхідно зазначити, що у філософії, соціології, психології, педагогіці соціалізація розглядається як сукупність усіх соціальних процесів, у яких особистість не просто засвоює певну систему знань, норм, цінностей, а прагне бути активним суб'єктом власного життя. Таким чином, соціалізація – це процес і результат взаємодії індивіда в системі соціальних відносин, відтворення досвіду і культури попередніх поколінь у процесі розвитку і саморозвитку особистості.

В Енциклопедії освіти знаходимо критерії соціалізованості людини: зміст сформованих установок, стереотипів, цінностей, картин світу; адаптованість особистості, її спосіб життя, законотворча поведінка; соціальна ідентичність (групова, загальнолюдська); рівень незалежності, впевненості і самостійності, ініціативності й незакомплексованості, розкнутості [32, 836].

Аналіз численних концепції соціалізації показує, що всі вони так чи інакше тяжіють до одного із двох підходів, що розходяться між собою в розумінні ролі самої людини в процесі соціалізації. Перший підхід – суб'єкт-об'єктний – передбачає пасивну позицію людини в процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства, що формує кожного свого члена відповідно до властивої йому культури. Засновниками такого підходу вважають Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Г. Тарда, Т. Шибутані [66; 67].

Е. Дюркгейм [30], розглядаючи процес соціалізації, вважав, що активна роль у ньому належить суспільству, і саме воно є суб'єктом соціалізації. Воно прагне сформувати людину «за своїм зразком». Затверджуючи пріоритет суспільства в процесі соціалізації людини, Е. Дюркгейм розглядав останню як об'єкт соціалізуючого впливу суспільства.

Погляди Е. Дюркгейма багато в чому стали підставою для розробленої Т. Парсонсом розгорнутої соціологічної теорії функціонування суспільства, що описує в тому числі й процеси інтеграції людини в соціальну систему.

Т. Парсонс [66; 67] визначав соціалізацію як «інтерналізацію культури суспільства, у якому дитина народилася», як «освоєння реквізиту орієнтацій для задовільного функціонування в ролі». Згідно з його поглядами, людина «вбирає» в себе загальні цінності в процесі спілкування зі «значимими іншими». У результаті цього дотримання загальноприйнятих нормативних стандартів стає частиною її мотиваційної структури, її потребою.

Тобто, прихильники цього підходу, вважають, що соціалізація є лише акумулювання індивідом соціальних ролей, норм і цінностей того суспільства, до якого він належить, – шляхом наслідування, «увібрання» в себе загальних цінностей у процесі спілкування зі значимими людьми, входження в соціальне середовище, пристосування до нього, тим самим трохи звужують розуміння соціалізації. По-перше, в такому розумінні вона не розглядається як складний процес, що передбачає діяльнісну сутність суб'єкта, характер, рівні, ступінь його індивідуалізації.

По-друге, соціалізація в даному варіанті виступає як сума ізольованих один від одного явищ присвоєння норм, цінностей суспільства, а не як процес, що постійно відбувається в часі, у якому людина виступає суб'єктом присвоєння. «Причому суб'єктом, що не просто реалізує сьогодні привласнене, а й відтворює його в майбутньому, в іншому просторі, що й забезпечує багатоступеневість процесу «індивідуального перетворення» індивідом соціального у своє індивідуальне. Це індивідуальне вже містить суспільну сутність індивіда, а отже, і його характеристику як носія соціального» [92].

Прихильники другого підходу – суб'єкт-суб'єктного – виходять із того, що людина бере активну участь у процесі соціалізації й не лише адаптується до суспільства, але й впливає на свої життєві обставини й на саму себе. Засновниками такого підходу можна вважати Ч. Кулі і Дж. Міда [66].

Ч. Кулі, автор теорії «дзеркального Я» і теорії малих груп, вважав, що індивідуальне Я набуває соціальної якості в комунікаціях, у міжособистісному спілкуванні всередині первинної групи (сім'ї, групи ровесників, сусідської групи), тобто в процесі взаємодії індивідуальних і групових суб'єктів.

Дж. Мід центральним поняттям у соціальній взаємодії вважав «міжіндивідуальну взаємодію», доводив, що свідомість кожної дитини виростає у соціальному взаємозв'язку, зі ставлення дитини до значимих для неї людей. Вона вчиться відбирати найприйнятніші правила соціальної поведінки, виходячи з того, як реагують на її вчинки батьки та вчителі. Разом з тим у дитини розвивається здатність до рефлексії, формується активне ставлення до оточення.

Наразі термін «соціалізація», як зазначає І. Кон, розглядають у загальному вигляді як вплив середовища в цілому, що залучає індивіда до участі в суспільному житті, вчить його розумінню культури, поведінці в колективах, утвердженню себе й виконанню різних соціальних ролей [46, 133].

У сучасній філософії й соціології соціалізація представляється як цілісний і універсальний процес у єдності філо- і онтогенезу.

Філогенетичний підхід визначає соціалізацію як специфічний спосіб передачі життєвого досвіду від суспільства до особистості. З точки зору онтогенетичного підходу соціалізація характеризується як процес засвоєння особистістю соціального досвіду, включення її в систему суспільних відносин. Ці два підходи, відбиваючи різні сторони процесу соціалізації: «особистісну» і «суспільну», внутрішню й зовнішню, розкривають соціалізацію як процес взаємодії особистості й суспільства [92].

Відомі вчені Б. Анан'єв, Л. Виготський, О. Леонт'єв у своїх роботах показали, що в процесі індивідуального психічного розвитку людина постійно

«привласнює» собі те, що до неї було вироблено людством у результаті його соціального й культурного прогресу [19; 20].

Сутність соціалізації в гуманістичній психології розглядається як подолання особистістю негативних тенденцій впливу середовища, що заважають її саморозвитку й самоствердженню, і полягає в процесі самоактуалізації «Я-концепції», самореалізації людиною своїх потенцій і творчих здібностей [2].

Таким чином, виходячи з вищезазначеного, ми можемо зробити висновок, що соціалізація, крім успішного функціонування в певному середовищі, припускає здатність до подальшого особистісного й соціального розвитку особистості й поєднує в собі процеси адаптації, індивідуалізації й інтеграції.

Характеристика соціалізації з точки зору педагогічної науки представлена Н. Головановою, яка виокремлює виділяє п'ять підходів [24]:

1. Соціологічний (соціалізація розглядається як трансляція культури від покоління до покоління, як загальний механізм соціального наслідування, що охоплює як стихійні впливи середовища, так і організовані – виховання, навчання, освіта).

2. Факторно-інституціональний (соціалізація визначається як сукупність діючих чинників, інститутів і агентів соціалізації).

3. Інтеріорізаційний (соціалізація представляє собою освоєння особистістю норм, цінностей, установок, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого в неї складається система внутрішніх регуляторів, звичних форм поведінки).

4. Інтракціоністський (соціалізація виступає в якості багатоаспектних соціальних і міжособистісних взаємодій, без яких неможливе становлення особистості й сприйняття нею картин світу).

5. Інтраіндивідуальний (розглядає соціалізацію людини як творче перетворення й самореалізацію особистості й вибудовує її як «діяльність» модель самовиховання).

Підсумовуючи теоретичний аналіз поняття соціалізації, у контексті

нашого дослідження можна дійти висновку, що:

1. Соціалізацію слід розглядати як двосторонній процес єдності стихійної й цілеспрямованої взаємодії на людину. Стихійний вплив здійснюється через спілкування й взаємодія з різними соціальними партнерами в повсякденному житті.

Цілеспрямований вплив соціалізації на особистість здійснюється через освіту у процесі навчання, виховання й розвитку. Як показано в роботах І. Кона [45; 46; 47], цей процес може розглядатися й у контексті вікової стратифікації, і в контексті міжпоколінної трансмісії культури, і в контексті формування й розвитку особистості, і в контексті основних функцій освіти.

2. Соціалізація здійснюється протягом усього життя людини. Вікові періоди соціалізації поєднуються з періодами особистісного й професійного становлення, у результаті чого з'являються нові якості, проявляються й розвиваються здібності, формуються вміння й удосконалюються навички, засвоюються нові цінності й норми соціально значущого характеру. Можливості освоєння соціального розкриваються в безперервній зміні простору його «соціального дозрівання», у розширенні ступеня свободи в такому освоєнні, в поглибленні й ускладненні свідомого в суб'єктній активності індивіда, у характері занурення його в соціальний світ [92]. Це дозволяє зробити висновок, що в процесі соціалізації відбувається соціальне дорослішання людини й проявляється ступінь її соціальної зрілості.

3. Результатом соціалізації є соціалізованість, яка розуміється в загальному значенні як здатність здійснювати соціальні ролі відповідно до вимог суспільства, на основі вмінь і навичок підтримувати баланс між процесами пристосування й відокремлення, при переході в черговий життєвий період або в нових життєвих умовах, що змінилися. Головним критерієм соціалізованої особистості є не ступінь її пристосовництва, конформізму, а ступінь її незалежності, впевненості, самостійності, ініціативності, які проявляються в реалізації соціального в індивідуальному, що й забезпечує реальне соціокультурне відтворення людини й суспільства.

4. Суспільство зацікавлено в успішному оволодінні людиною соціальними ролями, нормами й правилами суспільної життєдіяльності і її готовності здійснювати свою діяльність у різних сферах. З іншого боку особистість, що соціалізується, вносить свої зміни в запропоновану суспільством програму соціалізації, виходячи із власних потреб, переваг і можливостей. Це є особливо значущим для успішної розбудови освітнього процесу, коли ми ставимо завдання максимально розкрити здібності й можливості підростаючої людини, активізувати її індивідуальність. Однак, вихідним при організації процесу навчання повинно бути розуміння того, що будь-яка індивідуальність розкривається не для себе й не в собі, а в оцінці себе серед інших і для інших.

5. Процес соціалізації розглядається як частина процесу «інкультурації» [26]. У загальному плані, культура відбиває зміни людини в ході історичного розвитку. Соціалізація за своєю суттю – це рух. Звідси надзвичайно важливо чітко розуміти й структурувати соціалізацію як процес, зміст якого визначається, з одного боку, освоєнням усієї сукупності соціальних впливів культури, загальнолюдських якостей; з іншого боку – ставленням до всього цього самого індивіда, актуалізацією його «Я», розкриттям можливостей, потенціалів особистості, її творчої природи.

Для нашого дослідження особливий інтерес має питання про співвідношення соціалізації й соціальної компетентності. Проаналізувавши поняття соціалізації, ми можемо припустити, що соціалізація як процес входження людини в світ людських відносин, людської культури є основою розвитку соціальної компетентності. У такому випадку соціальна компетентність буде проявлятися в активному освоєнні й присвоєнні людиною соціальних норм, правил, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, що є основою розбудови і регулювання міжособистісних і внутрішньоособистісних соціальних позицій, відносин. Це свідчить про значимість соціальної компетентності для внутрішнього світу людини й для вбудовування її в світ відносин. Визначальним тут є те, що соціальна

компетентність виступає і як результат, і як умова успішної соціалізації. Чим вище рівень розвитку соціальної компетентності, тим легше проходить процес соціалізації, тим успішніше здійснюються міжособистісні взаємодії. Чим більше стереотипів використовує й зберігає людина у своїй свідомості, тим легше вона пристосовується до різноманітних типових соціальних ситуацій. Отже, людина, з високим рівнем розвинутої соціальної компетентності, включена у різноманітні соціальні зв'язки, активна і гнучка, вміє пристосуватися до нових суспільних структур й умов. Високий рівень соціальної компетентності характеризує соціально зрілу особистість, що володіє адекватною самооцінкою, самодостатню, добре адаптовану, з розвиненим почуттям власної гідності.

Соціалізація й соціальна компетентність надають можливість адекватно адаптуватися в умовах соціальних змін, забезпечують правильну оцінку ситуації, прийняття вірних рішень з урахуванням ситуації. Слід підкреслити, що в реальній людській поведінці процес соціалізації й процес розвитку соціальної компетентності інтегровані, взаємодоповнюють і взаємообумовлюють один одного.

Основним поняттям нашого дослідження є «соціальна компетентність», аналіз сутності якого доречно розпочати з визначення поняття «компетентність».

У Законі України «Про вищу освіту» термін «компетентність» визначено як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [82]. За І. Тараненко компетентність розкриває нові перспективи розуміння завдань закладу загальної середньої освіти, життєвих результатів освітньої діяльності.

Концептуальний підхід до поняття «компетентність» полягає в реалізації ідеї виховання компетентної людини, яка не лише має необхідні знання,

професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за свою діяльність [91].

Компетентність – поняття, яке у світовій освітній практиці, починаючи із другої половини ХХ століття, займає одне із центральних місць. Його в різних джерелах трактують по-різному.

Зокрема, компетентність розглядають: як володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь [85, 125]; поінформованість і здатність реалізовувати свої можливості в певній сфері життєдіяльності; як досвід у тій або іншій сфері, який дозволить гарантовано досягати високих результатів у будь-якому виді діяльності; як психосоціальну якість, що означає силу й впевненість, що виходить із почуття власної успішності й корисності, що дає людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими, продуктивно вирішувати поставлені завдання [81, 186].

До складу будь-якої компетентності, на думку більшості дослідників, входять: а) знання про предмет діяльності; б) уміння орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних із цим предметом; в) уміння правильно визначати свої ресурси, ресурси інших, ставити завдання й знаходити адекватні їм рішення; г) досвід поведіння із предметами; д) розвинені інтуїція, рефлексія й емпатія.

У вітчизняній педагогічній літературі уживаються і поняття «компетенція» («компетенції», «групи компетенцій»), і поняття «компетентність» («групи компетентностей»). Нерідко зустрічаються такі випадки, коли спостерігаємо змішування понять «компетенція» та «компетентність».

Останнє означає коло повноважень якої-небудь установи або особи; коло питань в яких особа має знання, досвід [94, 329] або спільно досягаю, домагаюся, підхожу – готовність до специфічної «відповіді» на виклики, запити ззовні; універсальні вміння, комплексна або сукупна здатність переносу знань, умінь, засобів діяльності в незнайомому ситуацію, середовище. Компетенції на відміну від традиційних знань, умінь, навичок, зорієнтовані на розвиток

суб'єктивності й пов'язані з культурою мислення, аналітичної рефлексії, самостійності й відповідальності за прийняття рішень в органічній єдності з духовно-моральними ціннісними установками особистості поза залежності від сфери й галузі їх застосування.

Компетентність походить від латинського слова «competens» – що означає належний, здібний. Це певна сума знань особи, що дозволяє їй судити про щось висловлювати свою думку. [94, 329].

Компетентний – це той, хто знає, обізнаний у певній галузі, який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати будь-що або доводити свою позицію [94, 329].

Тлумачний словник подає вельми схожі трактування цих загальних понять.

Компетенція – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи.

Компетентність – властивість від компетентний.

Компетентний – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Ця схожість не є випадковою, адже ці поняття походять з одного джерела: з латини «competentia» – узгодженість, відповідність, а «compeio» – відповідати, бути годящим, здатним. І щоб не виникали «труднощі перекладу», слід розвести ці поняття, враховуючи вітчизняні мовні стереотипи. Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» же пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому доцільно в педагогічному значенні вживати саме термін «компетентність».

У порівнянні з іншими результатами освіти компетенція:

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

проявляється в конкретній ситуації.

Компетентність:

- а) інтегрований результат освіти;
- б) на відміну від функціональної грамотності дозволяє розв'язувати цілий клас завдань;
- в) на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап, визначення мети);
- г) на відміну від уміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність;
- д) на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї.

В українських офіційних освітянських документах основними групами компетентностей названі:

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

Слід ще раз підкреслити головну особливість компетентності як

педагогічного явища, а саме: компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загально предметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині.

Відсутність єдиного погляду на сутність ключового поняття – «компетентність» – породжує різні думки стосовно «соціальної компетентності».

У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися такого визначення – це соціальні навички, що дозволяють людині адекватно виконувати норми й правила життя в суспільстві [85, 126].

Розглядаючи поняття «соціальна компетентність», звернемо увагу на сам термін «соціальна компетентність»: як бачимо, він складається із двох слів «соціальна» і «компетентність», як би поєднуючи їх значення. Специфіка даного поняття відбита в слові «соціальна». Поняття «соціальний» (від лат. *socialis* – загальний, суспільний), як відомо, об'єднує все те, що пов'язано із спільним життям людей, з різними формами їх спілкування й взаємодії. У такому випадку, якщо компетентність – це знання, уміння й здібності в тій або іншій сфері, то «соціальна компетентність» включає аспекти і явища, які пов'язані із включенням людини в спільне життя в суспільстві. Лінгвістично поняття «соціальна компетентність» визначається як знання й здібності в сфері суспільних відносин.

Ще наприкінці сімдесятих – початку вісімдесятих років ХХ століття соціальна компетентність розглядалася вченими (М. Форверг, Х. Шредер) як якість особистості, призначенням якої була допомога людині ефективно функціонувати в співтоваристві, будучи суб'єктом, здатність диференціювати суспільні вимоги й переводити їх у персональні. Призначення соціальної компетентності вбачалося в тому, що завдяки їй кожна людина має можливість засвоїти способи продуктивного вирішення протиріч між нею і співтовариством для свого нормального існування й розвитку.

Природа соціальної компетентності є об'єктом для тривалих наукових дискусій. Учені єдині у висновках, що процес розвитку соціальної компетентності (позитивний або деструктивний) продовжується протягом людського життя. Втім, у поглядах науковців на походження соціальної компетентності немає єдності. За твердженнями К. Скайє, О. Гіндіної, соціальна компетентність має фізіологічне походження [23].

Науковці визнають, що становлення соціальної компетентності обумовлено генетичним впливом, але не відкидають високий рівень впливу суспільного середовища.

О. Биковська, Л. Лепіхов, А. Білоцерковець стверджують, що соціальна компетентність формується під впливом зовнішніх факторів шляхом подолання особистістю життєвих труднощів. До зовнішніх факторів О. Биковська відносить сімейну ситуацію, умови саморозкриття та саморозвитку, досвід подолання першої життєвої проблеми або ускладнення, соціальне оточення тощо [79].

Е. Еріксон, послідовник З. Фрейда, стверджує, що формування соціальної компетентності залежить від впливу на особистість культурних традицій [25], тобто звичаїв, традицій, способу життя, життєвої філософії соціальної групи, до якої належить індивідуум.

У психології соціально-психологічна компетентність визначається, як «здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми в системі міжособистісних відносин. До складу соціально-психологічної компетентності входять уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей, вибирати адекватні способи поведінки з ними й реалізовувати ці способи в процесі взаємодії» [52, 335].

А. Кідрон тлумачить соціальну компетентність лише в значенні оволодіння навичками спілкування: як контактність, балакучість, товариськість, готовність до обговорення, певен манера тримати себе. У розумінні соціальної компетентності домінують комунікативні аспекти [38].

Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін, Л. Петровська в якості прояву соціальної компетентності розглядають такі властивості як контактність, балакучість, товариськість, готовність до обговорення, сила переконання, певен манера тримати себе й ін. [31; 78]. О. Осницький приділяє увагу не лише власне поняттю соціальної (комунікативної) компетентності, але й одному із засобів її розвитку: соціально-психологічному тренінгу [72].

У соціології, наприклад Л. Баранова, крім відносин між людьми, охоплює й інші сфери життя соціально-активного суб'єкта: економічну, правову, політичну, професійну, екологічну, антикримінальна поведінка та ін. Наприклад, політична компетентність проявляється в інтересі, знаннях і розумінні політичних процесів, поінформованості про дію влади різного рівня, політичних установках і політичної активності людей [7].

З точки зору психології розвитку, деякі вчені говорять про соціальну компетентність як про навички й уміння людини, що є достатніми для виконання обов'язків, притаманних даному життєвому періоду, у якому ця людина перебуває. Компетенція може розумітися як ефективна модель дії. Її ефективність розглядається з точки зору розвитку, чинників оточення й культурного контексту.

В. Слот, Х. Спаніард, А. Биков, Т. Шульга соціальну компетентність розглядають як стан рівноваги між вимогами, що висуваються до дитини в даний віковий період з боку суспільства, середовища, у якому вона живе, і її можливостями. Вони вважають, що говорити про компетенцію можна тоді, коли індивід має достатню кількість навичок і вмінь, щоб виконувати обов'язки, які на нього покладає повсякденне життя [90; 14].

Г. Співак, М. Шур, У. Оппенгеймер «соціальну компетентність» представляють як набір пов'язаних між собою вмінь у розв'язанні міжособистісних проблем, причому, у цей комплекс входять здатність визначати й розуміти мотиви й вчинки інших; сензитивність до міжособистісних проблем й ін. Увага приділяється дослідженню навичок міжособистісного спілкування – комунікативній компетентності як здатності

встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, тобто сфері міжособистісних відносин.

М. Аргайл у понятті «загальна соціальна компетентність» об'єднав професійну й комунікативну компетентність, вважаючи необхідним розглядати їх у взаємозв'язку. Феномен соціальної компетентності, описується через такі її складові, як: сенситивність; репертуар умінь, що забезпечують взаємодію; стимулювання про соціальних дій; рівновага як умова й результат гармонізації відносин з навколишнім соціумом [5].

Розглядаючи соціальну компетентність як особистісне формування, М. Лук'янова трактує даний феномен як «свідоме вираження особистості, що проявляється в її переконаннях, поглядах, відносинах, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, що сприяють конструктивній взаємодії» [59, 240]. Тому орієнтирами для формування соціальної компетентності, на думку автора, повинні стати такі, як:

- усвідомлення необхідності прийняття «норм» конкретного соціуму;
- прагнення до його розуміння;
- усвідомлення необхідності розширення (або наявності в себе широкого діапазону) спеціальних знань, умінь з метою досягнення високого рівня адаптивності;
- усвідомлення й адекватна оцінка своїх можливостей у даній ситуації по досягненню передбачуваного результату;
- уміння (здатність, готовність) актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації;
- визначення можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки;
- готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір власної поведінки в ситуації соціальної взаємодії [59, 240].

Навчання соціальній компетентності, на думку Ю. Мель, представляє собою оволодіння інструментарієм, який дозволить особистості:

- ухвалювати рішення щодо себе й прагнути до розуміння власних

почуттів і вимог;

- забувати неприємні почуття, що блокують поведінку й власну непевність;

- уявляти, як слід досягати мети найбільш ефективним способом;

- правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, зважувати й враховувати їхні права;

- аналізувати сферу, обумовлену соціальними структурами й установами, роль їх представників і включати ці знання у власну поведінку;

- уявляти, як з урахуванням конкретних обставин і часу поводитися самому, приймаючи до уваги інших людей, обмеження соціальних структур і власні вимоги;

- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого загального з агресивністю й припускає повагу до прав і обов'язків інших.

Поняття соціальної компетентності пов'язане не лише з вірою людини в себе й ефективністю її функціонування, але й з вимогами проблемної соціальної ситуації, яку необхідно вирішити [62, 61].

I. Бесіда з поняттям соціальної компетентності пов'язує формування нових поведінкових установок і ціннісних орієнтації. Соціальну компетентність можна розглядати і як ступінь особистої зрілості, тобто відсутність протиріч між почуттями, думками й діями особистості, уміння аналізувати життєві ситуації в аспекті діяльності соціальних інститутів і установ і включати ці знання в схему регуляції власної поведінки. У період дорослішання підліток вступає в суспільне життя, у світ з його правилами, система цінностей якого відрізняється від колишніх уявлень. У сучасному суспільстві молода людина уперше «зустрічається з хаосом антагоністичних оцінок» [11].

Соціальна компетентність – поняття складне. Воно тільки входить у педагогічну науку й не має чіткого визначення. Аналіз існуючих підходів дозволяє визначити його основний зміст. Компетентність припускає знання, уміння, досвід, здібності до реалізації певного кола повноважень. Поняття «соціальна» визначає коло повноважень, відносячи їх до соціальної сфери, а

саме – до суспільства, поведінки й взаємодії в ньому. Основу соціальної компетентності становлять знання про суспільство, правила й способи поведінки в ньому. Для підлітка суспільство представлене широким (світ, країна) і вузьким (родина, школа, двір) оточенням. Його соціальна компетентність визначається тим, наскільки він обізнаний про одне і друге. Тут мова йде не лише про відомості про світ, країну, регіон, їх особливостях, соціальних інститутах, представлених у них, але й про особливості взаємодії людей, традиції, норми і правила поведінки. Тому одним з важливих шляхів формування соціальної компетентності стає формування в підлітка знань про свої права й обов'язки; способи поведінки й взаємодії в певній ситуації й соціальному середовищу. Ознайомлення зі способами й правилами поведінки й взаємодії здійснюється в процесі спеціально організованої соціально-педагогічної діяльності. Відзначимо необхідність їх усвідомленого засвоєння дитиною, розуміння, для чого існують ті або інші способи й правила поведінки, їх прийняття дітьми. Однак самі по собі знання ще не забезпечують людині компетентність у суспільстві. Відомі численні приклади, коли людина, що володіє великим обсягом знань про суспільство й правила поведінки в ньому, виявляється погано адаптованою, і навпаки, той, хто погано встигає у суспільних науках, виявляється успішним у соціумі. Дитина, що знає правила, далеко не завжди адаптована до шкільного життя. Наявні знання треба вміти застосувати. Це забезпечується наявністю вмінь і сформованістю навичок.

Соціальна компетентність сьогодні відіграє важливу роль скрізь, де люди зустрічаються, взаємодіють, співпрацюють один з одним. Виокремлюються «глобальні компетенції» сучасної людини (Ж. Делор), «ключові компетенції», якими «повинні бути забезпечені молоді європейці» (У. Хатмачер). О. Крокинська підкреслює, що без належного рівня соціальної компетентності зберігається тип особистості з комплексом установок авторитарності й конфронтації, ірраціональності й стереотипності мислення, готовності приймати спрощені пояснення.

При цьому дефіцит соціальної компетентності наразі проявляється на

різноманітних рівнях суспільного життя. Свідченням тому служить зростання судових розглядів, цивільних конфліктів, випадків вербального й фізичного насильства, асоціальної поведінки (у тому числі й у шкільному середовищі) [68].

У світовій освітній практиці компетентність виступає в якості одного із центральних понять і як бажаний і прогнозований результат освіти. При цьому компетентнісна модель освіти (В. Болотов, В. Серіков) висуває на перше місце не поінформованість людини, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у різних сферах соціального життя [13].

Розглядаючи сутність соціальної компетентності, багато дослідників, визначають її як знання, уміння, навички, способи (моделі, шаблони, сценарії) поведінки в різних сферах соціального життя людини (Р. Зобов, В. Келасьєв, В. Куніцина, У. Пфінгстен, Л. Росе-Краснояр, К. Рубін, В. Слот, Х. Спаніярд, Р. Хінч, Т. Шульга).

Таким чином, на основі узагальнення існуючих підходів, соціальну компетентність можна визначити як інтегративне особистісне утворення, що включає знання, уміння, навички й здібності, що формуються в процесі соціалізації й дозволяють людині швидко й адекватно адаптуватися в суспільстві й ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням. Соціальна компетентність дозволяє достатньо ефективно вирішувати проблеми в соціальному середовищі.

Соціальна компетентність людини містить у собі:

- знання про упорядкування й функціонування соціальних інститутів у суспільстві; про соціальні структури; про різні соціальні процеси, що протікають у суспільстві;
- знання рольових вимог і рольових очікувань, що висуваються у суспільстві до власників того або іншого соціального статусу;
- навички рольової поведінки, орієнтованої на той або інший соціальний статус;
- знання загальнолюдських норм і цінностей, а також норм (звичок,

звичаїв, традицій, законів, табу тощо) у різних сферах соціального життя – національного, політичного, правового, економічного, духовного й ін.;

- уміння й навички ефективної соціальної взаємодії (володіння засобами вербальної й невербальної комунікації, механізмами взаєморозуміння в процесі спілкування).

- знання й уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта тощо.

Даний перелік складових, безумовно, є далеко не повним. Саме поняття соціальної компетентності буде й надалі збагачуватися. Соціальна компетентність, таким чином, стає найважливішою інтегративною характеристикою людини, своєрідним інтегральним соціально-особистісним і поведінковим феноменом.

Із зазначених наукових визначень робимо висновок, що формування соціальної компетентності є важливим і своєчасним завданням сучасної педагогічної науки, оскільки, актуалізуються різні напрями формування соціальної компетентності особистості, зокрема, учнів закладу загальної середньої освіти.

1.2. Сутність і структура соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку

У нашому дослідженні ми звернулися до проблеми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку, тому вважаємо за потрібне проаналізувати вікові особливості та можливості дітей молодшого шкільного віку. Такий аналіз дасть нам змогу визначити зміст, сутність і структуру соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Період молодшого шкільного віку, на думку багатьох дослідників [12; 18; 97; 98], є сензитивним у формуванні соціальної компетентності, оскільки на цьому етапі розвивається довольність психічних процесів, підпорядковують

мотиви, проявляється емоційний відгук на виховний вплив.

Це час, коли дитина набуває нових соціальних ролей і вже здатна до самостійної керованої діяльності, рефлексії, розв'язання життєвих проблем, встановлення соціальних контактів, вироблення нових соціальних стратегій життєдіяльності.

Період молодшого шкільного віку психологи визначають як період народження соціального «Я»: у дитини формується «внутрішня позиція», яка породжує потребу зайняти нове місце в житті і виконувати нову суспільно значущу діяльність, і виступає важливим компонентом соціальних утворень зростаючої людини. Нова соціальна позиція – вступ до школи – включає дитину, яка раніше була захищена сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування («дитина – дорослі», «дитина – діти», «дитина – вчитель»), де потрібно відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує нових моральних якостей, організованості, відповідальності, сформованості контрольно-оцінних навичок. Важливе завдання дитини – набуття навичок соціальної взаємодії з групою ровесників та вміння заводити друзів.

М. Лавриченко, зазначає, що навчання у 1-4 класах можна назвати «початком соціального навчання» [56].

Початковий шкільний вік характеризується реальним розширенням дитячих можливостей, наявністю істотних змін у мотиваційному, когнітивному, емоційному, поведінковому аспектах, у спілкуванні з оточуючими, у розвитку моральної, розумової й фізичної сфер. У цьому віці не можна ще говорити про те, що склалася ієрархія мотивів і пов'язані з ними уставлені способів поведінки. Це дає реальну можливість впливати на процес формування соціальної компетентності найбільше ефективно.

Досвід соціальної взаємодії у дитини складається з перших кроків її життя. Спочатку вона спілкується з матір'ю, потім досягає коло сімейних відносин. Пізніше, у дошкільному дитинстві, вона виходить за коло родини й здобуває досвід взаємодії із чужими людьми. Початок навчання в школі

призводить до корінної зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Вона стає суспільним суб'єктом і має тепер соціально значущі обов'язки, виконання яких має громадську оцінку. Уся система життєвих відносин дитини перебудовується й багато в чому визначається тепер тим, наскільки успішно вона справляється із суспільними вимогами [1; 3; 4; 8; 10; 16].

Залучення до громадського життя здійснюється в процесі навчання, тому у більшому ступені оволодіння навчальною діяльністю й створює умови для розвитку у дитини соціальної компетентності. У цей період активно розбудовується й кристалізується мотивація діяльності. З точки зору соціальної компетентності, інтерес має співвідношення в мотиваційній сфері дитини мотивації успіху (досягнення) і мотивації остраху невдачі (уникання).

Молодший школяр відповідно до провідної вікової потреби орієнтується на успіх, що й визначає його адаптацію в суспільстві, сприяє розвитку особистості. Мотивація успіху є позитивною для соціальної адаптації. При такій мотивації дії людини спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Ця мотивація визначає особистісну активність. Мотивація остраху невдачі належить до негативної. При даному типі мотивації людина прагне уникнути зриву, невдачі, осудження, покарання. Ще нічого не зробивши, вона боїться провалу й відмовляється від діяльності. Отже, мотивація успіху в навчальній діяльності служить одним із показників соціальної компетентності молодшого школяра. Цей вік є періодом інтенсивного розвитку і якісного перетворення когнітивної сфери особистості. Дитина опановує психічними процесами, вчиться управляти ними. Її дії здобувають опосередкований характер, стають усвідомленими й довільними. Це створює фундамент для виникнення й розвитку таких нових якісних утворень, як аналіз, рефлексія, внутрішній план дій. Рефлексія й внутрішній план дій змінюють здатність до довільної регуляції поведінки [17; 33; 42].

Довільна регуляція поведінки, керівництво в поведінці свідомими, соціально нормативними цілями й правилами, здатність до саморегуляції виступають у якості другої істотної ознаки соціальної компетентності. У

молодшому шкільному віці дитина вирішує сутнісне протиріччя: зміцнює межі свого «Я» для інших і одночасно відкривається іншим, щоб відповідати їхнім очікуванням. Це сприяє формуванню її самооцінки. Дитина опановує здатністю дивитися на себе своїми очима й очима інших, у неї розвивається діалогічність свідомості, критичність стосовно себе й оточуючих, вона стає здатною до адекватної самооцінки. Слід зазначити, що через значущість для молодшого школяра потреби відповідати очікуванням і орієнтації на позитивність, його адаптації найбільше сприяє висока самооцінка, аніж низька.

У молодшому шкільному віці складається новий тип відносин із оточуючими людьми. Діти засвоюють соціальні норми, вводять у міжособистісні відносини категорії «погано» – «добре», втрачають безумовну орієнтацію на дорослого й зближуються з однолітками. Тут для соціальної адаптації необхідними стають навички конструктивної взаємодії.

Соціалізація, що найбільш ефективно зароджується саме в ранньому й дошкільному віці, закладає практично всі необхідні підстави для «виращування» основ соціальної компетентності, яка буде «наращуватися», «розгортатися» протягом усього життя людини в інших соціальних площинах і ситуаціях, що є важливим для розуміння неправомірності переносу часу початку формування компетентності на шкільну освіту [1].

О. Крузе-Брукс розглядає становлення соціальної компетентності як взаємозалежні процеси соціалізації й індивідуалізації, у результаті яких формується соціально активна індивідуальність дитини, здатна до ефективної взаємодії із середовищем, до самоактуалізації й самореалізації в ній, але не протиставляє себе соціуму і зберігає предметом своєї першої необхідності іншу людину як цінність.

На думку Т. Ісакової соціальна компетентність учнів з'являється тоді, коли знання про суспільство й самого себе в суспільстві поєднуються з навичками соціальної взаємодії, конструктивні способи поведінки у важких ситуаціях, а також коли відношення до суспільства, виражене в мотивації, цінностях і якостях особистості, що включає в себе мотиви саморозвитку й

досягнення, поєднуються із соціальною відповідальністю й проявляється цінність «Я» і цінність «Іншого» і свідомості життя [35].

Як зазначає В. Киричок, молодший шкільний вік є сприятливим для виховання у дитини здібності цінувати особистість людини, що, у свою чергу, відкриває можливість формувати гуманне ставлення до інших людей.

Учень початкової школи орієнтується на загальнокультурні зразки дії, які приймає в діалозі з іншими людьми, адже він сприйнятливий до нових технологій, швидко переймає моделі поведінки. Мотиви встановлення і збереження позитивних взаємин з іншими дітьми набувають величезного значення для молодшого школяра, тому одним із головних стає його бажання заслужити схвалення і симпатію [88, 19].

Природно, що вступ дитини до школи є дуже важливою подією у її житті, однак діти переживають її по-різному. Загальна більшість дітей охоче йде до школи, і вони відразу включаються у навчальну діяльність, що стає провідною у їхньому житті. Першочерговими для дітей стають вимоги школи і вчителів. Реакція учнів на вимоги вчителя є різною залежно від особливостей індивідуальної готовності до навчання. Проте діти, які не відвідували дошкільні заклади, часто розгублені, важко знаходять контакт з однокласниками та учителем. Тому важливим є індивідуальний підхід до дітей і допомога у процесі їх входження у шкільне життя, з його новим для них змістом, формами та вимогами, що мають стати основними вимогами школярів до себе самих і регуляторами їх поведінки [15].

Описуючи психологічні зміни в особистості молодшого школяра, Д. Ельконін зазначає «...у процесі навчальної діяльності дитина освоює знання і вміння, вироблені людством. Але дитина їх не змінює. Що ж тоді віна робить? Виявляється, що предметом зміни в навчальній діяльності є сам її суб'єкт. Саме суб'єкт навчальної діяльності ставить перед собою завдання змінитися за допомогою її здійснення» [97].

Психологи визначають, що у молодшому шкільному віці діти оволодівають елементарними культурними навичками, провідною діяльністю

стає досягнення знань, зростає здатність дитини до логічного мислення, самодисципліни та спілкування з ровесниками. З'являються прагнення до навчання і успіхів у ньому; бажання працювати і дізнатись, що із чого виникає, як діє. І такий інтерес варто задовольняти та підкріплювати оточуючими дорослими [15]. Більшість дітей приходять до школи з бажанням вчитися і у перші дні навчання у школі намагається сумлінно ставитись до навчання. Однак, через певний час ставлення дітей до школи змінюється. Причиною таких негативних явищ може бути у недосконалої організації навчально-виховного процесу. Також важливе значення для навчання має ставлення учнів до вчителя, оскільки встановлюються нові для дітей стосунки. Учні 1-2 класів, зазвичай, не виявляють критичного ставлення до вчителя і виконують усі його вимоги [15].

Низка науковців [86] визначають молодший шкільний вік як найбільш сприятливий період розвитку емоційної сфери, культури почуттів особистості. Разом із розумовим розвитком дітей цього віку удосконалюється й діяльність щодо аналізу оточуючого світу. Розвинений «апарат відчуттів» надає учням можливість пізнавати множинність властивостей предметів, продуктів людської праці, явищ природи, сприяє тому, що діти стають більш чутливими до поєднань різних кольорів, звуків, рухів тощо. Зростає і рівень естетичних переживань дітей, збагачуються їхні почуття, підвищується загальна культура [86, 52-53].

С. Мартиненко наголошує, що молодший шкільний вік вважається основним періодом набуття соціального досвіду, передумовою функціонування механізмів розвитку особистості та орієнтації її життєдіяльності, це один із найважливіших періодів формування особистості. У цьому віці інтенсивно розвиваються природні задатки, формуються моральні якості, виробляються риси характеру. Дослідниця продовжує, що у віці 6-10 років в учнів з'являються думки про власну соціальну значущість, розвивається самооцінка, формується самосвідомість та зворотній зв'язок з оточенням. Новоутворенням молодшого шкільного віку є рефлексія, за якої діти навчаються оцінювати свою

діяльність, поведінку [61].

Для нас близькою є позиція та висновки, зроблені Ю. Коротіною [50, 145] щодо найбільш значущих якісних психолого-педагогічних і соціальних характеристик учня початкової школи, комплекс яких умовно названий соціально-педагогічним портретом. Він розкриває і характеризує особливості соціального розвитку дитини, який передбачає активне формування компетенцій і компетентностей, а також результативність цього процесу. А саме: 1) активний розвиток соціальних відносин, починає розуміти і освоювати соціально-моральні категорії; 2) система потреб відповідає віку і включає в себе і ті, що притаманні всім людям (комунікативні, духовні та ін.), і ті, що властиві дитинству (бути захищеним, успішним, отримувати різноманітні враження, грати і ін.); 3) відзначається динамічність моральних уявлень, вони змінюються від морального максималізму (дитина має досить категоричні уявлення про добро, зло, справедливість, переконаний в їх непорушності і незмінності) до морального релятивізму (дитина розуміє і визнає право кожного на свою точку зору) та ін. [50, 145]. Подібний висновок зроблено і у публікації О. Проценко [83], у якій зазначено, що процес формування й розвитку особистості учня в молодшому шкільному віці характеризується інтенсивним розвитком соціальних відносин, змінами соціальних ролей і функцій з подальшим розширенням соціально-моральних взаємодій дітей з навколишнім соціумом, динамічністю соціальних уявлень, особливим ставленням до світу. Саме ці зміни є основними засадами організації процесу формування їх соціальної компетентності [83].

Таким чином, для молодшого шкільного віку найбільш значущими психологічними складовими соціальної компетентності є: сформованість мотивації досягнення в навчальній діяльності, продуктивних прийомів навчальної роботи; висока самооцінка й самоприйняття, засвоєння навичок конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими й навичок конструктивної поведінки у важких життєвих ситуаціях.

Із викладеного вище можна бачити, що в шкільному віці дитина має

більшість із необхідних потенцій для того, що б говорити про формування соціальної компетентності молодшого школяра.

Т. Ермолов виокремлює найбільш важливі складові соціальної компетентності молодших школярів:

- їхні уявлення про себе як про об'єкт і суб'єкт соціальних відносин;
- їхня оцінка адекватності або неадекватності своєї поведінки при розв'язанні соціальних завдань;
- наявність у поведінці дітей нового способу саморегуляції [33].

Аналіз психологічних особливостей, можливостей і завдань соціалізації дітей молодшого шкільного віку (6-11 років) дозволяє визначити основні ознаки соціальної компетентності на даному віковому етапі. До них належать: сформованість мотивації досягнень у навчальній діяльності; сформованість навичок самоконтролю, самоорганізації й саморегуляції; керівництво в поведінці свідомими й соціально нормативними цілями й правилами, засвоєння соціальних норм поведінки; задоволеність собою, адекватна досить висока самооцінка; володіння критичністю стосовно себе й оточуючих; засвоєння навичок конструктивної взаємодії з однолітками й дорослими, засвоєння міцних дружніх контактів; сформованість навичок конструктивної поведінки у важких життєвих ситуаціях [37].

З метою виявлення компонентів соціальної компетентності молодших школярів нами було зроблено огляд компонентів соціальної компетентності, розроблених низкою авторів з урахуванням психофізіологічних особливостей молодшого школяра для визначення його можливостей. Розглядаючи різні види компетентності (комунікативна, соціальна, педагогічна, управлінська, конфліктна і т.д.), науковці виокремлюють важливі для них компоненти.

У дослідженнях В. Цветкова [95] пропонуються такі структурні компоненти соціальної компетентності: інтерактивно-комунікативний (відображає вміння організувати й здійснювати продуктивну комунікацію з індивідами й групами, а також виконувати різні ролі в комунікації); партисипативно-діяльнісний (участь у функціонуванні й розвитку

демократичних інститутів, у соціально-значущих проектах, а також наявність позитивних емоційних переживань і адекватних оцінних суджень, пов'язаних з участю); організаційно-управлінський (наявність лідерських якостей, навичок самоорганізації й здійснення управлінської діяльності, уміння регулювати конфлікти й самостійно вирішувати проблемні ситуації); регулятивно-захисний (здатність індивіда вести здоровий спосіб життя, зберігати й зміцнювати фізичне, моральне, психічне й соціальне здоров'я).

О. Галакова [21, 125-126] зазначає, що зміст процесу розвитку соціальної компетентності має відображати ланцюжок взаємодії молодшого школяра (розуміння себе; взаємодія з однолітками (хлопчиками і дівчатками), в тому числі і у групі; взаємодія з дорослими (рідними, педагогами).

У структурі соціальної компетентності молодших школярів дослідниця виділяє мотиваційно-ціннісний (передбачає інтерес до спілкування; визнає цінність взаємодії з іншими людьми), когнітивний (знання норм і правил взаємодії/спілкування з однолітками і дорослими), діяльнісний (уміння і навички взаємодії з іншими людьми) та рефлексивно-оцінювальний (здатність оцінювати і пояснювати свою поведінку і аналізувати вчинки інших) компоненти [21].

Доречною є думка О. Галакової про те, що на становлення і розвиток соціальної компетентності безпосередньо впливають особистісні якості, такі як: доброта, врівноваженість і активність, емоційна стійкість, чуйність, тактовність, чесність, уважність до людей, акуратність і інші. Формування цих якостей потрібне молодшому школяру для встановлення позитивних відносин з однолітками і дорослими людьми [21, 126].

До критеріїв сформованості соціальної компетентності молодших школярів, у роботі Ю. Коротіної [51, 148], віднесено: обізнаність дітей про об'єкти соціальної дійсності; соціальна спрямованість діяльності та готовність до неї; соціально значимі дії. Необхідними елементами компетентності є когнітивна, мотиваційно-ціннісна й поведінкова складові, що включають в себе комплекс ціннісних орієнтацій і соціальних установок особистості та

виступають як фактор соціальної поведінки особистості [51, 148].

За визначенням О. Сидорової до соціальної компетентності входять такі компоненти: пізнавальний, регулятивний, особистісний і комунікативний. Пізнавальний компонент пов'язаний з умінням школяра розуміти настрій свого партнера за вербальними і невербальними ознаками, знати правила роботи в групі; сформувані регулятивний компонент означає навчити дитину проявляти доброту, увагу, шанобливе ставлення до свого партнера, проявляти інтерес до соціального життя; особистісний компонент передбачає сформованість елементів самопізнання дитини; вміння дитини не сваритися, спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях, вміння підтримати розмову і спілкуватися на прості побутові теми сприяє формуванню комунікативного компонента [89, 91].

О. Баранова та Н. Арсентьєва виділяють компоненти соціальної компетентності і їх змістовне наповнення у молодших школярів, які навчаються в умовах інклюзивного освітнього простору: 1) афективно-ціннісний: емоційне ставлення до оточуючих; мотиви спілкування з оточуючими; ставлення до себе, прийняття себе і оточуючих з їх особливостями; усвідомлення своєї унікальності, неповторності; ставлення до етичних норм, правил поведінки і взаємин між людьми різного віку, статі, релігійної приналежності, економіко-соціального статусу та ін.; 2) когнітивний: уявлення про соціальні ролі (учитель, учень, товариш); уявлення про свою сутність, своє здоров'я, про можливості свого тіла; усвідомлення своєї приналежності суспільству, колективу як повноцінної, самостійної, неповторної особистості; розуміння емоцій, настрою власного та інших людей за вербальними і невербальними ознаками; розуміння своїх бажань та інших людей; знання етичних норм поведінки; розуміння наслідків своїх вчинків та інших людей; знання можливих способів виходу з конфліктної ситуації, варіантів поведінки для досягнення бажаної мети; 3) дієво-практичний включає дві складові: а) комунікативно-мовну; б) поведінково-рефлексивну; 4) особистісний: толерантність, емпатія, впевненість, соціальна відповідальність

за свою поведінку; позитивна установка на саморозвиток; адекватна самооцінка; націленість на успіх [7, 17].

О. Кононко вважає, що соціальна компетентність молодших школярів сформована коли вони: 1) володіють елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх налагодження; цінують, визнають значущість для себе всього, що пов'язане із соціальним життям, цікавляться ним; 2) називають словами, вербалізують основні соціальні явища; 3) передають свої враження, пов'язані із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами (малюють, складають оповідання тощо); 4) пов'язують соціальну активність людей і власну з виконанням соціально сформованих стандартів; 5) реалізують свої знання та інтереси у різних формах поведінки; 6) проявляють у поведінці конструктивну творчість; 7) збалансовують особисті та соціальні інтереси [48, 125].

Деякі дослідники вважають, що важливою ознакою сформованості соціальної компетентності молодших школярів є здатність до неперервного здобуття особистісного досвіду про соціальну поведінку через створення й аналіз різних життєвих ситуацій як у реальному, так і у віртуальному житті. Сформована соціальна компетентність молодших школярів характеризує дитину як відкрити до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати оточуючий світ [40].

Зроблений аналіз літератури дозволив з'ясувати, що всі компоненти соціальної компетентності, які виокремлюються дослідниками, взаємопов'язані. Мотиваційно-ціннісний компонент виконує функцію внутрішнього стимулу й орієнтира діяльності. Мотиви, що стимулюють діяльність, дають «заряд» для проходження, здійснення діяльності; цінності визначають спрямованість діяльності. Установки й цінності, сформовані в людини, її особистісні якості, самооцінка й ставлення до ситуації, діяльності, компетентності в цілому відіграють визначальну роль у розвитку компетентності. Когнітивний компонент відображає знання, необхідні для успішної діяльності. У діяльнісному компоненті

виявляються безпосередньо ті знання, уміння, навички, досвід, якими володіє людина у певній області. І рефлексивно-регулятивний компонент забезпечує адекватне прогнозування й оцінювання результату діяльності, усвідомлення й пояснення своїх вчинків, власного стану, бажань, відповідно до норм і цінностей; визначення можливого виходу із ситуації, що склалася.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури, наслідуючи О. Галакову, у структурі соціальної компетентності ми виокремлюємо мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Ядром соціальної компетентності молодшого школяра є мотиваційний компонент, який визначає ціннісне відношення молодших школярів до спілкування з дорослими й однолітками, дітьми старшого й молодшого віку; відображає цінність себе й іншого, поважне відношення до однолітків, старших і молодших дітей, дорослих.

Когнітивний компонент відбиває знання молодших школярів про норми й правила етикету, правила поведінки в колективі, правила роботи в парі й у групі, способах розв'язання конфліктних ситуацій. Так само даний компонент структури соціальної компетентності включає знання молодшого школяра про невербальні засоби спілкування (прояв почуттів і емоцій через міміку й жести); знання про свої позитивні й негативні якості; знання способів самовираження (пояснення, переконання, повідомлення про свої почуття).

Зміст діяльнісного компоненту соціальної компетентності проявляється в здатності молодшого школяра представити себе (розповісти про себе й свої інтереси), у відповідальності за свої вчинки й результат загальної діяльності, в умінні не створювати конфліктні ситуації й знаходити вихід при розбіжності у поглядах з іншими дітьми; в умінні домовлятися з однолітками в грі й при виконанні різних завдань; у здатності контролювати емоції й почуття.

Ще один компонент структури соціальної компетентності – це рефлексивний. Він розглядається як основа усвідомлення людиною своєї діяльності, оцінювання отриманих результатів і можливостей їх перетворення при необхідності. Тому молодший школяр здатний пояснити й оцінити свою

поведінку, оцінити вчинок іншої людини, на основі цінностей і наявних знань, аналізу ситуації може обрати спосіб поведінки.

Також у кожному елементі структури соціальної компетентності знаходять висвітлення емоційно-вольові особливості молодшого школяра, що регулюють процес прояву компетентності в діяльності.

Таким чином, проаналізувавши вікові особливості, можливості розвитку особистості дитини в молодшому шкільному віці й соціальні очікування, вимоги до розвитку дитини в цей період, можна говорити про те, що молодший шкільний вік сприятливий для формування соціальної компетентності. У дітей молодшого шкільного віку об'єктивно існують усі передумови для формування мотиваційно-ціннісної, когнітивної, практичної й рефлексивно-оцінювальної діяльності, які, у свою чергу, виступають компонентами соціальної компетентності. Це дозволяє говорити про молодший шкільний вік як про сприятливий для розвитку соціальної компетентності молодшого школяра.

1.3. Формування соціальної компетентності у молодших школярів в освітньому процесі початкової школи

Формування соціальної компетентності молодших школярів відбувається у процесі вивчення навчальних дисциплін і у позанавчальній роботі.

У Державному стандарті загальної початкової освіти вказано, що соціальна і громадянська компетентності як ключові мають міждисциплінарний характер, інтегруються за допомогою всіх освітніх галузей і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття і співпраці у суспільстві, дотримання соціальних норм [27, 21].

Н. Бібік акцентує увагу на тому, що становлення молодшого школяра як повноцінного суб'єкта суспільного життя потребує цілеспрямованого педагогічного впливу на всі компоненти соціальної компетентності, зокрема: проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних

соціальних груп, окремих людей відповідно до соціальних норм і правил; співпраця в групі; розв'язання конфліктів; комунікативність [34, 64].

Освітня діяльність педагога в умовах початкової школи як напрям формування компетентності школярів знаходиться у постійному полі вчителів-практиків, науковців, обґрунтовано різноманітні шляхи її удосконалення в сучасних умовах. У контексті формування соціальної компетентності дослідники узагальнюють: «щоб засвоєні учнями соціальні знання не залишалися на рівні формальної обізнаності з нормами поведінки, а втілювалися в життя, на уроці варто створити такі ситуації, щоб дитина відчула необхідність застосувати знання на практиці, збагачувала свій практичний досвід [9, 13].

Дослідниця О. Крузе-Брук доводить ефективність навчальної кооперації у процесі формування соціальної компетентності учнів початкової школи. Навчальна кооперація, на її думку, виступає як змістовно-продуктивна міжособистісна взаємодія школярів, що забезпечує формування соціальних якостей особистості і включає в себе: об'єднання знань усіх учасників для досягнення спільної мети за рахунок збагачення кожного при одночасному розподілі між ними функцій, ролей і обов'язків; рефлексію процесу та результату міжособистісного взаємодії; використання знань педагога як одного з джерел інформації [53, 50].

О. Пометун наголошує, що зміна позицій учня й педагога в результаті запровадження інтерактивного навчання призводить до змін у змісті діяльності учасників освітнього процесу. Взаємодія між учителем і учнями заснована на паритетності. Паритетні стосунки допускають прийняття педагогом думок і активної позиції учнів, визнання за ними права на самостійність суджень, відмову від переконання в тому, що єдино правильна думка належить учителю [80, 10].

Н. Павленко до особливостей використання вчителем початкової школи інтерактивних педагогічних технологій відносить такі: цілеспрямоване забезпечення емоційних контактів і позитивних комунікативних переживань у

процесі взаємодії з метою творення позитивного навчального середовища; гармонійне поєднання пізнавальної та фізичної активності учнів; мотивація й активізація рефлексії учнів у навчально-виховному процесі; системне навчання молодших школярів різних форм і методів навчальної взаємодії; створення казкової навчально-пізнавальної реальності; формування навичок соціальної взаємодії учнів; стимулювання батьків до інтерактивного спілкування в родині (тренінги для батьків, організація інтерактивного спілкування через творчі завдання для спільної роботи дітей і батьків) [75, 17].

Усі ці аспекти застосування інтерактивних технологій в освітній взаємодії початкової школи позитивно впливають на формування прагнення учнів брати участь у взаємодії з однолітками, колективних формах діяльності, сприяють формування таких рис характеру як активність, неконфліктність, відкритість та ін., здатності проявляти зворотній зв'язок у взаємодії, тобто – формуванню елементів мотиваційного, діяльнісного та рефлексивного компонентів соціальної компетентності молодших школярів. Використання їх на різних навчальних предметах забезпечує цілісність освітньої діяльності вчителя, спрямованої на формування досліджуваної компетентності учнів.

В. Новіков, репрезентуючи соціальну компетентність молодших школярів як ціннісний компонент освітнього процесу, в рамках якого проектується соціокультурне середовище, наповнене виховним змістом народної спадщини [71, 146-147], наголошує на важливості використання етнопедагогічних засобів з метою формування соціальної компетентності учнів.

О. Юрченко в процесі експериментального дослідження доводить, що дієвими етнопедагогічними засобами є: народні ігри, вірші, пісні, приказки, прислів'я, рухливі та сюжетно-рольові ігри, казки, спеціально розроблені програмні заняття, де кожна тема включала в себе теоретичні та емпіричні дидактичні одиниці.

Аналіз Державного стандарту початкової загальної освіти та практика діяльності початкової школи доводять, що найбільшою мірою сприяє

формуванню соціальної компетентності учнів соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь, метою якої є формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвиток самостійності через особисту ідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної поведінки, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку. Освоєння цієї галузі дозволить здобувачеві освіти дбати про особисте здоров'я і безпеку, реагувати на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту; визначати альтернативи, прогнозувати наслідки, ухвалювати рішення з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб; робити аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналізувати та оцінювати наслідки і ризики; виявляти підприємливість та поводитися етично для поліпшення здоров'я, безпеки та добробуту.

Зазначена освітня галузь реалізується в освітньому процесі 1-2 класів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» (Державний стандарт початкової освіти 2018 р.), а в 3-4 класі навчальною дисципліною «Я у світі» (Державний стандарт початкової освіти 2012 р.).

Проаналізуємо, як здійснюється формування соціальної компетентності молодших школярів в межах навчальної дисципліни «Я у світі».

Навчальна дисципліна «Я у світі» має інтегрований характер і чітко виражену виховну суспільствознавчу спрямованість. Особливість курсу полягає в тому, що його зміст багатоплановий: це і розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві завдяки активному спілкуванню з соціальним оточенням; формування основ споживчої культури, уміння самостійно прийняти рішення щодо власної поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях; оволодіння моделями поведінки, які відповідають чинному законодавству України, загальноприйнятим нормам моралі та права. Курс починає вивчатися школярами з третього класу, а тому враховує зростаючі інтелектуальні можливості учнів у засвоєнні і перетворенні інформації

соціального спрямування, набутий досвід в оцінці фактів, подій, явищ навколишнього життя, стан вольової регуляції поведінки як основи привласнення морально правових норм.

Аналіз програм і підручників «Я у світі» показав, що у їх змісті закладений значний потенціал для формування соціальної компетентності молодших школярів, але, оскільки урок читається один раз на тиждень, цього є недостатньо для повноцінного процесу формування умінь і навичок соціальної поведінки. На уроках «Я у світі» учні отримують достатню кількість інформації щодо засвоєння норм і правил поведінки, теоретично знають, як вести себе, але на практиці так не поведуться. Це відбувається тому, що дорослі обмежуються словесними формами виховання, мало вправляючи дітей у правильній соціальній поведінці. Тому в центрі уваги педагога має бути не лише зміст програм і підручників, а й форми і методи, які використовуються на уроках.

Н. Басюк [9] пропонує для роботи на уроці «Я у світі» обирати методи, в яких би поєднувалась активна інтелектуальна і практична діяльність дітей: етичні бесіди з елементами інсценізації, драматизації, ігри, аналіз ситуацій морального змісту, власного досвіду, система тренінгових вправ, колективно творчі справи. При цьому важливо опиратися на емоції дітей. Учитель дає можливість учням відчувати духовне задоволення від гарного вчинку, зрозуміти, наскільки принижує людину негідна поведінка, які гіркі переживання виникають у того, кому нанесли образу.

Для того, щоб засвоєні учнями соціальні знання не залишалися на рівні формальної обізнаності з нормами поведінки, а втілювалися в життя, на уроці варто створювати такі ситуації, щоб дитина відчула необхідність застосувати знання на практиці, збагачувала свій практичний досвід. Таку можливість надають педагогу сюжетно-рольові ігри. Їх мета – набути досвіду дій шляхом гри, допомогти навчитися через досвід і почуття. Сюжетно-рольова гра виступає технологією апробації дитиною майбутніх соціальних ролей; може також використовуватися для отримання конкретних навичок поведінки. Вона імітує реальність, надає можливість учасникам діяти «наче справді». У

сюжетно-рольовій грі відсутній готовий сценарій, опис дій і вчинків героїв. Учасникам гри пропонується ситуація, яка потребує від них, відповідно до обраної ролі (пасажира, покупця, господаря), самостійно обрати способи поведінки та будувати взаємини з партнерами по грі на основі засвоєних правил етикету. Ті психічні стани, які гравці переживають під час гри, закарбовуються у свідомості і пізніше відіграють провідну роль у процесі самовизначення особистості, пошуку її власної ідентичності. При чітко продуманій організації такі ігри дають для соціалізації школяра значно більше, ніж хороше оповідання чи бесіда.

В сюжеті повинна бути закладена певна ідея, яка б виконувала функції регулятора поведінки. Ігри «У гостях», «Ми в театрі», «У бібліотеці», «У тролейбусі», «Йдемо до музею», які організуються на уроках «Я у світі», є ефективним методом вправлення у культурній поведінці. Вони готують учнів до відтворення правил етикету в реальних життєвих ситуаціях. Під час таких ігор в учнів формуються навички діалогічного мовлення, засвоюються засоби вербального і невербального спілкування, розвиваються уміння узгоджувати свої дії, думки з потребами товаришів, удосконалюються особистісні якості, виховується ціннісне ставлення до себе і навколишнього світу. При цьому дитина має можливість реалізувати себе, як активного учасника події чи діяльності, приміряти ролі дорослих людей, проявити власні здібності, особливості мислення і уяви тощо.

Моральні ситуації, які використовуються в етичній бесіді на уроках «Я у світі», учні прагнуть інсценізувати. Ситуації дозволяють учневі виділити ті моральні грані людських стосунків, які раніше залишалися непоміченими.

Глибока зацікавленість дитини певною ситуацією спонукає її ідентифікуватися з дійовими особами і запропонувати їм свої варіанти поведінки. Учні самостійно приймають рішення у пропонованій ситуації, що сприяє інтенсивному просуванню їх у моральному розвитку, накопиченню «банку життєвих ситуацій», який у разі необхідності може бути активізований.

Узагальнення педагогічного досвіду стосовно проблеми нашого

дослідження дозволяє визначити, що серед сучасних методів і технологій, які широко використовуються на уроці «Я у світі», важливе значення для формування соціальної компетентності молодших школярів має проектна діяльність. Зокрема, проекти «Історія досягнень», «Як досягти успіху в житті», «Гордість України», «Створення герба родини», «Як безпечно відмовитися від небезпечної ситуації» (3 клас) є цікавими і важливими для самих відкривачів. Робота над проектом дозволяє сформувати вміння працювати з різноманітними інформаційними джерелами, проводити спостереження та робити висновки, залучитися до пошукової діяльності, підвищити пізнавальну активність у засвоєнні знань. У ході реалізації проекту учні вчаться співпрацювати, відкривають у собі здібності лідерів, відчувають себе членом команди, беруть на себе відповідальність. Таким чином, відбувається соціальний розвиток молодшого школяра.

Науковці зазначають, що вступаючи в міжособистісні взаємини («мені шкода, що так сталося», «Ганнуся захворіла, треба після уроків відвідати її, розповісти про те, що сьогодні вивчали на уроках»), молодші школярі часто залишаються байдужими до змісту висловлювань. У них відсутня та почуттєва основа, яка необхідна для справжнього співпереживання іншій людині, розуміння її проблем, прагнення надати допомогу, виявити співчуття. Саме тому слід звернути увагу на практичні методи навчання. Серед них ефективними можуть стати ті практичні роботи, що передбачають організацію досвіду позитивної поведінки (виготовлення подарунків, сюрпризів для товаришів, відвідування хворого однокласника, допомога в навчанні). Важливо помітити прагнення кожного учня до позитивних вчинків, вияв доброго ставлення, протидії злу, умисної шкоди.

Отже, результати вітчизняних наукових досліджень доводять, що формування соціальної компетентності молодших школярів в освітньому процесі буде ефективним за умов: визначення сутності соціальної компетентності як ключової і предметної, її структури і змісту з урахуванням специфіки освітньої галузі та вікових особливостей учнів молодшого

шкільного віку; єдності і взаємозв'язку концептуальних засад формування соціальної компетентності як ключової і предметної у початковій ланці загальної середньої освіти; розроблення соціально і особистісно значущих соціальних задач, як засобу формування соціальної компетентності, та методики їх застосування в процесі навчання [34, 64]. Предметно-тематична організація змісту навчального предмету допомагає учневі цілеспрямовано розглянути себе у взаємозв'язку і взаємозумовленості з іншими компонентами соціуму в системах: «Я – Я»; «Я – інша людина», «Я – суспільство», «Я – світ» [34, 62].

Сучасні дослідники процесу розвитку соціальної компетентності зазначають, що не зменшуючи важливості навчального процесу в розвитку соціальної компетентності молодшого школяра необхідно також здійснювати цей процес у позаурочній, позанавчальній діяльності, адже молодший школяр орієнтується на успіх своєї діяльності, що визначає його постійну адаптацію в суспільстві та сприяє розвитку [22].

Позаурочна діяльність у початковій школі дозволяє забезпечити сприятливу адаптацію дитини в школі, оптимізувати навчальне навантаження учнів, поліпшити умови для розвитку дитини, врахувати вікові й індивідуальні особливості учнів.

Дослідники, наприклад І. Сергєєв і В. Блінов, відзначають, що в навчальній діяльності переважає формування предметних знань, умінь і навичок; загальнонавчальних умінь і навичок; досвіду практичної діяльності. Засобами позанавчальної діяльності переважно формуються цінності діяльності, спілкування, самоосвіти; особистісні вміння – рефлексивні, оцінні; особистісні якості – самостійність, відповідальність; досвід спілкування й взаємодії з людьми [87].

В. Сластьонін розглядає систему виховної роботи в школі через виховання в процесі навчання й у позанавчальній діяльності, яка, у свою чергу, здійснюється не тільки в освітніх установах, але й за їхніми межами [63].

Для визначення виховного потенціалу позаурочної діяльності як засобу

розвитку соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку, звернемося до аналізу теоретичних досліджень.

В освітній практиці потенціал позаурочної діяльності для досягнення необхідних результатів педагоги використовують давно. Про сутність позаурочної діяльності учнів, про її значний виховний потенціал висловлювалися С. Гессен, Я. Коменський, І. Песталоцци, С. Шацький і інші. До проблеми виховання учнів в процесі позакласної діяльності зверталися у своїх працях та пошуках видатні вчені і педагоги минулого і сьогодення (П. Блонський, А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Фіцула, П. Підкасистий, М. Євтух, Н. Мойсеюк та ін.), відомі психологи і філософи (І. Бех, І. Зязюн, О. Катарський, Г. Костюк, В. Шинкарук та ін.)

Проблему організації виховного процесу в позаурочний час у сучасній школі досліджують у різних аспектах: визначення концептуальних засад організації позакласної виховної роботи (С. Гончаренко, В. Новосельський, В. Оржеховська, В. Постовий, Л. Хлебнікова, К. Чорна та ін.); психологічні аспекти організації позакласної роботи в сучасній школі (І. Бех, М. Борщевський, А. Гречишкіна, О. Крутенький, С. Максименко, Л. Соколова та ін.); проблема змісту і напрямків позаурочної виховної роботи (Т. Дем'янюк, Л. Канішевська, А. Капська, Б. Кобзар, В. Рибалка, С. Свириденко, П. Щербань та ін.).

Позаурочна (позакласна) робота розглядається сьогодні переважно як діяльність, яка проводиться із класом, групою учнів в позаурочний час для задоволення потреб школярів у змістовному дозвіллі (свята, вечори, дискотеки, походи), їхньої участі в самоврядуванні й суспільно корисній діяльності, дитячих суспільних об'єднаннях і організаціях. Ця робота дозволяє педагогам виявити в учнів потенційні можливості й інтереси, допомогти дитині їх реалізувати.

В педагогічній літературі використовують терміни: «позанавчальна», «позаурочна», «позакласна», «позашкільна робота». Поняття відбивають

необхідність організувати спілкування й діяльність школярів не лише в навчальний, але й у позанавчальний час.

Розглядаючи сутність позаурочної діяльності можна сказати, що більшість науковців розглядають її як компонент виховної системи школи, складову частину освітнього процесу школи, одну з форм організації вільного часу учнів.

Позаурочна виховна робота доповнює і поглиблює процес виховання, який здійснюється під час навчання учнів.

Позаурочну діяльність науковці розглядають:

- як діяльність, організовану у позаурочний час для задоволення потреб школярів, їх виховання й соціалізації (Д. Григор'єв, В. Кут'єв);

- як організацію педагогом різних видів діяльності вихованців у позаурочний час, що забезпечує необхідні умови соціалізації (О. Хохлова);

- як спільну діяльність педагога з дітьми у після навчальний час (Н. Щуркова);

- як систему спільної діяльності школярів, організовану педагогом (О. Михайлова).

Позанавчальна виховна діяльність, за Б. Кобзарем, – це «цілеспрямована навчально-виховна робота зі школярами, що її організують і здійснюють вчителі, вихователі в різних школах в позаурочний час» [39, 7]. Науковець зазначає, що поняття «позаурочна» і «позанавчальна» виховна робота можна розглядати як найбільш широкі і до того ж синонімічні, що охоплюють усі види і форми виховної роботи з учнями поза уроками і за межами навчального часу. Позаурочна виховна діяльність, зазвичай, складається із позакласної і позашкільної роботи.

Л. Канішевська дає визначення позаурочної виховної діяльності як організованих і цілеспрямованих занять, які проводяться в позаурочний час для розширення і поглиблення знань, умінь і навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей і нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення корисного відпочинку.

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка визначено, що терміном «позашкільна робота» позначається виховна робота, яка здійснюється спеціальними позашкільними установами. З-поміж них і позашкільні заклади – державні та громадські організації та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми й підлітками. Існують позашкільні заклади загального типу (палаці, будинки школярів, дитячі парки, дитячі сектори профспілкових клубів і палаців культури) і спеціалізовані (дитячі бібліотеки, театри, спортивні школи, станції юних натуралістів, техніків, туристів, дитячі залізниці, морські та річкові пароплавства, лісництва тощо). А позакласна робота у школі – це одна із форм організації дозвілля учнів, яка організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактичному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи.

Терміном «позакласна робота», зазначає Т. Ільїна, найчастіше визначається виховна робота, що проводиться класним керівником і вчителем з учнями своєї школи в позанавчальний час. Аналогічним є визначення М. Фіцули. За його словами, позакласна робота – це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи [93, 82].

Позакласна робота, вказує Г. Поднебєсова, є єдиною нерегламентованою часом сферою виховання, через яку проходять практично всі діти: місце її функціонування – школа – державна установа, де держава так чи інакше регламентує мету, завдання, зміст, методику і діяльність шкільних педагогів, які мають певні правові адміністративні зобов'язання.

І. Колесник позакласною роботою вважає «таку діяльність, яка за своїм змістом виходить за межі обов'язкових навчальних програм, здійснюється у вільний від навчання час, організується на началах добровільності, самодіяльності і самоврядування учнів» [43, 11].

Вчені С. Смірнов, І. Котова, Є. Шиянов визначають позакласну виховну

роботу як організацію педагогом різноманітних видів діяльності школярів у позаурочний час, які забезпечують необхідні умови для соціалізації особистості дитини.

На думку Ю. Конаржевського позакласна виховна робота – це діяльність, яка протікає у школі, поза рамками класу, але під безпосереднім педагогічним піклуванням класного керівника або інших педагогів, яка складається з таких форм, які проходять не в рамках класу, а в рамках інших об'єднань учнів, в тому числі в гуртках, в яких працюють учні різних класів та виховних об'єднаннях

Розглядаючи питання про сутність позаурочної діяльності, слід сказати, що існує дві точки зору стосовно даного поняття. Одна з них представляє позаурочну діяльність як продовження навчального процесу у позаурочний час і має подібні з ним цілі, зміст і методи організації, припускає розширення й поглиблення знань програмного матеріалу [44, 7]. Згідно другої точки зору – позаурочна діяльність розглядається як система занять і спілкування учнів після уроків, організована з метою морального становлення особистості, формування суспільно значимих мотивів, внутрішніх стимулів, що проявляються в повсякденній поведінці й ставленні до справ і обов'язків [54, 72].

Позаурочна діяльність сприяє більш результативному вирішенню виховних цілей і завдань; значно підвищує ефективність навчання й виховання, ґрунтуючись на принципах добровільності, активності й самостійності; дозволяє розширити обмежені можливості навчальної діяльності школи; здійснювати реальну індивідуалізацію й диференціацію навчання й виховання, сприяє ефективній соціальній адаптації учнів (С. Гессен, В. Казаренков, Я. Коменський, А. Макаренко, І. Песталоцци, В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинський, С. Шацький).

Розглядаючи педагогічне значення позаурочної діяльності, Н. Щуркова відзначає, що знань, які одержують учні на уроці, недостатньо для виховання людини, для формування здатності бути щасливою, тобто тільки знання не допомагають вирішувати життєві проблеми. У процесі позакласної діяльності

формується усвідомлене ставлення до світу, ціннісні стосунки в реальному конкретному житті школяра знаходять особистісне значення і адекватне реальне відбиття в практичних діях «тут і зараз».

Л. Коковіна виховний потенціал позаурочної діяльності визначає як сукупність її можливостей, використання яких сприяє більш ефективному вирішенню виховних цілей і завдань.

Слід зазначити, що активне використання позаурочної діяльності в сучасній школі дозволить розширити сферу освітньо-виховних можливостей закладу освіти й можливості розвитку самих школярів.

Позаурочна діяльність дозволяє реалізувати такі функції:

- соціальна (розвиток уміння культурно взаємодіяти з людьми, усвідомлення себе як частини навколишнього світу й свого місця в ньому, формування позитивного відношення до цінностей суспільства, приучення до самоорганізації й саморегуляції), рекреативна (дозволяє учням пізнати себе, свої задатки і здібності, розвивати їх, задовольняти потребу «бути дорослим», самостійним у діяльності, що цікавить), дозвільна (означає розумний підхід до організації вільного часу, задоволення базових потреб в цікавій діяльності) [65];

- психофізіологічна (розвага й розрядка індивідуальної й групової напруги; рекреації як заповнення психофізичних сил, відновлення здоров'я й творчого потенціалу), особистісно-розвиваюча (компенсація як залучення до тих особистісно значущих цінностей, потреба в яких поки не задовольняється існуючою системою базової освіти; самоактуалізація як втілення власних індивідуальних, творчих інтересів, а також саморозвитку й особистісного зростання в соціально й культурно значущих сферах життєдіяльності суспільства), соціалізуюча (соціалізація як залучення до неформальних суспільних процесів і структур) функції [76];

- виявлення проблем життя (діти повинні побачити проблему життя у різних ситуаціях, у різних подіях, що змінюють одна одну, щоб життя не було для них хаотичним скупченням випадковостей, що відбуваються в житті людини й повністю не залежних від самої людини); озброєння дітей життєво

важливими вміннями, які дозволять вирішувати проблеми власного життя самостійно; організація життєдіяльності дітей таким чином, щоб діти вчилися любити життя у всіх його проявах [97, 45].

Отже, позаурочна діяльність є організованою на добровільних засадах діяльністю учнів, спрямованою на розширення й поглиблення їхніх знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, творчих здібностей, інтересу до навчання в позаурочний час, базується на вподобаннях і бажанні дітей та повинна бути цікавою для учнів, задовольняти їхні потреби, запити тощо.

Розвиваючи соціальну компетентність молодших школярів, слід зазначити, що педагогові необхідно приділяти увагу різним аспектам життєдіяльності дитини: відношенню дитини до себе, до інших людей – дорослих, однолітків, представників інших культур; прагненню до співробітництва; рівню розвитку когнітивної сфери дитини, особливостям прояву наявних компетенцій, що сприяють рефлексії.

Мета позаурочної діяльності з молодшими школярами спрямована на створення умов, розширення можливостей розвитку пізнавальної й емоційної сфер, подальшого становлення довільної поведінки й розвитку здатності до рефлексії; прояву й розвитку дитиною своїх інтересів, засвоєння духовно-моральних цінностей і культурних традицій у межах пізнавальної, ігрової, дозвільно-розважальної, трудової, спортивно-оздоровчої, туристсько-краєзнавчої діяльності, художній і соціальній творчості, при створенні психологічно комфортного середовища, опорі на позитивне в особистості школяра, створення ситуацій успіху, співробітництво й надання варіативності організації процесу.

Таким чином, проаналізувавши досвід формування соціальної компетентності молодших школярів, які репрезентовані у науковій літературі та вітчизняній практиці, нашу увагу у подальшому дослідженні ми зосередимо саме на позаурочній діяльності.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Діагностика сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку

Дослідно-експериментальна робота проводилась нами в три етапи: на першому етапі ми виявляли вихідний рівень сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку; на другому етапі нами було розроблено та впроваджено програму формування соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності; третій етап передбачав аналіз ефективності впровадженої програми.

Базою експериментального дослідження стала Новокарлівська ЗОШ I-III ступенів Пологівського району, Запорізької області. В експерименті брали участь діти молодшого шкільного віку, які відвідують групу продовженого дня у школі. Всього 30 учнів, в тому числі: 1 клас – 12 дітей, 2 клас – 6 дітей, 3 клас – 6 дітей, 4 клас – 6 дітей.

Розробка програми формування соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності була б неможливою без аналізу вихідного рівня сформованості соціальної компетентності молодших школярів.

Як було зазначено раніше, соціальна компетентність – це складне особистісне утворення, що забезпечує розвиток і саморозвиток людини, визначає соціальну ініціативу, відповідальність перед іншими за свої дії й здатність виявляти свою поведінку відповідно до соціальних норм і цінностей. Соціальна компетентність містить у собі ряд компетенцій: соціальні знання, уміння, навички, алгоритми або способи діяльності, системи цінностей і відносин у межах взаємодії людей. Компетентність виявляється лише в

діяльності, тобто в момент реалізації наявних знань, умінь і навичок.

При визначенні вихідного рівня сформованості в молодших школярів соціальної компетентності, ми виходили з аналізу змісту й структури соціальної компетентності, зробленої нами в першому розділі, і визначення її компонентів і критеріїв:

1) мотиваційний: наявність мотивації й інтересу до взаємодії з іншими людьми (проявляє інтерес до спілкування; визнає цінність взаємодії з іншими людьми; приймає норми й правила взаємодії з людьми (норми моралі, етикету); розуміє неминучість несення відповідальності за свої вчинки; усвідомлює необхідність конструктивно взаємодіяти з іншими);

2) когнітивний: поінформованість у питаннях того як, з ким і коли можна взаємодіяти, що необхідно робити для досягнення мети (передбачає знання своїх позитивних і негативних якостей; знання того, що люди різні за своїми характеристиками, вчинкам; існування різних культур; знання норм і правил взаємодії/спілкування з однолітками і дорослими; знання про організацію роботи в групі, вибудовування системи взаємодії для досягнення загального результату; знання конструктивних способів взаємодії; знання конструктивних способів розв'язання конфліктних ситуацій; наявність уявлень про вербальні і невербальні засоби спілкування; знання способів самовираження (пояснення, переконання, повідомлення про свої почуття);

3) діяльнісний: уміння й навички взаємодії й спілкування з іншими людьми (виявляє готовність до актуалізації наявних знань, здатність до самопрезентації та самоорганізації, самоконтролю; вміння встановлювати стосунки, взаємодія (знайомитися, створювати групу тощо); вміння домовлятися, розв'язувати питання конструктивними способами; дотримання норм і правил поведінки);

4) рефлексивний: здатність оцінювати і пояснювати свою поведінку і аналізувати вчинки інших на основі наявних знань; здатність аналізувати ситуацію і знаходити спосіб поведінки відповідно до норм і можливостей

Сформованість соціальної компетентності ми будемо визначати за

трьома рівнями:

- високий рівень характеризує досить високий ступінь сформованості компетентності: дитина визнає цінність співпраці з дорослими й однолітками, усвідомлює цінність себе й іншого, відчуває потребу використовувати соціально схвалювані форми спілкування, демонструє мотивацію на взаємодію з іншими; знає правила й норми поведінки, правила роботи в парі й у групі, способи вирішення конфліктних ситуацій; здатний представити себе (розповісти про себе й свої інтереси), виявляє відповідальність за свої вчинки й результат діяльності, поважає іншу думку, іншу культуру; уміє не створювати конфліктні ситуації й знаходити вихід при розбіжностях; уміє домовлятися, уміє чути й слухати; здатний контролювати емоції й почуття; виконує правила здорового й безпечного для себе й оточуючих способу життя; здатний адекватно оцінити свої дії й дії іншого, здатний обрати спосіб поведінки на основі оцінки ситуації;

- середній – є обов'язковим рівнем сформованості соціальної компетентності молодшого школяра: дитина розуміє важливість співпраці з дорослими й однолітками, відчуває потребу соціально схвалюваних форм взаємодії зі значущими дорослими й однолітками, усвідомлює цінність себе й близьких, демонструє мотивацію на взаємодію за об'єктивною необхідністю; знає правила й норми взаємодії з дорослими й однолітками, правила роботи в парі й у групі, має уявлення про невербальні засоби спілкування (прояв почуттів і емоцій через міміку й жести), знайом з поняттями настроїв, почуття, співпереживання й може пояснити їхнє значення; зазнає труднощі розповідаючи про себе, не завжди виявляє відповідальність за свої вчинки й результат діяльності, вважає за можливе існування іншої думки, із труднощами знаходить правильне рішення при розбіжностях, важко домовляється, не завжди здатний контролювати емоції й почуття, готовий виконувати правила здорового й безпечного для себе й оточуючих способу життя; не завжди здатний адекватно оцінити свої дії й дії іншого, не завжди здатний обрати спосіб поведінки на основі оцінки ситуації;

- низький рівень характеризує недостатній ступінь сформованості соціальної компетентності: не визнає цінність співпраці, не відчуває потребу використовувати соціально схвалювані форми спілкування у спілкуванні зі значущими дорослими, усвідомлює тільки власну цінність, не демонструє мотивацію на взаємодію; фрагментарно знайомий із правилами й нормами поведінки, правилами роботи в парі й у групі, має уявлення про невербальні засоби спілкування (прояв почуттів і емоцій через міміку й жести), знайом з поняттями настроїв, почуття, співпереживання, але не може пояснити їхнє значення; не здатний розповісти про себе, не готовий проявляти відповідальність за свої вчинки й результат діяльності, не володіє способами вирішення спірних ситуацій, не здатний контролювати емоції й почуття, не здатний прийняти іншу думку; не здатний адекватно оцінити свої дії й дії іншого, не здатний вибрати спосіб поведінки на основі оцінки ситуації.

Для діагностики рівня соціальної компетентності молодших школярів можуть бути використані методики, що дозволяють виявити особливості міжособистісних відносин, загальний рівень засвоєної соціальної інформації, адекватність дитячої самооцінки, особливості ціннісних орієнтирів і особистісні характеристики молодшого школяра.

Для діагностики мотиваційного компоненту соціальної компетентності молодшого школяра мі обрали тематичний малюнок «Мій клас» (мета – виявлення особливостей відносин у колективі учнів), методика «Мій герой» (мета – визначення тих зразків, які має дитина, яких прагне наслідувати) й методика «Три бажання» (мета – вивчення ціннісних орієнтації, потреб дитини).

Для діагностики когнітивного компоненту – анкетування з метою визначення знань, установок у спілкуванні й взаємодії з іншими людьми; опитувальник «Невербальні характеристики спілкування» (автор В. Лабунська) з метою вивчення кінесико-проксемічних паттернів рольової поведінки для визначення системи відношення до іншого, базових особистісних орієнтирів у сфері взаємодії й методика «Квіточка-багатобарвниця» з метою виявлення

уявлення дітей про правила взаємодії.

Діагностика діяльнісного компоненту здійснювалась за методикою «Дерево із чоловічками» (автор Л. Пономаренко) з метою виявлення позиції учнів у колективі, методика «Рукавички» (Г. Цукерман) для виявлення рівня сформованості дій щодо узгодження зусиль в процесі організації й здійснення співпраці (кооперація).

Для діагностики рефлексивного компоненту ми обрали методику «Драбинка» для вивчення самооцінки й анкети «Оціни вчинок» для виявлення ступеня диференціації конвенціональних і моральних норм.

Також ми використовували метод експертних оцінок, який дозволив визначити сформованість особистісних якостей учнів, на думку вчителів й батьків. Було проведено дві методики: Комунікативно-особистісний опитувальник для батьків, вихователів і родичів дитини Р. Немова (мета опитувальника – оцінка комунікативних якостей учнів з позиції педагога й батьків) і Карта спостережень Д. Стотта (мета – діагностика труднощів адаптації дитину до школи, аналіз характеру дезадаптації).

На основі методу експертних оцінок була проведена методика «Комунікативно-особистісний опитувальник для батьків, вихователів і родичів дитини» (Р. Немов).

У даному опитувальнику вчителям або батькам пропонується десять питань, що характеризують особистість дитини (чи добра, уважна, правдива, ввічлива, товариська, щедра, чуйна, справедлива, життєрадісна, відповідальна ваша дитина?), на які можна відповісти «так», «ні», «коли як» або «не знаю».

Аналіз даних (таблиця 2.1.) показав, що оцінка рівня розвитку комунікативних якостей дітей батьками й вчителями практично збігається.

З таблиці видно, що за оцінкою батьків і вчителів рівень розвитку комунікативних якостей молодших школярів високий, вони добрі, ввічливі, товариські, чуйні, життєрадісні. Рівень розвитку комунікативних якостей молодших школярів знаходиться на високому і середньому рівнях, низький рівень не виявлено.

Таблиця 2.1.

Рівень розвитку комунікативних якостей молодших школярів
(експертна оцінка батьків й вчителів)

Рівень	Вчителі	Батьки
Високий	67 %	64 %
Середній	33 %	36 %
Низький	-	-

Потім вчителі заповнювали карту спостережень Д. Стотта, яка призначена для вивчення особливостей учнів, дезадаптованих до умов школи, які самі зазнають труднощів і створюють безліч труднощів для оточуючих і яким самим у школі важко, але оточуючим вони не завдають особливих неприємностей. Вчителям були надані реєстраційні бланки на кожного учня, у яких закреслюються ті цифри, які відповідають формам поведінки, найбільш характерним для даної дитини.

Карта спостереження складається із 16 комплексів симптомів – зразків поведінки: «Брак довіри до нових речей, людей, ситуацій», «депресія», «занурення у себе», «тривожність стосовно дорослих», «ворожість стосовно дорослих», «тривожність стосовно дітей», «брак соціальної нормативності», «ворожість стосовно інших дітей», «невгамовність», «емоційна напруга», «невротичні симптоми», «несприятливі умови середовища», «розумова відсталість», «сексуальний розвиток», «хвороби й органічні порушення», «фізичні дефекти». Для аналізу, відповідно до теми дослідження, ми відібрали перші вісім шкал. За результатами оцінки вчителів, коефіцієнт дезадаптації учнів не перевищує 10 балів, що свідчить про деякі труднощі, але не є серйозними порушеннями механізмів особистісної дезадаптації. У таблиці 2.2 подано ті шкали, за якими учні зазнають труднощів.

Загалом вчителі відзначили, що:

- найчастіше недобррозичливе відношення до дітей, що не належать до тісного кола їх спілкування, небажання приймати нових дітей у групу

виявляють дівчатка; для хлопчиків більш характерний прояв сили стосовно слабких дітей;

- при виконанні завдань під час уроків хлопчикам частіше роблять зауваження, щоб не відволікалися; вони не просять допомоги в однокласників або вчителя; можуть брати чужі речі без дозволу; наслідують хуліганські витівки інших;

- молодші школярі не залежно від статі піклуються про те, щоб завжди перебувати у згоді з більшістю; люблять бути в центрі уваги, вихвалятися своїми досягненнями.

Таблиця 2.2.

Показники експертної оцінки вчителями особливостей адаптації молодших школярів

№	Назва шкали /обраний параметр	Кількість виборів параметра (осіб / %)
1	Недовіра до нових людей	6 (20 %)
2	Депресія	-
3	Занурення в себе	-
4	Тривожність стосовно дорослих	3 (10 %)
5	Ворожість стосовно дорослих	-
6	Тривога стосовно дітей	3 (10 %)
7	Асоціальність	6 (20 %)
8	Ворожість до дітей	8 (27 %)
9	Невгамовність	2 (6 %)
10	Емоційна напруга	1 (3 %)

Відповідно до визначених критеріїв сформованості кожного компоненту структури соціальної компетентності молодших школярів нами була проведена первинна діагностика.

Для визначення сформованості критеріїв мотиваційного компонента

структури: визнання цінності співпраці з дорослими й однолітками, дітьми старшого й молодшого віку; наявності потреби взаємодії з іншими людьми – учням запропонували намалювати тематичний малюнок «Мій клас». Перед проведенням методики з учнями спочатку обговорили значення поняття «клас» і тільки після цього молодшим школярам було запропоновано намалювати малюнок. У низці малюнків 30 % (9 осіб) дітей намалювали будинок школи, у якому перебуває їхній клас, намалювали приміщення класу, зображуючи меблі, техніку, рослини, які знаходяться у кабінеті, не малюючи людей. Наприклад, Марія К. зобразила багатоповерховий будинок школи, на двері якої висить величезний замок. У малюнках Нікіти Л., Дмитра Л., Катерини Б. на дошці або в зошиті намальовані приклади з математики, словникові слова й інші завдання. Подібні зображення, як правило, свідчать про дезінтегрованість дитини в класі, неприйнятті, відторгнення нею класного колективу. Інші учні у своїх малюнках намалювали однокласників і однолітків, які граються, займаються в кабінетах, зонах відпочинку. Але при цьому, 13 % дітей намалювали людей або спиною (без обличчя), або без ознак статі. Так у малюнках Єгора Ч., Матвія С., Артема Л., Діани Г., Артема Г., Максима К., Миколи Ч. люди зображені схематично, без ознак статі. У деяких малюнках люди були намальовані, але потім стерті.

Для визначення ціннісних орієнтирів учнів, визнання цінності себе й інших, що безпосередньо впливають на спілкування, були проведено дві методики: «Мій герой» і «Три бажання».

При проведенні методики «Мій герой» учням було запропоновано обрати людину або героя художніх / мультиплікаційних фільмів, на якого вони прагли б бути схожі, пояснивши, чому обрали саме його (написати 3-4 якості). При визначенні героя орієнтиром для 30 % учнів стали дорослі й родичі; решта зробили вибір на користь героїв мультфільмів і фільмів (60 % – герої позитивного характеру; 10 % – герої негативного характеру). При цьому слід зазначити, що дівчатка частіше обирали героїв «реального» життя, а хлопчики – з художніх або мультиплікаційних фільмів.

У молодшому шкільному віці вже проявляється суспільна спрямованість особистості, тому була обрана методика «Три бажання». Психодіагностична методика мотиваційних переваг «Три бажання» показала спрямованість особистості учнів на себе – 33 %; вибір бажань для рідних і близьких – 53 %; для всіх людей – 14 %. Так серед виборів особистісної спрямованості були бажання «добре вчитися», «купити планшет» або купити які-небудь інші матеріальні цінності; при виборі бажань для батьків і близьких також зустрічалися варіанти придбання матеріальних цінностей, поліпшення відносини батьків; а для всіх людей – «щоб усім було добре», «щоб в усьому світі жили дружно».

Характер потреб в учнів у 86 % (26 осіб) матеріального плану (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3.

Мотиваційні переваги молодших школярів

	Для себе	Для близьких, сім'ї	Для друзів	Для всіх людей
Матеріальні потреби	33 % (10 уч.)	46 % (14 уч.)	-	7 % (2 уч.)
Духовні, моральні потреби	-	7 % (2 уч.)	-	7 % (2 уч.)

Відзначимо, що духовні й моральні потреби, матеріальні потреби для всіх людей були представлені тільки у виборах дівчаток.

Таким чином, при діагностиці мотиваційного компоненту було визначено, що 43 % (13 осіб) учнів мають труднощі в спілкуванні з іншими людьми, 10 % (3 особи) бачать ідеалом для себе негативних героїв, і 86 % (26 осіб) – вибирають цінності матеріального характеру.

Для визначення рівня сформованості показників когнітивного компонента соціальної компетентності молодших школярів нами була розроблена анкета, що дозволяє визначити позицію учнів у взаємодії, можливі

прояви компонентів соціальної компетентності відповідно до наявних знань правил і норм поведінки, роботи в парі й у групі, способів вирішення конфліктних ситуацій. Питання анкети спрямовані на вивчення особливостей взаємодії з однолітками, наприклад, уміння знайомитися, грати за правилами, прагнення до надання допомоги й умінні її просити, уміння вибачатися й адекватно реагувати на незаслужені обвинувачення й ін. (див. додаток А). У ході аналізу анкети були зроблені висновки, що 20 % молодших школярів не здатні виявити ініціативу при знайомстві з новим дітьми, будуть чекати допомоги від іншого, у ситуаціях незаслуженого обвинувачення приймуть його, не пояснюючи реальну ситуацію. У 50 % учнів виникають труднощі в таких аспектах, як прагнення до надання допомоги й можливості її надання, прояв ініціативи в спілкуванні; 43 % прагнуть до спілкування в малих групах (2-3 особи), що хоча й відповідає віковим особливостям, але не зменшує необхідності в розширенні кола спілкування; 53 % учнів при вирішенні проблеми або йдуть від неї, або намагаються вирішити агресивним шляхом.

Молодші школярі в спілкуванні з однолітками не виявляють ініціативи (13 %), при власних утрудненнях чекають допомоги від іншого (23 %), не вважають потрібним ділитися своїми речами (навіть якщо вони їм не потрібні в цей момент) і не будуть грати за чужими правилами (13 %). Так само 13 % учнів згодні пояснити причини своєї поведінки, але при цьому визнати свою провину й відповісти за вчинок згодні лише 11 %.

Слід зазначити, що в багатьох учнів виявлено кілька параметрів, що не відповідають проявам соціальної компетентності, тому в цілому 53 % (16 осіб) мають труднощі в спілкуванні.

Для визначення наявних уявлень про невербальні засоби спілкування (прояв почуттів і емоцій через міміку й жести) ми провели діагностику за опитувальником «Невербальні характеристики спілкування» (В. Лабунська). Даний опитувальник було адаптовано нами для молодших школярів у такий спосіб: змінили коло суб'єктів, що перелічуються, комунікації й характеристики, з якими необхідно працювати учням. Дітям було

запропоновано зі списку характеристик обрати ті, які відповідають, на їхню думку, нормам спілкування із друзями, батьками, однокласниками й вчителями. Ми внесли зміни в список характеристик невербального спілкування (див. додаток Б).

На основі спостережень за найбільш частими проявами невербальної поведінки молодших школярів у процесі взаємодії ми змінили характеристики, що належать до жестикуляції під час спілкування, більш доступними зробили схеми й малюнки, з якими працювали учні.

Труднощі при виконанні даної методики викликали завдання з вибором позицій при спілкуванні, можливість спілкування «спина до спини» з однокласниками, родичами обрали 20 %, ці ж учні при виборі характеристик зі списку невербальної поведінки вибирали позиції негативного характеру в спілкуванні з однолітками, родичами і 2 учнів – із вчителем (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4.

Невербальні характеристики спілкування в младшому школьному віці
(вибір учнів)

	Вибір відповідає прийнятим нормам	Вибір не відповідає прийнятим нормам
Норми спілкування (список)	80 % (24 уч.)	20 % (6 уч.)
Положення тіла при спілкуванні (малюнок)	73 % (22 уч.)	27 % (8 уч.)

У цілому з таблиці видно, що в 14 учнів (47 %) вибори не відповідають прийнятим нормам спілкування, поведінки, наприклад, при спілкуванні вважають прийнятним сильно жестикулювати, розповідаючи щось цікаве, або голосно розмовляти, при спілкуванні з дорослими можна виражати гнів, тримати руки на стегнах або в кишенях, сидіти, розвалившись на стільці і ін.

Знання учнями правил і норм поведінки були оцінені за допомогою методики «Квіточка-багатобарвниця». Кожній дитині було запропоновано

малюнок ромашки з 7 пелюстками. На кожній пелюстці, відповідно до наявних в учнів знань, досвіду, необхідно було написати правило поведінки, взаємодії з іншими людьми. У 67 % учнів були заповнені всі пелюстки із вказівками правил взаємодії з однолітками й дорослими, В інших учнів (23 %) квіти були заповнені частково (4-5 пелюсток). В 10 % було заповнено 1-2 пелюстки, що говорить про недостатні знання правил поведінки.

Таким чином, при діагностиці когнітивного компоненту в учнів були виявлені недостатні або помилкові уявлення в організації взаємодії, за низкою параметрів: відмова грати за пропонуваними правилами, нездатність брати відповідальність за вчинки, вирішення проблем агресивним шляхом, небажання ділитися необхідним з іншими, допомагати й самовільне використання чужих речей. За середнім даними трьох методик, у 43 % було виявлено недостатній рівень розвитку знань про особливості взаємодії з іншими людьми, організації спільної діяльності.

Діагностування показників діяльнісного компоненту: уміння домовлятися, чути й слухати співрозмовника, здатності контролювати емоції й почуття, прояв відповідальності за свої вчинки й результат діяльності – здійснювалося за допомогою методики «Дерево із чоловічками» і методики «Рукавички» (Г. Цукерман).

Методика «Дерево із чоловічками» дозволила визначити позицію учнів у спілкуванні з однолітками. Учням були запропоновані аркуші з готовим зображенням сюжету: дерево і чоловічки, що розташовуються на ньому й під ним. Кожний учень одержав аркуш із таким зображенням (але без нумерації фігурок). Для визначення позиції в спілкуванні ми дещо змінили інструкцію й попросили відзначити чоловічка, який схожий на самого учня й на його настрій у спілкуванні з однокласниками.

Результати методики показали, що у 23 % молодших школярів присутня позиція відстороненості й замкнутості в спілкуванні, надія на підтримку іншими.

Виявлення рівня сформованості дій щодо узгодження зусиль у процесі

організації й здійснення співпраці здійснювалося через методику Г. Цукерман «Рукавички».

Оцінка рівня сформованості дій щодо узгодженням зусиль ґрунтувалася на спостереженні за взаємодією учнів, які працюють у класі парами, і на основі аналізу результатів. Результати взаємодії молодших школярів: високий рівень взаємодії продемонстрували 27 % (8 осіб) учнів, середній – 46 % (14 осіб), низький – 27 % (8 осіб).

При виконанні даного завдання змогли домовитися про виконання однакових малюнків лише 4 пари, незначні розбіжності в оформленні рукавичок або при прийнятті лідируючої ролі одним з пари (але при цьому рукавички однакові), було визначено 7 пар. Також були 4 пари, які не змогли домовитися, який малюнок повинен бути в рукавичок, і малювали свої власні.

Таким чином, при визначенні позиції учнів у спілкуванні лише 10 % учнів тримаються відсторонено, замкнено. При цьому в спільній діяльності (її організації) 46 % молодших школярів зазнають труднощів, а 27 % взагалі не можуть знайти спільну мову для виконання завдання.

У цілому, за методикам 73 % (22 осіб) при організації спільної діяльності зазнають труднощі.

Для виявлення показників розвитку рефлексивного компонента структури соціальної компетентності, системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою, ми провели методику «Драбинка». Дитина оцінювала свою поведінку із трьох позицій: педагога, батьків і власної позиції.

При аналізі даних методики, були отримані такі результати за рівнями самооцінки учнів: завищена – 30 %, адекватна – 53 %, занижена – 17 %.

Таким чином, більшість молодших школярів здатні адекватно оцінювати свою поведінку, свої якості. У деяких дітей, залежно від позиції, з якої вони оцінюють свою поведінку, одночасно зустрічаються завищена, адекватна або занижена оцінки. Так у 7 учнів виявлена розбіжність оцінок з різних позицій. Оцінка себе своїми очима й очима батьків збігалася майже у всіх дітей, різниця

полягала між загальною позицією «батьків», своєю позицією й позицією «вчителі». В одного хлопчика із групи всі вибори з різних позицій відповідали різним рівням оцінки.

Рівень сформованості конвенціональних (культура зовнішнього вигляду, поведінка за столом, правила й форми звернення в сім'ї, правила поведінки в школі, на вулиці, у громадських місцях та ін.) і моральних (альтруїзм, щедрість, допомога, відповідальність і справедливість) норм учнів, необхідних для адекватного оцінювання своїх і чужих вчинків, була проведена анкета «Оціни вчинок» (див. додаток В). У даній анкеті дітям було запропоновано оцінити вчинок хлопчика / дівчинки (однолітка своєї статі), обравши один із чотирьох варіантів оцінки. Отримані результати дозволяють стверджувати, що переважна більшість дітей має високий рівень розвитку конвенціональних і моральних норм відносно оцінки іншого (таблиця 2.5):

Таблиця 2.5.

Рівень розвитку моральних і конвенціональних норм

Рівень	Моральні норми	Конвенціональні
Високий	63%	77%
Середній	17%	10%
Низький	20%	13%

За отриманими результатами в молодших школярів виявлений досить високий рівень розвитку моральних і конвенціональних норм.

Також при оцінці результатів дивилися на співвідношення сум балів, що характеризують ступінь неприпустимості для дитини конвенціональних і моральних норм. У деяких дітей відзначено перевищення суми балів за шкалою моральних норм над конвенціональними більше норми (7 балів) і навпаки.

За результатами діагностики рефлексивного рівня було виявлено, що у 47 % молодших школярів рівень самооцінки або завищений або занижений. Рівень розвитку моральних і конвенціональних норм високий.

Таким чином, виконане дослідження показало, що за результатами

експертної оцінки батьків і вчителів у молодших школярів високий рівень розвитку комунікативних якостей, вони не залежно від статі піклуються про те, щоб завжди перебувати у згоді із більшістю; люблять бути в центрі уваги, вихвалятися своїми досягненнями. Але при цьому дівчатка, граючись в невеликих групах, неохоче приймають нову дитину у гру, хлопчики ж спокійно ставляться до розширення складу граючих, але стосовно слабких дітей намагаються проявляти силу.

При оцінці соціальної компетентності за виділеними компонентами було виявлено, що:

- відповідно до критеріїв мотиваційного компонента 40 % молодших школярів уникають спілкування з однолітками або мають труднощі в спілкуванні з ними; вибираючи ідеал для наслідування, віддають перевагу негативним героям 10%; при виборі ціннісних орієнтирів – лише 7 % молодших школярів вибрали духовні або моральні цінності, інші вибори були матеріального характеру;

- при діагностиці критеріїв когнітивного компонента отримали дані, що у 43 % учнів недостатній рівень розвитку знань про особливості взаємодії з іншими людьми, організації спільної діяльності, вирішенні конфліктних ситуацій;

- при визначенні позицій учнів у спілкуванні 10 % учнів тримаються відсторонено, замкнено; у спільній діяльності (її організації) зазнають труднощів 46 % учнів, а 27 % – взагалі не можуть знайти спільну мову для виконання завдання;

- діагностика рефлексивного компонента показала, що у 53 % молодших школярів адекватний рівень самооцінки; у 20 % і 13 % низький рівень розвитку моральних і конвенціональних норм (відповідно): порушення правил поведінки, правил і форм звернення до дорослих, культура зовнішнього вигляду й ін.

На основі отриманих даних було визначено рівень сформованості кожного компонента соціальної компетентності молодших школярів та середнє

значення (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6.

Рівні сформованості соціальної компетентності молодших школярів
(на констатувальному етапі)

Компоненти	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	57%	17%	26%
Когнітивний	50%	30%	20%
Діяльнісний	33%	47%	20%
Рефлексивний	53%	33%	14%
Середнє значення	48%	32%	20%

Таким чином, отримані дані визначають необхідність розробки програми розвитку соціальної компетентності молодших школярів із підвищенням мотивації учнів до спілкування, розширенням когнітивної сфери в межах взаємодії.

2.2. Програма формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності

Вивчення проблеми соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку, виділення її сутнісних та змістових характеристик, вивчення вихідного рівня сформованості соціальної компетентності у молодших школярів стало підґрунтям для розробки програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності.

Як було зазначено у першому розділі нашої роботи, позаурочна діяльність розглядається як сфера взаємодії педагогів і молодших школярів, заснована на особистісних інтересах й свободі вибору учнів у різних напрямках діяльності (дозвільно-розважальної, спортивно-оздоровчої, художньої,

соціальної й ін.), які реалізуються через розвиваючі програми, фестивалі, концерти, конкурси, ярмарки, екскурсії, діяльність гуртків і секцій, на основі створення психологічно комфортного середовища й ситуацій успіху, з опорою на позитивне в дитині. Тому зміст діяльності має бути спрямований на психолого-педагогічну допомогу дітям в індивідуальному розвитку; створення необхідних умов для особистісного розвитку дітей, їх адаптацію до життя в суспільстві; розвиток соціально-комунікативних компетенцій тощо.

Мета програми – підвищення рівня соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності.

Завдання програми:

- розвиток мотивації взаємодії;
- розширення знань у сфері взаємодії;
- розвиток комунікативних навичок і навичок взаємодії;
- розширення уявлень про себе й інших людей;
- емоційний і моральний розвиток молодших школярів;
- розвиток навичок співпраці;
- згуртування групи.

Програма має п'ять розділів: «Знайомтсво», «Віддзеркалення», «Я і ти», «Я і Ви», «Будемо співпрацювати».

У результаті реалізації програми учні акцентують увагу на цінності взаємодії з іншими людьми; розширюють знання про правила й норми поведінки в різних ситуаціях спілкування з дорослими й однолітками, про вербальні й невербальні засоби спілкування; можуть самостійно знайти необхідний спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях з дорослими й однолітками; можуть адекватно сприймати й оцінювати особистісні якості партнерів по спілкуванню.

Програма розвитку соціальної компетентності молодших школярів реалізується поетапно:

- мотиваційний етап спрямований на підвищення рівня мотивації молодших школярів на розвиток соціальної компетентності;

- формуючий етап націлений на оволодіння молодшими школярами знань про організацію роботи в групі, про способи конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; на розвиток умінь розповідати про себе й свої інтереси, відповідальності за свої вчинки й результати діяльності, готовності поважати думку інших, іншу культуру; здатності не створювати конфліктні ситуації й знаходити вихід при розбіжностях; здатності контролювати емоції й почуття; розвиток рефлексії;

- контрольний етап спрямований на виявлення динаміки розвитку соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності.

Ми вважаємо, що для формування соціальної компетентності молодших школярів важливою є також робота з батьками. Для цього мають проводитися зустрічі із батьками, у ході яких обговорювалися б питання актуальності розвитку соціальних знань, умінь молодших школярів, формування досвіду соціальної взаємодії з людьми різного віку, розвитку соціально значущих якостей. Зустрічі можуть проходити у формі обговорення випадків із практики, сімейних ситуацій.

Метою мотиваційного етапу в роботі з молодшими школярами стало посилення їх мотивації до спілкування, спрямування групи на спільну роботу. Тому були проведені заняття з розділу «Знайомство»: «Давайте дружити!» (в ігровій формі виконувалися вправи на знайомство, учні розповідали про себе, свої захоплення, діти дізнавалися багато нового один про одного); «Чи добре бути одному або навіть потрібні друзі?» (заняття проходило у формі обговорення молодшими школярами м/ф "Капітошка" (питання: Чому Вовк був злим до зустрічі з Капітошкою? Як Капітошке вдалося подружитися з Вовком? Які якості йому допомогли? Як змінився Вовк після зустрічі з Капітошкою? Навіщо дружити Вовкові й Капітошці, може їм і так було добре, по одному?), під час заняття «Ми – група» були проведені вправи на згуртування групи «Переправа» (введення норм комунікації в групі, об'єднати учасників для вирішення завдань в умовах партнерства), «На крижині» (розвиток у колективі почуття підтримки, співучасті, єдності), «Чудесний килим» (формування

єдності в команді, дружньої атмосфери).

Мотиваційний етап програми розвитку соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності непомітно змінився формуючим етапом, який спрямований на оволодіння знаннями про організацію роботи в групі, про способи конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, способи самовираження; на формування вмінь взаємодії з іншою людиною, вирішення конфліктів, дотримання прийнятих у колективі норм і правила й на розвиток навичок рефлексії.

На цьому етапі реалізації програми розвитку соціальної компетентності з молодшими школярами було проведено заняття відповідно до розділів програми.

Розділ «Віддзеркалення». Спілкуючись із іншими людьми, щоб їх зрозуміти, насамперед, необхідно довідатися й зрозуміти себе. Тому метою занять стало створення умов, за яких молодші школярі краще пізнають свій внутрішній світ, який він і як його можна виразити. Теми розділу: «Яка людина буває?» (заняття спрямоване на виявлення елементів характеристики людини (згодом вони будуть розглянуті докладніше); проходить заняття у формі естафети, коли при виконанні завдань учні одтримують «назви» елементів і «створюють» образ людини); «Мої якості й мої звички» (визначення якостей людини, які з них корисні у спілкуванні, а які необхідно виправляти, визначення власних позитивних і негативних якостей і звичок); «Мої почуття» (які бувають почуття (радість, смуток, страх, гнів, образа), разом з учнями створюється «картинна галерея почуттів», у процесі виконання вправ молодші школярі вчаться їх виражати); «Мої емоції» (які емоції ми знаємо, чому емоції відрізняються від почуття; як проявляються емоції і як з ними справлятися – діти довідалися при виконанні вправ, розв'язанні ситуацій); «Мої вчинки» (заняття спрямоване на оцінку учнями своїх вчинків у розв'язанні різних ситуацій міжособистісної взаємодії); «Я вмію дружити?» (пошук відповіді на питання в процесі роботи над казками (що таке дружба? чи є в мене друзі? що я роблю для дружби? з якою людиною не хочеться дружити?)); «Я унікальний.

Мій портрет» (підтримка унікальності, несхожості й важливості кожної людини, створення власного портрета на основі наявних знань про себе).

Розділ «Я і ти». Заняття даного розділу присвячені організації взаємодії молодших школярів з однолітками, усвідомленню учнями правил конструктивної взаємодії. Тематика занять: «Встановлення контакту» (як налагодити контакт? познайомитися з людиною? подолати сором'язливість?); «Ти=Я?» (у нас різні якості, емоції; інтереси; як нам спілкуватися? різні культури, толерантність); «Які якості я ціную в тобі?» (визначення характеристик людини, з якою приємно спілкуватися, працювати); «Не треба слів, вже зрозуміло» (міміка й жести в спілкуванні, як дізнатися без слів, що відчуває людина?); «Якщо раптом посварилися...» (чим можна знайти рішення у спірних ситуаціях? як це зробити? що робити, якщо посварилися?); «Співпраця ... навіщо?» (навіщо нам спілкуватися з іншими людьми? у чому користь від співпраці? як її домогтися?); «Дівчатка + хлопчики» (особливості спілкування хлопчиків і дівчаток, чим схожі й чим відрізняються? як налагодити контакт?).

Розділ «Я і Ви». Теми розділу присвячені особливостям взаємодії молодших школярів з дорослими: вчителями, батьками, іншими дорослими – визначення норм і правил поведінки: «Я і мої батьки» (особливості взаємодії з батьками, що можна й чого не можна робити? чому батьки саме так поведуться?); «Я і вчитель» (вчитель – хто він? Як поводитися з ним?).

На заняттях з молодшими школярами для кожного розділу були так само підібрані тематичні мультфільми для обговорення актуальних питань. У розділі «Віддзеркалення» обговорювався м/ф «Шкідливі звички» (питання для обговорення: які шкідливі звички в спілкуванні ви можете назвати? Чому вони нам заважають? Як їх виправляти? Які гарні звички, що допомагають спілкуванню з іншими ви можете назвати?); у розділі «Я і ти» – м/ф з циклу "Крокодил Гена й Чебурашка" – серія «Гена шукає друзів» (питаннями обговорення були: навіщо нам друзі? як знайти друга? які правила спілкування із друзями, людьми знайомими й незнайомими ви знаєте? як себе не можна поводити з іншими людьми?), м/ф «Просто так» (питання для обговорення: які

якості цінуються в людині, як зробити приємне людині й що за це попросити?).

На даному етапі також було організовано зустрічі з батьками з метою їхньої педагогічної просвіти. Темі для обговорення були такі: «Особливості розвитку молодших школярів» (на прикладах розглядалися питання розвитку особистості молодшого школяра: як зрозуміти, що важливо для дитини і як з нею спілкуватися; що робити батькам при зміні соціальної ситуації, як мінімізувати дитячі конфлікти, які сталися); «Допомога сім'ї в розвитку навичок соціальної взаємодії молодших школярів» (розглянуто особливості самооцінки дитини, особливості рівня домагань і їх вплив на взаємодію з однолітками й дорослими; як можуть батьки допомогти дітям навчитися спілкуватися, як начити дітей вирішувати конфлікти з однолітками). Під час кожної зустрічі відбувалося обговорення ситуацій, питань, що цікавлять батьків стосовно теми.

Вище ми зазначали, що позаурочна діяльність є ресурсом розвитку соціальної компетентності молодших школярів, тому спільні зусилля педагогічного колективу щодо реалізації напрямків позаурочної діяльності, безсумнівно, впливають на розвиток соціальної компетентності. Педагогічні керівники гуртків провели майстер-класи для дітей і членів їх сімей із спільного виконання робіт з моделювання, техніки бісероплетення, квілінгу, мозаїці, під час яких вони вчилися слухати один одного, домовлятися, керувати спільною роботою, контролювати емоції й почуття.

Контрольно-оцінювальний етап було спрямовано на оцінку результатів і підбиття підсумків консолідації зусиль суб'єктів взаємодії. З учнями була проведена гра-подорож «Країна спілкування» з розділу «Будемо співпрацювати». Гра сприяла узагальненню отриманих знань і сформованих умінь, тому що під час гри учні проявляли знання правил і норм поведінки, правил роботи в групі, знання невербальних засобів спілкування; представляли свої інтереси, свої якості; контролювали свої емоції; оцінювали свої дії й вчинки й ін.

Емоційним завершенням програми стало проведення виставок спільних

робіт молодших школярів і їхніх сімей: «Світ наших захоплень», «Мій друг»; організація конкурсів: «Сімейний альбом», «Ми різні, але ми разом» (конкурс малюнків, виробів, розповідей, коміксів); тематичних днів: «День ввічливості», «День гарного настрою», «День побажань» (під час таких днів повідомлялися правила поведінки, організовувалися тематичні міні-конкурси).

Таким чином, програма розвитку соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній діяльності реалізується поетапно, у спільній діяльності педагогитческою колективу школи, молодших школярів, членів їхніх сімей; під час організації фестивалів, концертів, конкурсів, діяльності гуртків і секцій. Позитивній взаємодії всіх суб'єктів під час реалізації програми сприяють психологічно комфортні умови здійснення діяльності, зацікавленість усіх учасників у процесі, організація ситуацій успіху для кожного суб'єкта взаємодії.

2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи щодо формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності

Після реалізації програми була проведена контрольна діагностика, у ході якої було зафіксовано низку змін.

Під час контрольного етапу дослідження ми ставили такі завдання:

- виявити результативність реалізації програми формування соціальної компетентності молодших школярів у позаурочній роботі в закладі загальної освіти;
- констатувати в учнів підвищення рівня сформованості соціальної компетентності.

Повторна оцінка комунікативних якостей учнів була здійснена на основі комунікативно-особистісного опитувальника для батьків, вихователів і родичів дитини (Р. Немов). При аналізі даних (таблиця 2.7) високий рівень розвитку

комунікативних якостей (добродота, відповідальність, співпереживання та ін.) школярів збільшився на 10 %.

Таблиця 2.7.

Динаміка зміни рівня розвитку комунікативних якостей молодших школярів
(експертна оцінка батьків і вчителів)

Рівень	Вчителі		Батьки	
	до	після	до	після
Високий	67%	77%	64%	73%
Середній	33%	23%	36%	27%
Низький	-	-	-	-

Таким чином, після проведення формуючого етапу дослідно-експериментальної роботи учні стали більш уважними один до одного, більш чемними, більш товариськими, чуйними і щедрішими.

Педагогам було запропоновано вдруге заповнити карту спостережень Д. Стотта, призначену для вивчення особливостей учнів, які самі зазнають труднощів і створюють труднощі для інших, і яким самим у школі важко, але оточуючим вони не завдають неприємностей.

Було з'ясовано, що молодші школярі під час ігор частіше стали приймати нових дітей у групу; рідко проявляють агресію стосовно інших, намагаються допомагати один одному й більш слабким дітям, за необхідності звертаються по допомогу до однокласників або вчителя.

Також була проведена повторна діагностика сформованості критеріїв соціальної компетентності, виділених відповідно до структурних компонентів.

Для визначення мотивації до спілкування, взаємодії учням запропонували повторно намалювати тематичний малюнок «Мій клас». При аналізі з'ясувалось, що в 13 % дітей (4 учня) залишилися малюнки, що відображають труднощі у взаємодії з іншими (замість 43 % (13 осіб) дітей). На цих роботах учні зобразили учнів свого класу, але сюжет малюнків, їхнє кольорове рішення свідчить про деякі труднощі у спілкуванні з однолітками. Тому можна сказати,

що молодші школярі в цілому стали демонструвати більш високу мотивацію до співпраці.

При виконанні методики «Мій герой» ми визначили, що героями, моральним орієнтиром, для 36 % учнів виступають дорослі й родичи; інші діти зробили вибір на користь героїв мультфільмів і фільмів – 64 %. При цьому героїв негативного характеру у виборах учнів виявлено не було.

Психодіагностична методика мотиваційних переваг «Три бажання» показала зміни у перевагах учнів щодо матеріальних та духовних, моральних потреб (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8.

Динаміка зміни мотиваційних переваг учнів

	Для себе		Для близьких, сім'ї		Для друзів		Для всіх людей	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Матеріальні потреби	33 % (10 уч.)	17% (5 уч.)	46 % (14 уч.)	27% (8 уч.)	-	13% (4 уч.)	7 % (2 уч.)	-
Духовні, моральні потреби	-	13% (4 уч.)	7 % (2 уч.)	17% (5 уч.)	-	-	7 % (2 уч.)	13% (4 уч.)

Таким чином, з отриманих даних ми бачимо, що рівень мотивації учнів до взаємодії з іншими підвищився. Після реалізації програми рівень, що характеризує небажання дітей співпрацювати, труднощі у взаємодії знизився з 43 % до 13 %.

Такі показники свідчать про зміну ціннісних орієнтирів молодших школярів, появі цінності іншої людини, про розвиток суспільної спрямованості молодших школярів.

При повторній діагностиці критеріїв когнітивного компонента за допомогою анкети, отримані результати свідчать, що в учнів знизився відсоток агресивних рішень/позицій у складних ситуаціях. Збільшилася кількість учнів,

здатних брати відповідальність за свої вчинки, пояснити свою поведінку. Більше дітей намагаються дотримуватись правил поведінки у взаємодії один з одним, розширюючи межі спілкування. У 23 % (7 осіб) учнів зустрічаються труднощі в спілкуванні, невідповідність вибору й прийнятим нормам взаємодії (замість 53 % (16 осіб) на початок експерименту).

При повторному проведенні опитувальника «Невербальні характеристики спілкування», спрямованого на визначення характеристик, що відповідають, на думку молодших школярів, нормам взаємодії із друзями, батьками, однокласниками і вчителями було отримано такі дані (табл.2.9):

Таблиця 2.9.

Невербальні характеристики спілкування в молодшому шкільному віці
(динаміка вибору учнів)

	Вибір відповідає прийнятим нормам		Вибір не відповідає прийнятим нормам	
	до	після	до	після
Норми спілкування (список)	80 % (24 уч.)	94 % (28 уч.)	20 % (6 уч.)	6 % (2 уч.)
Положення тіла при спілкуванні (малюнок)	73 % (22 уч.)	87 % (26 уч.)	27 % (8 уч.)	13 % (4 уч.)

Представлені результати вибору учнів особливостей невербального спілкування відповідно до правил і нормам взаємодії дозволяють сказати, що зросла поінформованість учнів про норми й правила спілкування з іншими людьми, засоби невербального спілкування і їх прояву.

При проведенні повторної діагностики на знання норм і правил поведінки, роботи в групі за допомогою методики «Квіточка-багатобарвниця», ми з'ясували, що завдання було виконано частково у 13 % (4 учня), 1 дитина не впоралася із завданням (таблиця 2.10).

Таким чином, можна відзначити, що знання про правила взаємодії з

однолітками й дорослими були розширені в ході проведення програми розвитку соціальної компетентності.

Таблиця 2.10.

Зміна рівня знань про правила поведінки молодших школярів

	Високий	Середній	Низький
На початок експерименту	67%	23%	10%
По завершенні експерименту	87%	13%	-

Проведення методики «Дерево із чоловічками» дозволила визначити зміни позиції учнів у спілкуванні.

В учнів рівень вибору позиції відстороненості, замкнутості в спілкуванні, надії на постійну підтримку з боку інших знизився (23 % на початок експерименту, 6 % по завершенню), зросло прагнення до подолання перешкод, спілкуванню з іншими людьми, спрямованість на дружню підтримку.

Виявлення рівня сформованості дій щодо узгодження зусиль у процесі організації й здійснення співпраці відбувалося за методикою Г. Цукерман «Рукавички». При повторному виконанні даної методики завдання було дещо змінене: учням пропонувалося розфарбувати вже не рукавиці, а пари чобіток.

Оцінка рівня сформованості дій щодо узгодження зусиль також показала позитивну динаміку: в групі підвищився показник високого й середнього рівня узгодженості, пар, які не змогли домовитися про результат спільної діяльності, не було (таблиця 2.11).

Таблиця 2.11.

Динаміка рівня узгодженості дій

	Високий	Середній	Низький
На початок експерименту	27 %	46 %	27 %
По завершенні експерименту	57 %	43 %	-

Одержані результати свідчать, що учні навчилися домовлятися при виконанні завдань, співпрацювати один з одним, визначати план загальної

діяльності, відповідальних.

Для виявлення системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама, як, на його думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою, повторно провели методику «Драбинка».

При аналізі даних проведеної методики й даних, отриманих на констатувальному етапі, було визначено, що в процесі проведення дослідно-експериментальної роботи зросла кількість учнів, здатних адекватно оцінювати свої дії й дії іншого, обирати способи поведінки на основі оцінки ситуації. Відбулися зміни стосовно самооцінки дітей: завищена – 23 % (до початку 30 %), адекватна – 74 % (до початку 53 %), занижена – 3 % (до початку 17 %).

Анкета «Оціни вчинок» дозволила виявити зміни в рівні сформованості конвенціональних і морально-етичних норм учнів.

У даній анкеті дітям було запропоновано оцінити вчинок хлопчика й дівчинки (однолітка своєї статі), обравши один із чотирьох варіантів оцінки. Отримані результати дозволяють стверджувати, що в переважній більшості дітей переважає високий рівень розвитку конвенціональних і моральних норм (таблиця 2.12):

Таблиця 2.12.

Динаміка рівня розвитку конвенціональних і моральних норм

Рівень	Моральні норми		Конвенціональні	
	до	після	до	після
Високий	63%	80 %	77%	80 %
Середній	17%	17 %	10%	20 %
Низький	20%	3 %	13%	-

Отримані результати оцінки даних до експерименту й після свідчать про розвиток рівня сформованості моральних і конвенціональних норм у молодших школярів, що дозволяють на їхній основі більш адекватно оцінювати свої дії й дії іншого, обирати способи поведінки.

Отримані в ході дослідно-експериментальної роботи показники й рівень

їх прояву зафіксовані відповідно до виділених нами показників (таблиця 2.13).

Таблиця 2.13.

Динаміка рівнів розвитку соціальної компетентності молодших школярів

Компоненти	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	до	після	до	після	до	після
Мотиваційний	57%	87%	17%	13%	26%	-
Когнітивний	50%	83%	30%	17%	20%	-
Діяльнісний	33%	53%	47%	44%	20%	3%
Рефлексивний	53%	57%	33%	40%	14%	3%
Середнє значення	48%	70%	32%	28%	20%	2%

Таким чином, позитивна динаміка рівня сформованості соціальної компетентності молодших школярів свідчить про ефективність програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності. Це дає підстави стверджувати про виконання завдань дослідження та досягнення його мети.

ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми, що полягає в обґрунтуванні і експериментальній перевірці програми формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

У ході дослідження було встановлено, що проблема формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку є актуальною в соціально-педагогічній теорії й практиці.

Результати теоретичного аналізу дозволили виявити неоднозначність у розумінні терміну «соціальна компетентність», тому в науковій літературі категорія «соціальна компетентність» широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями. Наразі соціальна компетентність розглядається як складне багатоаспектне, багатокомпонентне явище, як глобальна характеристика людини, необхідна для її адаптації і самореалізації в соціальному середовищі.

Соціальну компетентність визначено як багатогранну властивість особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Її створюють як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із навколишнім соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в соціумі, що постійно змінюється. Велика кількість наукових доробок щодо проблеми формування соціальної компетентності особистості свідчить про наявність стійкого інтересу дослідників до даної проблеми.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, присвяченої вивченню різних аспектів компетентності, ми встановили, що соціальна компетентність дітей молодшого шкільного віку є інтегративною особистісною характеристикою, яка відображає визнання дитиною цінності себе й іншої людини, цінності співпраці з дітьми й дорослими; знання правил поведінки й

взаємодії, способів виходу з конфліктних ситуацій, проявляється в поважному відношенні до людей різного віку, іншої культури, у відповідальності за свої вчинки й результат діяльності на основі розвитку рефлексії.

У процесі формування соціальної компетентності важливим є період молодшого шкільного віку. Це час, коли дитина набуває нових соціальних ролей і вже здатна до самостійної керованої діяльності, рефлексії, вирішення життєвих проблем, встановлення соціальних контактів, вироблення нових соціальних стратегій життєдіяльності. У цьому віці відбуваються особистісні утворення, необхідні для формування соціальної компетентності учнів молодших класів: мотивація соціально значущої діяльності, що визначає особистісну активність дитини; вміння керувати психічними процесами розвитку пізнавальної сфери, що створюють основу становлення здатності до довільної регуляції поведінки; діалогічність свідомості, критичність до себе та інших людей; дитина стає здатною до адекватної самооцінки, а задоволеність собою та досить висока самооцінка виступають важливими складовими соціальної компетентності; складається новий тип відносин з людьми, засвоюються певні соціальні норми, втрачається орієнтація на дорослого, відбувається зближення з групою однолітків, де необхідними стають навички конструктивної взаємодії.

Формування соціальної компетентності молодших школярів відбувається у процесі вивчення навчальних дисциплін і у позаурочній діяльності. Аналіз теорії і практики освітньої діяльності у початковій школі засвідчив, що позаурочна діяльність сприяє більш результативному вирішенню виховних цілей і завдань; значно підвищує ефективність навчання й виховання, ґрунтуючись на принципах добровільності, активності й самостійності; дозволяє розширити обмежені можливості навчальної діяльності школи.

Відповідно змісту соціальної компетентності молодших школярів та її структурних компонентів нами була розроблена програма дослідно-експериментальної роботи, яка здійснювалась у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

Для вивчення сформованості соціальної компетентності у дітей молодшого шкільного віку відповідно до критеріїв (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний) було дібрано комплекс діагностичних методик і проведена первинна діагностика рівня сформованості соціальної компетентності.

Результати констатувального етапу дослідження показали, що діти молодшого шкільного віку уникають спілкування з однолітками або мають труднощі в спілкуванні з ними, внаслідок чого не мотивовані на активну співпрацю; обираючи ідеал для наслідування, обирають як позитивних, так і негативних героїв; при виборі ціннісних орієнтирів більшість виборів (86 %) були матеріального характеру (лише 14 % молодших школярів обрали духовні або моральні цінності). Діти мають недостатній рівень розвитку знань про особливості взаємодії з іншими людьми, організації спільної діяльності, вирішенні конфліктних ситуацій. У процесі спілкування один з одним – 10 % учнів тримаються відсторонення, замкнено; у спільній діяльності (її організації) зазнають труднощів 46 % учнів, а 27 % взагалі не можуть знайти спільну мову для виконання завдання. Отримані результати вказують на необхідність пошуку шляхів вирішення поставленої проблеми.

На другому етапі дослідження нами реалізована програма формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності, яка орієнтована на розвиток уявлень учнів про себе, особливості й правила взаємодії з дорослими й однолітками. Програма має п'ять розділів: «Знайомтсво», «Віддзеркалення», «Я і ти», «Я і Ви», «Будемо співпрацювати». Відповідно до програми заняття були спрямовані на розширення знань про правила й норми поведінки в різних ситуаціях спілкування з дорослими й однолітками, про вербальні й невербальні засоби спілкування; на розвиток здатності учнів розповісти про себе й свої інтереси, не створювати конфліктні ситуації й знаходити адекватний спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях з дорослими й однолітками, домовлятися, слухати й чути один одного, контролювати емоції й почуття, поважати іншу думку, іншу культуру і т.ін.

На третьому – контрольному – етапі дослідно-експериментальної роботи була проведена повторна діагностика рівня сформованості соціальної компетентності молодших школярів. Отримані дані показали, що в учнів знизився відсоток вибору агресивного вирішення або агресивної позиції у складних ситуаціях, знизився рівень вибору позиції відстороненості, замкнутості в спілкуванні, надії на постійну підтримку іншими; зросло прагнення до подолання перешкод, спілкування з іншими людьми, спрямованість на дружню підтримку. Збільшилася кількість учнів, здатних брати відповідальність за свої вчинки, пояснити свою поведінку; при виконанні спільних завдань учні навчилися домовлятися, визначати план загальної діяльності, відповідальних. Зросла кількість учнів, здатних адекватно оцінювати свої дії й дії іншого, обирати способи поведінки на основі оцінки ситуації. У взаємодії один з одним, більша кількість дітей намагаються дотримувати правил поведінки, розширюють межі співпраці. Зросла поінформованість учнів про норми й правила спілкування з іншими людьми, засоби невербального спілкування і їхні прояви.

Проведене дослідження не вичерпує всіх можливих аспектів проблеми. Дана робота представляє один з підходів до формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку у закладах загальної середньої освіти. Подальша робота може бути присвячена розширенню змісту, форм та методів формування соціальної компетентності молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире. *Вопросы психологии*. 2002. № 1. С. 3-15.
2. Авдюкова А. Е. Формирование социальной компетентности учащихся в интерактивном взаимодействии на уроках обществознания: автореф. дис. ... канд. пед. : 13.00.02 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 24 с.
3. Азаров Ю.Н. Искусство воспитывать: книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1985. 128 с.
4. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека *Психология личности: Хрестоматия* / ред. Д. Я. Райгородский. Издание 3-е, доп. Самара : Бахрах-М, 2004. Т.2. С. 7-94.
5. Аргайл М. Психология межличностного поведения. Москва : Прогресс, 2000. 336 с.
6. Баранова Л. А. Социальная компетентность: условия формирования и проявления. *Человек и общество (научный и общенаучный альманах)*. Вып. XXXI / под ред. В. Е. Семенова. Санкт-Петербург : Издательство С.-Петербургского университета, 2006. С. 111 -121.
7. Баранова Э. А., Арсентьева Н. И. К вопросу о социальной компетентности младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. *Евразийский союз ученых*. 2014. № 5-2. С. 16-18.
8. Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился: книга для родителей. Москва : Педагогика, 1988. 191 с.
9. Басюк Н. А., Гужанова Т. С., Рудницька Н. Ю. Формування соціальної компетентності молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Проблеми освіти: зб. наук. праць* (84). 2015. № 84. С. 10-14.
10. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика: книга для учителя. Москва :

- Просвещение, 1991. С. 119-125.
11. Беседина И. А. Формирование социальной компетентности. URL : <http://muc.renet.ru/iornal/number9/besedina.shtml>
 12. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейн. Москва : Московский психолого-педагогический социальный институт; Воронеж : НПО Модэк, 2001. 352 с.
 13. Болотов В. А., Сероиков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8-14.
 14. Быков А. В., Шульга Т. И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков: учебное пособие. Москва : Изд-во УРАО, 2001. 100 с.
 15. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
 16. Возрастные возможности усвоения знания (младшие классы школы) / под ред. Д. Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Москва : Просвещение, 1966. 442 с.
 17. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва : Просвещение, 1982. Т. 1. С. 95.
 18. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург : Союз, 1997. 96 с.
 19. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-пресс, 1996. 534 с.
 20. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл, 2000. 511 с.
 21. Галакова О. В. Модель развития социальной компетентности младших школьников. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2012. Т. 8. № 10-2. С. 121-127.
 22. Галакова О. В. Модель социальной компетентности детей младшего школьного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 4 (29). С. 24-27.
 23. Гиндина Е. Д. Генетические основы эмоций и поведенческих особенностей

- у детей подросткового возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2005. 24с.
24. Голованова Н. Ф. Социализация школьников как явление педагогическое. *Педагогика*. 1998. № 5. С.42-45.
 25. Гончарова-Горяньска М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. №7/8. С. 71-74.
 26. Горелова Н. Н. Соотношение понятий «социализация» и «инкультурация». *Позиция. Философские проблемы науки и техники*. 2018. № 12. С. 126–132. URL : elibrary.ru/download/elibrary_36424097_57144753.pdf
 27. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2011. № 7. С. 1-18.
 28. Державний стандарт початкової загальної освіти : постанова Кабінету міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti>
 29. Диагностика школьной дезадаптации: Для shk. психологов и учителей нач. классов системы компенсирующего обучения / Н. Г. Лусканова и др. Москва : [б.и.], 1995. 126 с.
 30. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. Москва : Канон, 1995. 352 с.
 31. Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. Ленинград : Издательство ЛГУ, 1983. 100 с.
 32. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 33. Ермолова Т.В. Развитие социальных качеств младшего школьника. *Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы*: тезисы международной конференции (г. Москва, 3-4 октября 2006). Москва : МГППУ, 2006. С. 46-52. URL :

<http://psyjournals.ru/kip/2006/n4/Rubtsov.shtml>

34. Звіт про науково-дослідну роботу з теми «Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі». Державний реєстраційний № 0110U001154 (2010-2013 рр.). Київ : [б.в.], 2013. 100 с.
35. Исакова Т. В. Развитие социальной компетентности как фактор социального здоровья: монография. Санкт-Петербург : РГПУ, 2003. 389 с.
36. Щуркова Н. Е. За гранью урока. Москва : Центр гуманитарной литературы, 2004. 192 с.
37. Калинина Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения. *Психологическая наука и образование*. 2001. Том. 6. № 4. С. 1-6.
38. Кидрон А. Формирование социальной компетентности при социально-психологическом тренинге. *Психологические условия социального взаимодействия* / под. ред. Э. М. Верник. Таллин : [б.и.], 1983. С. 85-99.
39. Кобзар Б. С. Внеурочная воспитательная работа в школах продленного дня. Київ : Рад. школа, 1991. 223 с.
40. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного інформаційного простору. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 6 (37). С. 37-40.
41. Коваленко В.В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2017. 192 с.
42. Кожанова Н. Е. Учителя и родители – партнеры в воспитании ребенка. *Начальная школа*. 1995. № 6. С. 11-14.
43. Колесник І. Г. Позакласна робота старшокласників. Київ : Знання, 1967. 48 с.
44. Колечиц Т. Н., Кайлина З. А. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися : учеб.-метод. пособие для студ.. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1980. 87 с.

45. Кон И. С. Психология старшекласника. Москва : Просвещение, 1982. 207 с.
46. Кон И. С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива). Москва : Просвещение, 1988. 270 с.
47. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
48. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: (системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.
49. Концепція Нової української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
50. Коротина Ю. В. Структурно-содержательные особенности социальной компетентности младших школьников. *Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки*. 2010. № 12 (92). С. 143-150.
51. Коротина Ю. В. Структурно-содержательные особенности социальной компетентности младших школьников. *Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки*. 2010. № 12 (92). С. 143-150.
52. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1985. 431с.
53. Крузе-Брукс О. А. Формирование социальной компетентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Великий Новгород, 2008. 24 с.
54. Кутьев В. О. Внеурочная деятельность школьников. Москва : Просвещение, 1983. 223 с.
55. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 288 с.
56. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ : Віра Інсайт, 2000. 444 с.
57. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл, 2000. 511 с.

58. Литвишко Олена. Формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами українських народних казок та мультфільмів: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. Вип. 2. С. 192-200. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2016_2_24
59. Лукьянова М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*: матеріалі научно-практической конференции (г. Кострома, 10-11 ноября 2001). Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. С. 240-242.
60. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності навч.-метод. посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 106 с.
61. Мартиненко С. Як зберегти психічне здоров'я дитини: поради вчителям і батькам. *Початкова школа*. 2014. № 5. С. 41-43.
62. Мель Ю. А. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа «Я» в ситуации перелома. *Вопросы психологии*. 1995. № 5. С. 61.
63. Методика воспитательной работы : учебн. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / Л. К. Гребёнкина, Е. Н. Аджиева, О. В. Ерёмкина и др.; под ред. В. А. Слостенина. 7-е изд., стер. Москва : Академия, 2009. 160 с.
64. Мехришвили Л. Л. Социальная политика: концептуальные подходы. Тюмень: ТюмГНГУ, 2006. 226 с.
65. Михайлова Е. В. Формирование нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности: Монография. Москва : Экон-Информ, 2009. 164 с.
66. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. Москва : Академический проект, 2001. 384 с.
67. Мудрик А. В. Социализация и воспитание. Москва : Сентябрь, 1997. 96 с.
68. Нагавкина Л. С., Крокинская О. К., Косабуцкая С. А. Социальный педагог: введение в должность. Санкт-Петербург : КАРО, 2002. 139 с.

69. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL : <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
70. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : науково-методичний посібник. Черкаси : ОШОПП, 2014. 76 с.
71. Новиков В. В. Этнопедагогические основы формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Смоленск, 2004. 18 с.
72. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации. *Психология и школа*. 2004. № 1. С. 43-55.
73. Основи формування соціальної компетентності молодших школярів: практичний порадник / уклад. О. В. Юрченко. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 250 с.
74. Оценка результатов начального образования в условиях компетентностного подхода: методическое пособие для учителей начальных классов / под общ. ред. Н.В. Калининой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : АРКТИ, 2011. 144 с.
75. Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 21 с.
76. Петракова Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. Москва, 1999. 38 с.
77. Петрова В. И., Трофимова Н. М., Хомякова И. С., Стульник Т. Д. Азбука нравственного взросления. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 304 с.
78. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва : Изд-во Московского университета, 1989. 79 с.
79. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / за ред. О. Биковської. Київ :

- ВЦ ААКОН, 2006. 224 с.
80. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
 81. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 592 с.
 82. Про вищу освіту: Закон України від 16.04.2017 р. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – (дата звернення 30.05.2017).
 83. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 35 (88). С. 451-457.
 84. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе. Методические рекомендации для школьных психологов / под ред. Л. П. Пономаренко. Одесса : Астропринт, 2004. 120 с.
 85. Психология современного подростка / под ред. Л. А. Регуш. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 400 с.
 86. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.
 87. Сергеев Н. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва : АРКТИ, 2009. 132 с.
 88. Серякова С. Б., Галакова О. В. Критерии оценки социальной компетентности младших школьников. *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 9. С. 19-21.
 89. Сидорова О. С. Игровые технологии в формировании социальной компетентности младших школьников на уроке иностранного языка. *Наука и школа*. 2014. № 2. С. 90-93.
 90. Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам,

ориентированная на социальную компетенцию. *Вестник психологической и социально-реабилитационной работы*. 2000. № 1. С. 30-45.

91. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції : досвід європейських проблем. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство*: наук.-метод. збірник / За ред. І. Єрмакова. Київ : Контекст, 2000. С. 37-40.
92. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Москва : Флинта, 2004. 672 с.
93. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студ. вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль: ТДПУ, 1997. 192 с.
94. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.
95. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Великий Новгород, 2002. 25 с.
96. Щуркова Н. Е. За гранью урока. Москва : Центр гуманитарной литературы, 2004. 192 с.
97. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. *Избранные психологические труды*. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
URL : <http://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-2391.htm#hid7> (дата звернення 11.11.2016).
98. Эльконин Д. Б. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование. Москва : Просвещение, 1975. 143 с.
99. Юрченко О. Структура соціальної компетентності молодшого школяра. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2016. № 7. С. 224-233. URL : <http://nbuv.gov.ua/UJRN>
100. Юрченко О. Шляхи та способи формування соціальної компетентності молодшого школяра. *Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum*: матеріали

X Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и образование – 2016».
Прага, 2016. № 19-2 (33). С. 92-96. URL :
https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/7329/1/Yurchenko_Oksana.pdf

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

Прізвище, ім'я _____

Вік _____

1. Чи подобається тобі грати з іншим дітьми?

- а) так
- б) ні
- в) дивлячись із ким

2. Гуляючи на дворі, ти побачив(ла) незнайомих дітей твого віку, які грають. Що ти будеш робити?

- а) підійдеш познайомитися
- б) не будеш підходити, тому що тобі страшно/ти соромишся
- в) якщо діти тебе помітили і покличуть - підійдеш

3. Діти покликали тебе грати разом, але попередили, що грати треба за правилами. Як ти вчиниш?

- а) відмовишся грати за їхніми правилами
- б) погодишся грати, але будеш порушувати деякі правила
- в) будеш грати за правилами

4. На уроці в тебе зламався олівець, працювати без нього ти не можеш. У сусіда є запасний олівець. Ти:

- а) попросиш запасний олівець у сусіда

- б) вимагатимешь, щоб він/вона тобі віддав(ла) олівець
 - в) будеш працювати без олівця
5. Твоєму однокласникові потрібна допомога. Ти йому допоможеш?
- а) звичайно допоможу
 - б) ні, кожен повинен справлятися сам
 - в) допоможу, але попрошу щось зробити також
6. Один із учнів/учениць прийшов(ла) сьогодні в школу дуже сумний/сумна. На перерві він/вона плакав(ла). Як ти вчиниш?
- а) підійдеш і запитаєш що трапилося
 - б) не будеш звертати уваги
 - г) посмієшся з того, що він/вона плаче
7. Хтось із однокласників попросив у тебе гумку. Поділишся?
- а) так
 - б) ні
 - в) дивлячись хто попросив
8. Виконуючи завдання, ти образив(ла) людину. Що ти зробиш?
- а) вибачишся
 - б) ти завжди прав(а), не будеш вибачатися
 - в) будеш переживати, але не вибачишся
9. Мама сварить тебе за те, що ти не робив(ла). Як ти вчиниш?
- а) вислухаєш і нічого не скажеш
 - б) будеш теж кричати, що не робив(ла) цього
 - в) спробуєш пояснити, що ти не винуватий(а)

10. Твоя однокласниця принесла в школу іграшку. Тобі дуже хочеться її подивитися. Ти:

- а) сам(а) візьмеш і подивишся іграшку
- б) попросиш показати іграшку
- в) почекаєш, поки вона запропонує подивитися

11. Діти грають цікаву гру. На твою пропозицію пограти з ними - відмовили. Що ти будеш робити?

- а) запиташ чому не можна разом
- б) образишся й підеш
- в) запропонуєш щось, щоб тебе прийняли

12. Якщо над тобою сміються, то ти:

- а) запиташ чому сміються, посмієшся разом
- б) почнеш сміятися у відповідь або затієш бійку
- в) нічого не скажеш, підеш

13. Тобі більше подобається грати:

- а) у великій компанії
- б) у компанії, у якій 2-3 людину
- в) одному/одній

Додаток Б

Опитувальник «невербальні характеристики спілкування»

Інструкція: Діти, коли ми спілкуємося один з одним, то передаємо свої думки, почуття, настрій не лише словами, але й рухами, виразом обличчя і т.ін. Зараз я роздам вам таблицю, у якій будуть написані різні характеристики нашої поведінки. Я буду зачитувати характеристику, а ви вирішуєте: чи можна так поводитися з мамою, татом, бабусею або дідусем. Якщо ви вважаєте, що так можна поводитись, то напроти цього слова в 1 колонку ставите «+».

Тепер я знову зачитаю цей список характеристик, а ви вирішите чи можна так поводитися з однокласниками й друзями. Якщо ви вважаєте, що так можна поводитись, то напроти цього слова у 2 колонку ставите «+».

І тепер знову зачитаю цей список характеристик, а ви вирішіть, чи можна так поводитися із вчителем. Якщо ви вважаєте, що так можна поводитись, то напроти цього слова у 3 колонку ставите «+».

Таблиця Б.1.

Бланк опитувальника

З ким спілкуєшся Показники	Батьки, бабуся, дідусь	Друзі, однокласники	Вчитель
брати за руки			
обіймати			
цілувати			
класти руки на плечі, шию			
дивитись в очі			
дивитись в обличчя			
дивитись на тіло			

Продовження табл. Б.1.

дивитися пильно			
відводити очі убік при зустрічі з очима співрозмовника			
сидіти, схрестивши руки на грудях, закинувши одну ногу на іншу			
сидіти, злегка нахилившись уперед			
сидіти, відкинувшись на спинку стільця			
сидіти, поклавши руки перед собою			
схилити голову убік			
нахилити голову вниз			
втягнути голову в плечі			
стискати руки позаду			
тримати руки в кишенях			
прикривати рот рукою			
доторкатися до різних частин обличчя			
потирати різні частини обличчя, тулуба			
схрещувати руки на грудях			
інтенсивно жестикулювати			
тримати руки на стегнах			
брати під руки			
виказувати радість			
виказувати гнів			
виказувати подив			

Продовження табл. Б.1.

виказувати страх			
говорити швидко			
говорити повільно			
голосно розмовляти			
сміятися			
кричати			
плакати			

Додаток В

Анкета «Оціни вчинок»

Інструкція: постав оцінку хлопчику (дівчинці) у кожній ситуації.

1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
Так робити можна	Так робити іноді можна	Так робити не можна	Так робити не можна в жодному разі

1. Хлопчик (дівчинка) не почистив(ла) зуби.
2. Хлопчик (дівчинка) не запропонував(ла) друзям (подругам) допомогти у прибиранні класу.
3. Хлопчик (дівчинка) прийшов (прийшла) у школу в брудному одязі.
4. Хлопчик (дівчинка) не допоміг(ла) мамі прибрати у квартирі.
5. Хлопчик (дівчинка) упустив(ла) книгу.
6. Хлопчик (дівчинка) під час їжі розлив(ла) суп і накришив(ла) на столі.
7. Хлопчик (дівчинка) не почастував(ла) батьків цукерками.
8. Хлопчик (дівчинка) вимив(ла) вдома підлогу.
9. Хлопчик (дівчинка) розмовляв(ла) на уроці під час пояснення вчителем завдання.
10. Хлопчик (дівчинка) не почастував (ла) друга (подругу) яблуком.
11. Хлопчик (дівчинка) насмітив(ла) на вулиці, кидав(ла) на землю обгортки від цукерок.
12. Хлопчик (дівчинка) відібрав(ла) у друга (подруги) книгу й порвав(л) її.
13. Хлопчик (дівчинка) перейшов (перейшла) вулицю в забороненому місці.
14. Хлопчик (дівчинка) не поступився(лась) місцем в автобусі літній людині.
15. Хлопчик (дівчинка) купив (ла) у магазині продукти.
16. Хлопчик (дівчинка) не запитав(ла) дозволу піти гуляти.
17. Хлопчик (дівчинка) зіпсував(ла) мамину річ і сховав(ла) її.
18. Хлопчик (дівчинка) зайшов (зайшла) у кімнату й включив(ла) світло.