

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

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ПІДЛІТКІВ В
ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2319-сп
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньо-професійної програми «Соціальна
педагогіка» Д. В. Фролова

Керівник: доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти, к. пед. н.

_____ Т.Г. Соловйова

Рецензент:

Запоріжжя
2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

«_____» _____ 20__ року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

Фроловій Дар'ї Валеріївні

- 1. Тема роботи:** «Формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти» затверджена наказом ЗНУ від «14»липня 2020 р. № 1031-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 23 листопада 2020 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** дослідити сутність поняття «соціальні навички» та «соціальна компетентність»; охарактеризувати підлітковий вік як сенситивний період для формування соціальних навичок та соціальної компетентності; висвітлити особливості соціально-педагогічної роботи з формування соціальних навичок підлітків у закладі загальної середньої освіти; обґрунтувати та впровадити у роботу школи соціально-педагогічну програму формування соціальних навичок підлітків; перевірити ефективність впровадженої програми.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** 1 рисунок «Результати констатувального експерименту, у %» та 8 таблиць з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Соловйова Т.Г.		
Розділ 1	Соловйова Т.Г.		
Розділ 2	Соловйова Т.Г.		
Висновки	Соловйова Т.Г.		
Додатки	Соловйова Т.Г.		

7. Дата видачі завдання: 17 вересня 2019 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	жовтень-листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ **Фролова Д. В.**

Керівник роботи _____ **Соловйова Т.Г.**

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ **Апухтіна В. В.**

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 84 с., 8 таблиць, 1 рисунок, 70 джерел.

Об'єкт дослідження: процес формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз філософської, психологічної, соціально-педагогічної вітчизняної і зарубіжної наукової літератури, нормативних і законодавчих документів з проблеми дослідження; аналіз, синтез, узагальнення; емпіричні – опитування, бесіда, інтерв'ю, оцінка (експертна), спостереження; соціально-педагогічний експеримент.

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному підході до проблеми формування соціальних навичок підлітків та формування їхньої соціальної компетентності.

Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми з формування соціальної компетентності підлітків у закладі загальної середньої освіти.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти, заклади позашкільної освіти.

**ПІДЛІТКИ, СОЦІАЛЬНІ НАВИЧКИ, СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ,
ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ, СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ,
МЕТОД КЕЙСІВ**

SUMMARY

Фролова Д. В. Formation of Social Skills in Adolescents in General Secondary Education Institutions.

Кваліфікаційна робота складається із вступу, 2 розділів, висновків, переліку літератури (70 джерел). Кваліфікаційний обсяг роботи складає 91 сторінку, з них 84 тексту. Є 8 таблиць, 1 рисунок.

Кваліфікаційна робота дає теоретичний огляд та описує експериментальне дослідження соціально-педагогічної роботи з підлітками з формування соціальної компетентності.

Об'єкт роботи – процес формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Предмет – зміст, форми та методи формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Мета – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Для досягнення мети визначено такі завдання дослідження.

- дослідити сутність поняття «соціальні навички» та «соціальна компетентність»;
- охарактеризувати підлітковий вік як сенситивний період для формування соціальних навичок та соціальної компетентності;
- висвітлити особливості соціально-педагогічної роботи з формування соціальних навичок підлітків у закладі загальної середньої освіти;
- обґрунтувати та впровадити у роботу школи соціально-педагогічну програму формування соціальних навичок підлітків;
- перевірити ефективність впровадженої програми.

Розділ 1 «Теоретико-методологічні основи формування соціальних навичок та соціальної компетентності у підлітків» висвітлює сутність понять

«соціальні навички» та «соціальна компетентність» у науковій літературі; розкриває психолого-педагогічні особливості підліткового віку; визначає шляхи формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків в умовах закладів загальної середньої освіти.

Розділ 2 «Експериментальна соціально-педагогічна робота з формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків» показує результати констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту щодо формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків у закладі загальної середньої освіти. Аналіз результатів підтвердив ефективність програми.

Ключові слова: ПІДЛІТКИ, СОЦІАЛЬНІ НАВИЧКИ, СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ, СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ, МЕТОД КЕЙСІВ

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретико-методологічні основи формування соціальних навичок та соціальної компетентності у підлітків	12
1.1. Аналіз понять «соціальні навички» та «соціальна компетентність» у науковій літературі	12
1.2. Психолого-педагогічні особливості підліткового віку	24
1.3. Шляхи формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків	39
Розділ 2. Експериментальна соціально-педагогічна робота з формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків	53
2.1. Вихідний рівень сформованості соціальної компетентності підлітків	53
2.2. Обґрунтування та впровадження у роботу закладу загальної середньої освіти програми формування соціальної компетентності	61
2.3. Перевірка ефективності впровадженої програми	78
Висновки	82
Список використаних джерел	85

ВСТУП

Проблема розвитку соціальних навичок є підґрунтям формування соціальної компетентності підлітків, а в сучасних умовах постійних змін, які відбуваються у соціально-економічному, соціально-політичному просторі України, це набуває особливої актуальності. Актуальність теми зумовлена також підсиленням уваги науковців та педагогів-практиків до компетентнісного підходу в освіті, реалізація принципів якого є умовою для формування та розвитку активної, соціально відповідальної особистості.

Звернення широкої громадськості, вчених, педагогів, психологів до цієї проблеми зумовлено тим, що діти в умовах демократичного суспільства повинні залучатися до соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин із якомога більш раннього віку. Останніми роками у зв'язку з соціально-економічними і політичними змінами в житті держави і помітною активністю у цих процесах молоді, яка вчиться, учені приділяють все більше уваги науковим дослідженням соціального розвитку підлітків, бо саме в період дорослішання, переходу «від дитинства до дорослості» формуються знання, уміння, навички взаємодії з іншими людьми в суспільстві, встановлюються стосунки, позиції, погляди [1].

Підлітковий вік, як зазначає Л. Виготський, є сенситивним для соціального та емоційного розвитку, тому розвиток соціальної компетентності набуває особливої значущості для дітей на цьому віковому етапі. Учений вважає цей вік перехідним від дитини до дорослого, від дитинства до самостійності та відповідальності [2]. Розвиток соціальної компетентності підлітків неможливий без визначення особливостей розвитку на цьому віковому етапі. З'ясовано, що кожний віковий період має свої особливості, що позначаються на соціалізації дитини. Найбільш ефективним у цьому плані є підлітковий вік, в середині якого виділяються такі етапи розвитку особистості, як молодший (10-12 років) та старший підлітковий вік (13-14 років). Кожний з

цих етапів характеризується сукупністю новоутворень, які активізують чи гальмують належний перебіг процесу розвитку соціальної компетентності підлітків.

Наявність яскраво виражених соціальних потрясінь в сучасному суспільстві – закритість сім'ї, зростаюча загальна агресивність суспільства, включаючи його дитячу частину, недостатня психологічна готовність дорослих сприяти розвитку позитивної соціальної гнучкості, що дозволить дитині відчувати себе більш впевнено в мінливих умовах соціального середовища, – все це породжує в суспільстві потребу в своєчасному розвитку соціальних навичок та соціальної компетентності дітей на етапах шкільного навчання.

Особливості розвитку соціальної компетентності підлітків за поведінковим компонентом характеризуються поєднанням суперечливих тенденцій соціального й особистісного. З одного боку, у підлітків з'являються негативні прояви, такі як дисгармонійність, зміна дитячих інтересів, протестний характер поведінки стосовно дорослих [4]. Багатьом підліткам притаманні слабкість волі, диференціація власних емоцій та емоцій інших людей, неорганізованість, низка мотивація, потреба в емоційному благополуччі, приналежність до певної групи. З іншого боку, підлітковий вік відрізняється численними позитивними проявами. Зростає самостійність, більш різноманітними та змістовними стають відносини з однолітками, розвивається відповідальність по відношенню до себе та інших людей. Підлітки прагнуть самовдосконалення.

Останнім часом поняття «компетентність» органічно ввійшло в педагогічний обіг, науковці намагаються дати визначення освітнім, життєвим та педагогічним компетентностям. Компетентність розкриває якісно нові перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність.

Сьогодні в українській освітній практиці домінуючою стає ідеологія освіти побудованої на компетентнісному підході. Серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси, у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, активно пропагується теза про необхідність запровадження компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі. З огляду на це, у роботі ми намагались «перекласти» проблему формування навичок у питання формування саме компетентності.

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізацію особистості вивчали Т. Алексєєнко, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик, А. Сиротенко; соціальне становлення особистості розглядали К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна; соціальна ідентичність була предметом досліджень Н. Іванової, Ю. Тюменєвої, Е. Еріксона; соціальну адаптацію досліджували О. Литовченко, Т. Ушакова. Питання соціальної впевненості та самостійності вивчали М. Безруких, Д. Єгоров; соціальна активність вивчалася З. Кенесаріною, О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук; самовизначення було предметом досліджень І. Зверєвої, А. Мудрика, О.Щербініної; саморегуляція А. Литко, О. Ядова; ціннісні орієнтації вивчали К. Журба, В. Зільберман, В. Костів, О. Сухомлинська.

Поняття та шляхи формування соціальної компетентності учнів проаналізовані в працях С. Бахтєєва, М. Гончарової-Горянської, Л. Лепіхової, В. Слот, І. Зимньої; окремі аспекти, які стосуються визначення складових проблеми соціальної компетентності відображено у роботах В. Куніцина, Д. Люсіна, О. Проценко та ін. Втім, проблема формування соціальних навичок підлітків потребує подальшого вивчення – розгляд їх як підґрунтя соціальної компетентності, актуалізація проблеми розвитку соціального інтелекту сучасних підлітків зумовило вибір теми нашого дослідження: «Формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти».

Об'єкт роботи – процес формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Предмет – зміст, форми та методи формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Мета – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст, форми та методи формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

- дослідити сутність поняття «соціальні навички» та «соціальна компетентність»;
- охарактеризувати підлітковий вік як сенситивний період для формування соціальних навичок та соціальної компетентності;
- висвітлити особливості соціально-педагогічної роботи з формування соціальних навичок підлітків у закладі загальної середньої освіти;
- обґрунтувати та впровадити у роботу школи соціально-педагогічну програму формування соціальних навичок підлітків;
- перевірити ефективність впровадженої програми.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз наукової літератури з теми дослідження та суміжних з нею проблем (визначення науково-теоретичної бази дослідження); порівняння, систематизація, узагальнення наукових здобутків; емпіричні: спостереження; тестування, опитування, бесіди, інтерв'ю; інтерактивні методи; створення ситуацій морального вибору; метод експертної оцінки; соціально-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

1.1. Аналіз понять «соціальні навички» та «соціальна компетентність» у науковій літературі

Система освіти в її сучасному вигляді сформувалася в епоху індустріалізації, коли великі промислові підприємства потребували працівників, які протягом робочого дня виконували відносно прості дії біля конвеєра, а їхні менеджери, банкіри та бухгалтери могли впродовж усього життя послуговуватися знаннями й навичками, які вони отримали у вищій школі. У постіндустріальну епоху, коли на більшості виробництв ручну працю витіснили автоматика і роботи, а бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій вносить неперервні зміни у всі сфери життя, освіта має готувати кадри до вимог постіндустріальної інформаційної ери. Замість накопичення певної кількості знань сучасний випускник має вміти самостійно здобувати інформацію, критично її осмислювати і креативно використовувати для аналізу й розв'язання проблем та виконання проектів [6].

Особливого значення набувають соціальні навички, зокрема навички ефективної комунікації, групової взаємодії, у тому числі й мережевої. В умовах постійних змін, які відбуваються у суспільстві, люди також потребують особливих навичок, які формують здорову самооцінку, підвищують їх стресостійкість, допомагають у досягненні цілей.

Поняття «соціальні навички» тісно пов'язане з поняттям «соціальна компетентність». Сьогодні в освіті відбуваються суттєві зміни, реформи щодо ключових підходів, зокрема, компетентнісний підхід відіграє одну з найважливіших ролей. Тому, у своєму дослідженні ми дещо змістили акценти з

соціальних навичок на формування соціальної компетентності.

Сучасна ситуація в Україні характеризується трансформацією соціальних та культурних умов, що визначає необхідність виховання молоді, здатної до активного включення в соціальне життя країни. Особливої ваги набуває проблема пошуків шляхів оптимізації соціального становлення підростаючого покоління, формування його життєвої компетентності як передумови на шляху особистості до успішного самоствердження та взаємодії із соціальним середовищем [11].

Спираючись на Конституцію України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту» та інші державні документи, встановлено, що стратегічними завданнями освіти має бути розвиток особистості, її інтелектуальних здібностей, здатність реалізувати себе в пошуково-дослідницькій діяльності, що сприяє відповідній підготовці майбутнього професіонала.

Проблема компетентності особистості є комплексною, її вивчають філософські, психологічні, педагогічні науки. Зокрема, розумінню сутності компетентнісного підходу сприяли, в першу чергу, ідеї дослідників (І. Зимня, М. Матуш, У. Пфінгстен, Дж. Равен, А. Хуторської та ін.), а також низка положень ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи, Міжнародного департаменту стандартів та ін.

Проблема дослідження соціальної компетентності особистості є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема фахівців у сфері філософських, психологічних і педагогічних наук. Первинне тлумачення терміну «компетентність», як зауважує М. Докторович, стосувалося переважно професійної діяльності і трактувалося як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності [12]. Однак, на сьогодні компетентність вже не вкладається у вузькі межі професіоналізму і є робочою дефініцією не лише менеджменту, а й психології, соціальної та класичної педагогіки, соціальної роботи, соціології та філософії [13]. Все це свідчить про інтегративний, надпредметний та міждисциплінарний характер компетентності.

Розкриваючи зміст поняття соціальної компетентності, насамперед зупинимося на тлумаченні самого поняття «компетентність». В енциклопедичній літературі компетентність визначено як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності, а професійну компетентність – як інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності [14, 677]; та як відповідність знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професіонального статусу реальному рівню складності виконаних ними завдань і вирішення проблем [15, 237].

Отже, бачимо, що в словниках ключовими ознаками поняття «компетентність» є сукупність знань і вмінь, досвіду діяльності. Як свідчить аналіз наукової літератури, поряд з поняттям «компетентність» у педагогічній науці досить поширеним є термін «компетенція». У ході дослідження встановлено, що помилковим є ототожнення понять компетентності та компетенції. Учені Т. Браже та М. Розов вважають, що компетентність ґрунтується на міжгалузевих знаннях, уміннях і здібностях, які сукупно є необхідними для успішної адаптації особистості та досягнення нею очікуваних результатів у продуктивних видах діяльності в різних галузевих сферах [16].

С. Бондар наголошує, що «...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [17].

Таким чином, на основі дефініційного аналізу понять «компетенція» та «компетентність» з'ясовано, що поняття «компетенція» означає сферу застосування знань, умінь і навичок людини; вона є наперед заданою вимогою до освітньої підготовки того, хто навчається. «Компетентність» – семантично первинна категорія, що відображає засвоєну як особистісний досвід сукупність

знань, умінь, навичок людини і є поняттям функціональним. Це – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки майбутнього фахівця для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних галузях (компетенціях), що визначається необхідним обсягом, рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності.

Досліджуючи сутність поняття соціальної компетентності, ми виходимо з того, що воно є інтегральним від термінів «соціальний» та «компетентність». Так, дефініція «соціальний» (лат. *socialis*) у перекладі означає товариський, суспільний, той, що належить суспільству, пов'язаний з життям та стосунками людей у суспільстві [18].

В основі терміну «компетентність» («*compe*») лежать поняття «знати», «досягати», «вміти», «відповідати». З огляду на це, ми поділяємо думку С. Бахтеєвої, яка наголошує, що ці визначення найбільш повно виражають сутність соціальної компетентності: «знати» – знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь; «вміти» – вміння особистості здійснювати вільне та свідоме самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і в зовнішній соціальній дійсності; «досягати» – вміння реалізовувати поставлені цілі в межах моралі, закону, культури; «відповідати» – вміння особистості реалізувати свої обов'язки, права та повноваження на відповідному соціальному, культурному рівнях [19, 18].

Соціальна компетентність поєднує в собі загальні ознаки поняття компетентності особистості, що звужуються й уточнюються значенням і логікою поняття «соціальна». Такими загальними ознаками компетентностей є їх практико-зорієнтований характер і творча спрямованість. Дефінітивний аналіз соціальної компетентності засвідчує комплексність цього поняття та відсутність однозначності у трактуванні змісту, структури і функцій.

Вивчення питання соціальної компетентності в історичному контексті розпочато зарубіжними науковцями (Дж. Гілфорд, Е. Торндайк та ін.) з розробки концепції соціального інтелекту. У сучасних дослідженнях вказано, що, на відміну від соціального інтелекту, соціальна компетентність виявляється

не в знаннях і розумових навичках, а в способі оперування знаннями, правилами інтерпретації, ефективності та адекватності в різних проблемних ситуаціях [20].

Продовжуючи аналіз сутності досліджуваного поняття, зауважимо, що російські вчені С. Нікітіна [21] та С. Рачева [22] соціальну компетентність розглядають як універсальну здатність особистості, що інтегрує в собі розуміння соціальної дійсності, наявність соціальних знань та вмінь, необхідних для результативного розв'язання практичних соціальних задач, а саме: робити власний вибір та ризикувати, адаптивно сприймати себе у часі, жити, не порушуючи норми суспільства, будувати свій життєвий проект та проектувати його у майбутнє.

Конструктивним для нашого дослідження є визначення соціальної компетентності особистості, запропоноване І. Зарубінською [23]: «Соціальна компетентність особистості – це складна, інтегративна характеристика, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проектах і продуктивно виконувати різні соціальні ролі» [23, 92].

У широкому значенні соціальна компетентність ученою трактується як існування цінностей, знань і вмінь у вигляді соціальних практик. Соціальна компетентність є однією з ключових компетентностей особистості, а отже, – суб'єктивною категорією, яка визначає здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми. Вона охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію – та виступає важливою передумовою продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності [23].

Соціальна компетентність є складно структурованим, багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується

засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості [12].

Соціальна компетентність може стосуватися як однієї конкретної людини, так і всієї соціальної групи і передбачає наявність не лише системи знань, умінь, навичок й досвіду діяльності, а й сформованість життєвих і професійних цінностей, самостійності, певного рівня освіченості та здатності ефективно вирішувати нові, нестандартні завдання.

Сформовані компетентності людина використовує за потреби в різних соціальних та інших контекстах, залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення рівня компетентності людини [6].

Поняття «соціальна компетентність» є інтеграцією термінів: «соціальний» походить від лат. «socialis» – товариський, суспільний, той, що належить суспільству, пов'язаний із життям та стосунками людей у суспільстві [7], та «compete» – досконале володіння справою, знаннями. Цю категорію понять можна трактувати як володіння соціальними повноваженнями, соціальними знаннями, наявність соціального авторитету або певним рівнем соціальної компетенції, що дозволяє існувати та діяти у соціумі.

Поняття «соціальна компетентність» ввів у науковий обіг німецький учений Г. Рот, який соціальну компетентність вважав одним із різновидів людської компетентності, що відображає взаємодію між людьми [8]. М. Лук'янова розглядає соціальну компетентність як особистісне формування та трактує даний феномен як «свідоме вираження особистості, яке виявляється у її переконаннях, поглядах, відношеннях, мотивах, установках на певну поведінку, у сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії» [9].

На думку М. Докторович, «соціальна компетентність» – це складне переплетення умінь, знань та дій, орієнтованих та організованих у відповідності до навколишньої соціальної реальності, які відкривають та забезпечують

можливість самореалізації у заданій системі [10]. Автор зазначає, що соціальна компетентність зумовлюється:

- вмінням орієнтуватися в соціальних ситуаціях;
- визначати особистісні особливості та емоційний стан інших;
- вмінням обрати адекватні способи спілкування з ними і реалізувати їх в процесі взаємодії.

Соціальна компетентність – це ефективність або адекватність, із якою індивід здатний відповідати на різноманітні проблемні ситуації, з якими він стикається. Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин [6].

На думку О. Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно діяти або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності [26].

До спектру понятійно-термінологічних проблем компетентнісної ієрархії належить проблема визначення сутності поняття «ключові компетентності». Науковці ще називають ці компетентності базовими, універсальними, такими, що переносяться і вважають, що ключова компетенція – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності» [27].

Як бачимо, соціальна компетентність визначена різновидом ключових компетентностей, які формуються всією системою шкільної освіти. На думку Г. Сивкової, соціальна компетентність – це наявність впевненої поведінки, за якої навички в сфері відносин з людьми автоматизуються і дають можливість швидко змінювати свою поведінку в залежності від ситуації. В. Ромек

розширює це визначення за рахунок уведення розуміння вузького та широкого контексту. На її думку, соціальна компетентність – результат особливого стилю впевненої поведінки, за якої навички впевненості автоматизовані та дають можливість швидко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) та широкого (соціальні норми та умови) контексту.

I. Зимня виокремила та науково обґрунтувала складові соціальної компетентності:

- знаннєвий (когнітивний) компонент (володіння знаннями змісту компетентності);
- мотиваційний компонент (готовність до прояву компетентності);
- ціннісно-смысловий компонент (відношення до змісту компетентності та емоційно-вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності);
- поведінковий компонент (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях).

Проаналізувавши запропоновані підходи, ми беремо за основу таке визначення: соціальна компетентність – це система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів (відповідного стилю спілкування) необхідних для існування в соціумі. Соціальна компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості що забезпечує її самореалізацію. Для самореалізації в соціумі особистості потрібно володіти відповідними знаннями про види та структуру комунікації, шляхи її здійснення, мати відповідні соціальні мотиви та поведінкові алгоритми.

Аналіз праць, присвячених змісту соціальної компетентності дозволяє дійти висновку, що поки не існує чіткої структури поняття «соціальна компетентність», коло складових соціальної компетентності в цілому зазначене, але конкретно не визначене. Так, С. Бахтєєва [19] та Л. Шабатура [28] надають перевагу знанням і навичкам, а В. Слот, Х. Спанярд [29] – поведінковим компонентам.

У структурі соціальної компетентності різними авторами

виокремлюються такі складові як знання, соціальні вміння, навички, особистісні характеристики. Т. Кондратова і Н. Сажина визначають наступні компоненти та змістовні елементи в структурі соціальної компетентності:

Особистісний компонент:

- соціальна відповідальність;
- емоційна стійкість;
- соціабельность;
- особистісна активність;
- адекватна самооцінка;
- вольовий контроль;
- впевненість у собі;
- толерантність;
- мотивація досягнення.

Діяльнісний компонент. Уміння:

- аналізувати ситуації взаємодії людей;
- правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію у взаємодії з іншими людьми;
- передбачати наслідки діяльності та поведінки своєї та інших;
- логіка соціальної взаємодії.

Навички:

- конструктивної взаємодії з оточуючими;
- комунікативного контролю;
- товариськості;
- організації продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності.

Когнітивний компонент:

- знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності, девіантної поведінки, про сутність здорового способу життя;
- знання про якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві, наявність і рівень розвитку їх у себе;
- знання про способи взаємодії людей у суспільстві.

Морально-ціннісний компонент:

наявність життєвих орієнтацій і цілей;

прийняття здорового способу життя, усвідомлення небезпеки вживання наркотичних засобів [9].

М. Докторович на основі системного підходу розробила і науково обґрунтувала таку структуру соціальної компетентності: когнітивно-ціннісний компонент; емоційно-мотиваційний компонент; інтерактивно-комунікативний; поведінково-діяльнісний [12].

Когнітивно-ціннісний – передбачає наявність знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності.

Емоційно-мотиваційний – характеризується емоційним ставленням до соціуму та мотивами діяльності (основну роль відіграють мотиви, їх сформованість; розвиток соціально ціннісних та особистісно значущих мотивів).

Інтерактивно-комунікативний – передбачає здійснення продуктивної комунікації з індивідами та групами; виконання різних ролей комунікації.

Поведінково-діяльнісний – представлений мірою ціннісного ставлення до соціуму через поведінку та діяльність.

Дослідниця визначила функції соціальної компетентності (інформативну; атитюдну; життєвофутурологічну; рефлексивну; комунікативну; діяльнісну); фактори, які сприяють її формуванню (включеність у соціальну діяльність; соціальний вибір дії; суб'єкт-суб'єктна взаємодія); її характерні ознаки (диференційність та гнучкість); зміст (проявляється в інтелектуальній, особистісній, комунікативній, інформаційній, моральній сферах) [12].

Соціальну компетентність визначають як інтегроване особистісне утворення, зміст якого складають взаємозв'язки соціальних знань, соціальних вмінь та навичок, досвіду, особистісних якостей та характеристик. Ці компоненти по-різному виокремлюються різними авторами у структурі соціальної компетентності. Н. Калініна до складових соціальної компетентності відносить: когнітивно-поведінкову, що має відношення до значимої для

суб'єкта соціальної діяльності, та включає знання про суспільство та самого себе, вміння їх інтегрувати, навички соціальної взаємодії, конструктивні способі взаємодії у важких ситуаціях; та мотиваційно-особистісну, що відображає ставлення до суспільства, відображене в мотивації, цінностях та якостях особистості, включаючи мотиви саморозвитку та досягнення, цінність «Я» та цінність «іншого», соціальну відповідальність, усвідомленість життя як ведучу мотиваційну тенденцію розвитку особистості [32].

Л. Варяниця виділяє такі критерії соціальної компетентності школярів як емоційно-ціннісний, що виявлявся в умінні розуміти власні емоції та адекватно реагувати на емоційні прояви однолітків; соціально-когнітивний, що свідчив про обізнаність із соціальними нормами, законами соціуму, опанування способів побудови безконфліктних стосунків; та комунікативний критерій засвідчував сформованість у дітей умінь обирати адекватні способи спілкування з однолітками та дорослими, виявляти в мовленнєвій комунікації свою індивідуальність [33].

С. Макаров вважає, що в особистісному аспекті компетентність є якістю, в якій, при усій цілісності, можна виявити окремі компоненти:

- 1) мотиваційно-особистісний;
- 2) когнітивний;
- 3) операційний компонент [34].

С. Нікітіна, до двох перших компонентів додає два наступні: комунікативно-діяльнісний та рефлексивний [21]. В. Цветков виділяє наступні структурні компоненти соціальної компетентності школярів:

- інтерактивнокомунікативний;
- партисипативно-діяльнісний;
- організаційно-управлінський;
- регулятивно-захисний [35].

Л. Свірська розрізняє такі складові соціальної компетентності: когнітивна; операційно-технологічна; мотиваційна; етична; поведінкова; соціально-ціннісна [36].

Цікавим, на наш погляд є підхід до структури соціальної компетентності В. Масленнікової. Вона вирізняє дещо інші компоненти:

- 1) індивідуально-особистісний;
- 2) соціологічний;
- 3) життєво-футурологічний.

Ці складові надають можливість вважати соціальну компетентність комплексною характеристикою особистості, яку дуже складно обмежити.

Рівневість в розгляді структури соціальної компетентності помітна і в дослідженнях О. Прямікової. Соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості, на думку цього автора, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є набором альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей в суспільстві, частково перевірених на власному досвіді. Соціальну компетентність вона умовно розділяє на 2 частини:

- 1) це те, що усвідомлено особистістю, прийнято ним внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення;
- 2) це те, що засвоєно особистістю на рівні стереотипів та прийнято як керівництво до дії [37, 40].

Важливість врахування вікової динаміки та наявність вікових особливостей в процесі розвитку складових соціальної компетентності також зазначається авторами. На думку Н. Калініної, психологічні складові соціальної компетентності детермінуються завданнями вікового розвитку та ведучої для кожного віку соціально-значущої діяльності, розгортаються у відповідності до вікових закономірностей становлення особистості на кожному віковому етапі та відображаються в комплексі інтегративних особистісно-поведінкових новоутворень кожного віку [32].

Аналіз запропонованих підходів дає нам підстави у структурі соціальної компетентності як ключової виокремити такі основні компоненти, як: когнітивний, ціннісний та поведінковий.

Отже, категорію «соціальна компетентність» вважаємо набутою здатністю особистості гнучко й конструктивно орієнтуватися в постійних мінливих соціальних умовах та ефективно й творчо взаємодіяти із соціальним середовищем. Таким чином, висновуємо, що соціальна компетентність насамперед пов'язана з соціальним середовищем, суспільним життям і передбачає інтеграцію людини в соціумі, взаємодію з ним, здатність діяти у ньому (співпрацювати з іншими людьми, розв'язувати проблеми в різних ситуаціях, володіти соціальними, громадянськими, комунікативними вміннями й навичками, виконувати соціальні ролі, бути мобільною), тобто є показником якісного рівня соціалізації (багатогранний процес олюднення людини включає і біологічні передумови, і самовходження індивіда в соціальну сферу, що передбачає «соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав і обов'язків»). Як з'ясовано, при формуванні соціальної компетентності, необхідно враховувати вікові особливості учнів. Тому, наступний підрозділ присвячений саме цьому питанню.

1.2. Психолого-педагогічні особливості підліткового віку

Підлітковий період – період завершення дитинства, виростання з нього, перехідний від дитинства до дорослості. Зазвичай він співвідноситься з хронологічним віком з 10-11 до 14-15 років. Це є учні 5-9 класів. Цей період є одним з найскладніших у житті людини. Часто його називають «критичним», або «перехідним» віком. Сформована у навчальній діяльності в середніх класах школи здатність до рефлексії направляється школярем на самого себе. Порівняння себе з дорослими і з більш молодшими дітьми призводить підлітка до висновку, що він вже не дитина, а скоріше дорослий. Підліток починає відчувати себе дорослим і хоче, щоб і навколишні визнавали його самостійність

і значимість.

Анатомо-фізіологічний розвиток у підлітковому віці характеризується перебудовою організму дитини – статевим дозріванням. Підлітковий вік також називають пубертатним періодом – стадія, коли людина досягає статевого дозрівання (в середньому триває 3-4 роки). На цій стадії у підлітків інтенсивно росте скелет тіла. Спочатку дозрівають внутрішні органи, а потім збільшуються зовнішні розміри тіла [38].

У дівчаток розширюється таз, плечі залишаються такими ж як були. У хлопчиків збільшується ширина плечей, а розміри тазу залишаються незмінними. Відповідно росту скелету відбувається розвиток маси тіла, м'язової та жирової тканин. Розвиваються вторинні статеві ознаки. Також пубертатний період характеризується високою гормональною активністю, що впливає на розвиток організму та поведінку дитини. На цьому фоні з'являється сексуальна поведінка, виокремлюється статева роль – уявлення про себе, установки і поведінка в соціальних ситуаціях, як індивіда чоловічої або жіночої статі.

В підлітковому віці завершуються основні структурні та функціональні зміни у мозку, він досягає свого кінцевого рівня ваги та об'єму. Важливим є також те, що в організмі підлітків виникають труднощі з кровопостачанням мозку, оскільки всі системи організму розвиваються досить швидко, а серце і легені дещо запізнюються у розвитку. Це спричиняє нестабільність у поведінці та активності дітей цього віку [38].

Основні психологічні потреби підлітка – прагнення до спілкування з однолітками, прагнення до самостійності і незалежності, емансипації від дорослих, до визнання своїх прав з боку інших людей. Почуття дорослості – це психологічний симптом початку підліткового віку. За визначенням Д. Ельконіна [40], почуття дорослості є новоутворення свідомості, через яке підліток порівнює себе з іншими (дорослими або товаришами), знаходить зразки для засвоєння, будує свої відносини з іншими людьми, перебудовує свою діяльність.

За свідченням Н. Козак [41], до XVII-XVIII століть підлітковий вік не виділявся як особливий віковий період, це відносно недавнє історичне утворення. У XIX ст. в багатьох країнах було введено систематичне шкільну освіту. Це нововведення призвело до значного збільшення періоду економічної залежності у житті дитини та до відстрочення моменту прийняття ним ролей, властивих дорослій людині.

Межі і зміст підліткового віку тісно пов'язані з рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, з особливостями історичного часу, з громадською позицією підлітків у світі дорослих і конкретними обставинами життя даного підлітка. Підлітковий вік як перехідний повною мірою розгортається тільки в індустріальному суспільстві, де виникає велика контрастність дитинства і дорослості, виражений розрив у нормах і вимогах, пропонованих до поколінням дорослих і дітей [41].

У сучасному суспільстві соціальна дорослість не збігається з моментом статевого дозрівання. Першим підлітковий вік виділив як час другого, самостійного народження в життя і зростання самосвідомості людини Ж.Ж. Руссо. Основні ідеї, які й сьогодні складають ядро психології підліткового віку, були викладені у праці С. Холла «Дорослішання». Автор сформулював уявлення про перехідності, проміжності підліткового віку, періоду бурі і натиску. Він розробив змістовно-негативні характеристики даного етапу розвитку (важко виховування, конфліктність, емоційна нестійкість) і позначив позитивне придбання віку – почуття індивідуальності [42].

К. Левін говорив про своєрідну маргінальність підлітка, що виражається в його становищі між двома культурами – світом дітей і світом дорослих. Підліток вже не хоче належати до дитячої культурі, але ще не може увійти до спільноти дорослих, зустрічаючи опір з боку реальної дійсності, і це викликає стан когнітивного дисбалансу, невизначеність орієнтирів, планів і цілей в період зміни життєвих просторів [44].

Розвиток особистості підлітка було проаналізовано в психоаналітичному

ключі З. Фрейдом і А. Фрейд. У підлітковий період статеве дозрівання, прилив сексуальної енергії розхитує сформовану раніше рівновагу між структурами особистості, і дитячі конфлікти відроджуються з новою силою. Е. Еріксон розглядав підлітковий вік і юність як центральний період для вирішення завдання особистісного самовизначення, досягнення ідентичності [43].

У вітчизняній психології основи розуміння закономірностей розвитку в підлітковий вік закладені в роботах Л. Виготського, Д. Ельконіна, Т. Драгунової, Л. Божович та ін. Часто весь підлітковий період трактують як кризовий, як період нормальної патології, підкреслюючи його бурхливий перебіг, складність і для самого підлітка і для спілкуються з ним дорослих.

Д. Ельконін, навпаки, сам підлітковий вік розглядає як стабільний вік і виділяє кризи. Підлітковий вік як етап психічного розвитку характеризується виходом дитини на якісно нову соціальну позицію, пов'язану з пошуком власного місця в суспільстві. Завищені претензії, не завжди адекватні уявлення про свої можливості призводять до численних конфліктів підлітка з батьками і вчителями, до заперечної поведінки. Навіть в цілому нормально протікаючого підліткового періоду властиві асинхронність, стрибкуватість, дисгармонічності розвитку. Спостерігається як інтеріндивідуального, так і інтріндивідуальний (наприклад, інтелектуальна сторона розвитку може досягати високого рівня, а рівень довільності порівняно низький) [40].

Вітчизняні психологи акцентують увагу також на тій негативній обставині, що в сучасному суспільстві немає відповідних для вирішення завдань підліткового віку «просторів», тому кризові явища мають тенденцію затягуватися. Провідна діяльність в підлітковому віці залишатися навчальна, вона зберігає свою актуальність, але в психологічному відношенні відступає на задній план. Основне протиріччя підліткового періоду – наполегливе прагнення дитини до визнання своєї особистості дорослими за відсутності реальної можливості утвердити себе серед них.

Д. Ельконін вважав, що провідною діяльністю дітей цього віку стає спілкування з однолітками. Саме на початку підліткового віку діяльність

спілкування, свідоме експериментування з власними відносинами з іншими людьми (пошуки друзів, з'ясування стосунків, конфлікти і примирення, зміна компаній) виділяються у відносно самостійну область життя. Головна потреба періоду – знайти своє місце в суспільстві, бути значущим – реалізується в співтоваристві однолітків.

У підлітків можливість широкого спілкування з однолітками визначає привабливість занять та інтересів. Якщо підліток не може зайняти місце, яке задовольняє його в системі спілкування в класі, він «йде» з школи і психологічно, і навіть буквально. Динаміка мотивів спілкування з однолітками протягом підліткового віку: бажання бути в середовищі однолітків, щось робити разом; мотив зайняти певне місце в колективі однолітків; прагнення до автономії та пошук визнання цінності власної особистості [41].

У спілкуванні з однолітками відбувається програвання самих різних сторін людських відносин, побудова взаємин, заснованих на «кодексі товариства», реалізується прагнення до глибокого взаєморозуміння. Інтимно-особисте спілкування зі однолітками – це діяльність, в якій відбувається практичне освоєння моральних норм і цінностей. У ній формується самосвідомість як основне новоутворення психіки. Часто навіть у основі погіршення успішності лежить порушення спілкування з однолітками.

У молодшому шкільному віці вирішення проблеми успішності часто вдруге призводить і до гармонізації сфери спілкування з однолітками, до підвищення самооцінки тощо. У підлітковому віці тільки навпаки – зняття напруженості в спілкуванні, ослаблення особистісних проблем може спричинити поліпшення успішності.

Інша точка зору з приводу характеру провідної діяльності підліткового періоду належить Д. Фельдштейну [45]. Він вважає, що головне значення в психічному розвитку підлітків має суспільно корисна, схвалювана, неоплачувана діяльність. Просоціальна діяльність може бути представлена як навчально-пізнавальна, виробничо-трудова, організаційно-громадська, художня або спортивна, але головне – це відчуття підлітком реальної значимості цієї

діяльності. Зміст діяльності – справа, корисна для людей, для суспільства; структура задається цілями взаємин підлітків. Мотив суспільно корисної діяльності підлітка – бути особисто відповідальним, самостійним [45].

Суспільно корисна діяльність є і в молодшій школі, але вона недостатньо розгорнута. Ставлення до суспільно корисної діяльності на різних етапах підліткового віку змінюється. Між 9 і 10 роками у дитини з'являється прагнення до самоствердження і визнання себе у світі дорослих. Головне для 10-11-річних отримати у інших людей оцінку своїх можливостей. Звідси їх спрямованість на заняття, схожі на ті, які виконують дорослі люди, пошук видів діяльності, мають реальну користь і одержують суспільну оцінку.

Накопичення досвіду в різних видах суспільно корисної діяльності активізує потреба 12-13-річних у визнанні їх прав, у включенні в суспільство на умовах виконання певної, значущої ролі. У 14-15 років підліток прагне проявити свої можливості, зайняти певну соціальну позицію, що відповідає його потреби у самовизначенні.

Соціально значиму діяльність як провідний тип діяльності в підлітковий період необхідно цілеспрямовано формувати. Спеціальна організація, спеціальне побудова суспільно корисної діяльності передбачає вихід на новий рівень мотивації, реалізацію установки підлітка на систему «я і суспільство», розгортання різноманітних форм спілкування, і в тому числі вищої форми спілкування з дорослими на основі морального співробітництва. Таким чином, інтимно-особистісний і стихійно-груповий характер спілкування переважає в тому випадку, якщо відсутні можливості здійснення соціально значущої та соціально схвалюваної діяльності, упущені можливості педагогічної організації суспільно корисної діяльності підлітків.

Отже, психологи-класики (Л. Божович, Л. Виготський, Е. Еріксон, Г. Костюк, Д. Фельдштейн та ін.) розглядають почуття дорослості як центральне новоутворення особистості підліткового віку, що пов'язане із якісно новим рівнем розвитку самосвідомості. Водночас, орієнтуючись на цінності дорослих і порівнюючи себе з ними, підлітки ніби знову повертаються у

дитинство, позбавляються самостійності. Однак, їх вже не влаштовує старе становище, вони прагнуть зайняти нову позицію поряд з дорослим, наполегливо стараються перетворити світ, в якому вони живуть. На підставі цього виникає суперечність у прагненні до дорослості – підліток хоче бути дорослим і водночас знає, що рівень його домагань далеко не у всьому є виправданим.

В умовах соціокультурних змін, які суттєво впливають на соціальну ситуацію розвитку підлітка, зростає рівень його активності, він все частіше стає автором соціальної реальності і в підсумку – самого себе. Саме у підлітковому віці, згідно досліджень М. Боришевського, вперше виникає ситуація, яка стає однією з основних причин інтенсивного розвитку самосвідомості: поява суперечності між широкими можливостями підлітка і його реальним становищем, зокрема у взаєминах із дорослими [47].

Потреба знайти своє місце в системі доступних суспільних відносин, «визначитись» серед людей стає важливим внутрішнім стимулом активізації процесу самопізнання підлітка. Зокрема Л. Божович зазначає, що в «Я-концепцію» підлітка втілюється єдина смислова система узагальнених уявлень про світ і самого себе, яка формує внутрішню позицію дорослої людини [48].

Ця внутрішня позиція складається з того, як підліток на основі свого попереднього досвіду, своїх можливостей, своїх потреб ставиться до свого статусу, який він посідає в житті сьогодні, і якого статусу він прагне досягти у майбутньому. Ця внутрішня позиція, яка виступає у ролі новоутворення у «Я-концепції» підлітка, обумовлює його ставлення до дійсності, оточуючих, самого себе і моделює його майбутнє місце у суспільстві у вигляді життєвого плану або життєвої програми [48].

Розглядаючи внутрішню позицію підлітка через призму засвоєння суспільного досвіду, варто акцентувати на тому, що становлення особистості підлітка відбувається не на основі простого і примітивного наслідування взірців та моделей поведінки, а у процесі реальної міжособистісної взаємодії, на основі власних думок, почуттів, переживань. У контексті динаміки життєвого світу

особистості М. Савчин [49] визначає підлітковий вік як такий, що знаходиться на етапі світобудови, в межах якого центр Власного простору зміщується до суб'єктивного полюса – індивідуальна активність, суб'єктність, і характеризується усвідомленням себе індивідуальністю, прагненням по-новому реконструювати свій життєвий світ.

І. Булах, досліджуючи психологічні закономірності та специфічні особливості процесу особистісного зростання підлітка, розглядає природу моральної свідомості як основу цього процесу. Вчена розкриває сутність поняття «особистісне зростання підлітка» як процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків [50].

Підлітковий вік – це вік відкриття свого «Я», формування особистості, з одного боку, і вік формування світогляду – з іншого. В яких складних відносинах ці два аспекти не перебували б до моменту основних змін підліткового віку – процесу статевого дозрівання, безперечно, що у сфері культурного розвитку вони є центральними, найважливішими і значущими серед усіх інших, які характеризують цей вік. Соціальна ситуація розвитку визначає цілковито і повністю ті форми і той шлях, слідуючи яким дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як із головного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним.

Соціалізація забезпечує входження дитини в гендерну культуру суспільства і є найважливішим фактором, що визначає конструювання її гендерної ідентичності, суб'єкту активність у процесі самотворення гендерного «Я» відповідно до віку, зони найближчого розвитку та провідного виду діяльності, новоутворень в психічному розвитку (Л. Виготський, Т. Говорун, О. Кікінежді та ін. вчені). Гендерна ідентифікація як інтегративна інстанція психіки людини виявляється через оволодіння психічним потенціалом (життєвими домаганнями, цінностями та цілями), статевою поведінкою,

тілесністю і простором зовнішніх взаємодій (експансією) [51].

На думку О. Кікінежді, становлення гендерної ідентичності старших підлітків слід розглядати у контексті психологічних концепцій С. Бем, крізь призму гендерних схем і лінз, та у поєднанні із висновками Л. Виготського про «знакове опосередкування» психіки, коли культурний знак стає засобом організації суб'єктної поведінки особистості у період її дорослішання. Тому гендерна ідентичність виступає узагальненим образом «Я» як особистісного утворення, що характеризує усвідомлене самовизначення дівчат і хлопців у системі гендерних цінностей, спрямування на андрогінні моделі поведінки, підпорядкованість статоворольового самоототожнення ширшому соціально-рольовому самовизначенню [52, 39].

Старші підлітки вимагають визнання своєї самостійності, рівноправ'я, хоча для цього відсутні реальні умови – фізичні, інтелектуальні, соціальні. Лише у спеціально організованій суспільно корисній діяльності створюється ситуація, в якій підліток вступає у рівноправні взаємини з дорослим. Інколи дорослі нав'язують підліткові одну діяльність, а для нього актуальною є інша, адже він формує власну систему діяльності, де має місце не лише теперішнє, але і минуле, і майбутнє [51].

Зростаюча особистість завжди конструює свою діяльність не лише для дорослих (з метою похвали), а й відтворює її у своїй структурі, інтеріоризуючи її, втілюючи себе в неї, здійснюючи маленький «крок» всередині себе, саморозвиваючись. Саме у цьому випадку підліток формується як суб'єкт діяльності, визначаючи власні сили і можливості свого «Я» [45].

Характеризуючи почуття дорослості, М. Боришевський зазначає, що прагнення задовольнити цю найактуальнішу, соціально значущу потребу і посісти гідне місце серед дорослих і ровесників, змушує підлітка постійно аналізувати свою діяльність та поведінку, порівнювати себе з дорослими й однолітками, визначати власні можливості, замислюватись над самовдосконаленням. Самосвідомість у підлітковому віці, на думку вченого, стає одним з основних механізмів саморегуляції, саморозвитку та самотворення

особистості. «...Подібно до свідомості, яка є наслідком суспільної діяльності особистості, результатом пізнання навколишньої дійсності, самосвідомість – також продукт життєдіяльності реального суб'єкта, який пізнає світ і водночас пізнає самого себе» [47].

Невід'ємною складовою становлення особистості підлітка, що претендує зайняти позицію дорослого, є почуття відповідальності. Як зазначає М. Савчин, результати досліджень структури відповідальності свідчать про те, що у підлітковому віці більшість відповідальних учинків стосується сфери життєвиявлення та самоствердження Я у праці, пізнанні і матеріальному житті [49].

Понад третину відповідальних учинків школярі цього віку здійснюють у сфері особистісних стосунків та взаємодії. Значно рідше виявляють відповідальність за інших людей та групи і лише в поодиноких випадках – за саморозвиток, функціонування і становлення Я. Характеризуючи феномен відповідальної та безвідповідальної поведінки як тип активності суб'єкта, вчений визначає види відповідальності, характерні для підлітків: вибіркова відповідальність, прагматична відповідальність, псевдовідповідальність, безвідповідальність [49].

У контексті психологічних дослідженнях з проблеми становлення підлітка, особистість підлітка розглядається як суб'єкт вибору власних гендерних просторів (співвідношення статевоповідного Я-ідеального та Я-реального), життєвої стратегії у патріархальній чи егалітарній системі координат. Як зазначають Т. Говорун, О. Кікінежді, у підлітковому віці відбувається орієнтація не лише на об'єктивні умови і взірець дії, а й на власні якості (особливості, уміння, знання, риси характеру) як вирішальні умови розв'язання проблеми, що, у свою чергу, знаменує собою перехід до нового типу суб'єктності, до орієнтування на однолітка тотожної статі як суб'єкта дії [52; 53].

Окрім цього, із дорослішанням підлітки освоюють нові гендерні ролі, при цьому джерелом нормативів гендерної поведінки залишається для них

середовище, яке «вимагає» дотримання певних статево типізованих правил, прийнятих у родині, школі, колі однолітків. Саме на цих уявленнях, які виступають мотиваційною основою набуття вторинної гендерної ідентичності, що є релевантною підліткової субкультури, вибудовується позиційне бачення власного гендерного Я [53].

Міркування на тему особистісних рис, які притаманні чоловікам і жінкам, і можливих статевих відмінностей щодо захоплень та інтересів є досить гнучкими у молодшому підлітковому віці. Проте пізніше статево-рольові настанови втрачають свою гнучкість і хлопці з дівчатами демонструють нетерпимість до поведінки, яка не відповідає гендерно-рольовим стереотипам.

Очевидно, що вікове неприйняття підлітками дій, не характерних для відповідної статі, пояснюється процесом статевої інтенсифікації – посилення статевих відмінностей, пов'язаних із надмірною необхідністю слідувати статевим ролям внаслідок вступу у пубертатний період. Хлопці прагнуть бачити себе більш маскулініними, а дівчата акцентують увагу на своїх фемінних властивостях. Старших підлітків постійно переслідують думки, що для того, щоб користуватися успіхом у протилежної статі, вони повинні неодмінно відповідати традиційним статевим нормам. Тому дівчата демонструють більш виражену фемінну поведінку, а хлопці вважають, що більш виражений маскуліний імідж підвищує рівень їхньої популярності. Надалі дівчата і хлопці, набувши статевої ідентичності, знову починають гнучкіше розмірковувати про проблеми статі, не осуджуючи представників різних статей, які порушують гендерно-рольові настанови [45].

Становлення особистості старшого підлітка визначається особливостями психічного розвитку, якісно новим рівнем розвитку самосвідомості, вираженим у почутті дорослості, та обумовлене специфікою соціального оточення. Врахування психологічних особливостей підліткового віку та соціальної ситуації розвитку дає змогу розглядати особистість старшого підлітка як суб'єкта виборів власних гендерних просторів у сучасних соціокультурних умовах. Висновки. За останні десятиліття у віковій та педагогічній психології

з'явилося чимало наукових робіт, присвячених дослідженню особливостей особистісного розвитку підлітка. Соціальна ситуація розвитку, почуття дорослості, розвиток самосвідомості, суб'єктності, внутрішня позиція, гендерна ідентичність, особистісне зростання, спілкування – це далеко не весь спектр психологічних характеристик, які лежать в основі особистісного розвитку підлітка.

Підлітковий вік – важливий етап особистісного становлення та вторинної гендерної ідентифікації, який характеризується наявністю суперечливих тенденцій соціального та особистісного розвитку індивіда. В умовах соціокультурних змін зростає рівень активності особистості підлітка, який все частіше стає актором соціальної реальності і самого себе. Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні психологічних закономірностей становлення особистості підлітка через призму гендерного розвитку, вивченні взаємозв'язку почуття дорослості із гендерним образом Я, розробкою і апробацією програми психологічного супроводу зростаючої особистості.

Таким чином, підлітковий вік – період дорослішання. Поступовий перехід від дитинства до дорослості. Завдання дорослих – допомогти йому успішно подорослішати. Це час змін, бурхливого розвитку. Відбуваються якісні зміни і в пізнавальній діяльності, і в особистості, і в міжособистісних стосунках. У кожного ці зміни відбуваються в різний час. Деякі підлітки розвиваються швидше, деякі в чомусь відстають від інших, а в чомусь випереджають своїх однолітків. Наприклад, дівчатка розвиваються швидше, ніж хлопчики. Але і розвиток кожної людини відбувається не рівномірно. У межах підліткового періоду психологи виділяють молодший підлітковий вік – 11-12 років і старший підлітковий вік – 13-14 років.

Характерні риси молодшого підлітка. Почуття дорослості – підліток поступово усвідомлює, що він вже не дитина, що він дорослішає, і хоче, щоб це визнавали ті, хто його оточують, особливо дорослі. Почуття дорослості виникає приблизно в 11-12 років і досягає свого піку у 14 років. Важливий аспект цього почуття – це прагнення робити щось «не іграшкове», а реально корисне,

соціально значуще. З одного боку підлітки прагнуть відстояти свою самостійність і незалежність від дорослих, з іншого – чекають від них захисту підтримки допомоги.

Прагнення самопізнання підліток 11-12 років прагне розібратися в собі, побільше про себе дізнатися, зрозуміти себе. Пошук ідеалів, прагнення бути схожим на свій ідеал – підлітки шукають приклад, еталон особистості, стилю поведінки. У підлітковий період активно формується бажаний «Я» - образ. Підліток вибудовує його на основі своїх уявлень про те, як має бути в ідеалі. Тобто відбувається своєрідне поєднання ідеального і реального «Я» образу.

Підвищена чутливість до оцінок оточення, вразливість – у багатьох підлітків виникають комплекси неповноцінності з приводу їхньої зовнішності, манери поведінки через, те що вони не відповідають тим вимогам, які самі до себе висувають. Тому думка тих, хто поряд, на тлі таких переживань може бути сприйнята дуже болісно. Іноді підлітки приховують свої переживання з приводу зауважень дорослих або через незадоволеність собою. Тому дорослим варто бути обережними з жартами на адресу підлітків.

Прагнення спілкуватися з однолітками – спілкування з однолітками посідає основне місце в житті підлітка, є провідною діяльністю для цього періоду. У 10-11 років він ще відносно багато спілкується з батьками і в загалі з дорослими, а починаючи з 12-13 років відбувається стрімка переорієнтація на спілкування з однолітками. При спілкуванні з однолітками підлітки вчаться встановлювати і підтримувати контакти, прагнути успіху в суспільстві. Одноліткам вони часто довіряють більше ніж батькам.

Відчуження від дорослих підліток прагне автономізуватися від дорослих. Цей процес активізується з 12-13 років. Мета підлітка – довести, що він вже теж дорослий і може бути самостійним. Існує ще й відчуття власної території, власного простору, у який ніхто не повинен втручатися. (кімната, речі та інше). Емоційне відчуження відбувається в тих сім'ях де батьки продовжують поводитися з підлітком, як із маленькою дитиною, використовують тиск, всупереч бажанню підлітка проявляють надмірну цікавість до його особистих

справ.

Прагнення дістати визнання серед однолітків – мета мати компанію друзів, де цінують, а головне – визнають успішним, гідним просто дорослим, особливо важлива для тих, чий батьки не визнають нових потреб своєї дитино.

Прагнення до групування – це прагнення спілкуватися в групі однолітків, бажання належати до певної групи. Проявляється з 12 років а піку набуває у 13-15 років. Групи можуть бути сприятливим середовищем спілкування, але може бути й інакше. У деяких підліткових угрупованнях поширений так званий груповий тиск. У такій групі може бути свій «статут», свої «закони». Щоб стати її членом, потрібно прийняти ці правила, інколи навіть пройти якісь випробування.

Підлітковий вік відносять до так званих критичних періодів життя людини, або періодів вікових психологічних криз.

Криза незалежності найбільш поширена. Симптоми: норовливість, упертість, негативізм, свавілля, знецінення дорослих, негативне ставлення до їхніх вимог, які раніше виконували, протест – бунт, ревнощі до власності.

Криза залежності. Симптоми: надмірна слухняність, залежність від старших або сильних, регрес до старих інтересів, смаків форм поведінки.

Кризи незалежності – це ривок уперед, вихід за межі старих норм, правил, а криза залежності – повернення назад до тієї своєї позиції, системи відносин, яка гарантувала емоційне благополуччя, почуття впевненості, захищеності. З точки зору розвитку, подальшої життєвої перспективи більш сприятливим є перший варіант. Зазвичай у симптомах кризи наявна і та, й інша тенденція. Питання в тому яка з них домінує [51].

Л. Виготський зазначав, що в підлітковому віці учень оволодіває процесом засвоєння понять, який призводить до вищої форми інтелектуальної діяльності. Крім того, він зауважував: «Розуміння дійсності, розуміння інших і розуміння себе – це те, що приносить із собою мислення в поняттях» [54, 59]. Учений наголошував, що в підлітків 9-12 років поступово з'являється понятійне мислення, однак воно ще недосконале, адже початкові поняття, сформовані на

базі життєвого досвіду, ще не підкріплені науковими даними.

Р. Немов, у свою чергу, переконував, що в підлітковому віці всі пізнавальні процеси досягають надзвичайно високого рівня розвитку, зокрема «безпосередня механічна пам'ять, яка разом із достатньо розвинутим мисленням створює передумови для подальшого розвитку і вдосконалення логічного мислення та змістової пам'яті» [55, 188].

В учнів-підлітків судження стають взаємопов'язаними, логічними, що дозволяє висувати гіпотези, які вимагають перевірки, критики й обґрунтування роздумів. У підлітковому віці думка остаточно поєднується зі словом, утворюється внутрішня мова як основний засіб мислення, а отже, школярі завдяки вербально сформульованим гіпотезам схильні до роздумів. У 5-7 класах домінує конкретно-образне мислення, тому історичні знання краще засвоюються на емпіричному рівні у формі уявлень. Проте з кожним роком посилюється абстрактне мислення й збільшується частка знань, що засвоюються на теоретичному рівні (у формі суджень, що містять характеристику понять, зв'язків та тенденцій).

Характер засвоєння знань залежить від вікових можливостей учнів 5-7 класів засвоїти навчальний зміст на уроках історії в певному співвідношенні емпіричного та теоретичного рівнів опанованого знання (використання вчителем відповідних методів, прийомів та засобів формування знань). Висновки. Таким чином, учителям для успішного формування знань з історії учнів підліткового віку необхідне знання їх психологічних особливостей, оскільки саме це дозволяє успішно підібрати правильні методи й прийоми викладання, навчити їх способам виконання нових форм навчальної діяльності, тобто не дати згаснути інтересу до них. Одним із резервів підвищення ефективності навчання підлітків є цілеспрямоване формування мотивів навчання. Істотне значення при позитивному відношенні підлітків до навчання має розуміння значущості знань, зокрема з метою якісного викладання вчитель повинен спиратися на пізнавальний інтерес школярів, використовувати у своїй діяльності інноваційні технології, які позитивно впливають на засвоєння

навчального матеріалу та формують стійкий інтерес до предмета [55].

Вивчаючи психолого-педагогічну літературу щодо розвитку підлітка, ми простежили, що автори виділяють протиріччя соціального і біологічного розвитку. З одного боку, дисгармонія анатомічного та фізіолого-психічних процесів, негативні прояви поведінки, дисгармонія особистості, протестний характер стосунків з дорослими, з іншого – здатність і бажання дітей у цей період до самостійності, самопізнання і самоствердження, пізнання нового, формування нових ставлень, умінь і навичок усвідомлення себе як особистості і члена суспільства. Підліткам необхідно усвідомлювати себе не лише учнями, а і членами суспільства, відчувати свою власну значущість, самостійність, виконувати конкретні дії на користь інших, брати участь у громадській роботі, займатись спортом, проявляти творчість. У них формується новий рівень свідомості, що необхідно враховувати педагогам і батькам.

1.3. Шляхи формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків

Завдання сучасних закладів освіти, зокрема, школи – створити умови для соціального виховання та соціалізації молодого покоління через систему заходів, спрямованих на привласнення підлітками загальнолюдських і спеціальних знань, оволодіння соціальним досвідом з метою розвитку соціальної компетентності. Розвиток соціальної компетентності підлітків розуміється нами як один із важливіших механізмів самовизначення підлітків, реалізації ними себе у соціальному плані.

Шляхи формування соціальної компетентності підлітків включають як природні, стихійні, так і цілеспрямовані – за допомогою педагогічного впливу.

Традиційно метою шкільної освіти були знання, вміння і навички, якими повинен опанувати школяр. В даний час такий підхід виявляється недостатнім. Сучасна економічна і політична ситуація в країні все більше підвищує вимоги

до молодого покоління. Сьогодні суспільству потрібні не тільки розумні і цілеспрямовані випускники, а й особистості, готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати професійні завдання, які постають перед ними і вміють швидко орієнтуватися в мінливих життєвих ситуаціях.

Отже, одним із головних завдань сучасної школи є підготовка успішної особистості, яка вміє вибудовувати стратегію взаємодії з іншими людьми, вибирати правильні соціальні орієнтири і організовувати свою діяльність відповідно до цих орієнтирів, тобто володіє соціальною компетентністю.

Н. Калініна пов'язує із соціальною компетентністю успішність виконання освітнім закладом соціального замовлення суспільства, держави, конкретного соціуму і пропонує вважати її основним індикатором результативності його діяльності [32, 146].

На жаль, на сьогоднішній момент значна частина підлітків характеризується низькою соціальною компетентністю. Більшість з них не готові до виконання необхідних соціальних ролей, не здатні зробити самостійний вибір, не вміють прогнозувати наслідки своїх вчинків і брати на себе відповідальність за свою поведінку. Ця обставина стає соціально небезпечною для всього суспільства і насилу піддається контролю. Свідчення цього – значне зростання числа правопорушень серед підлітків, жорстокість і насильство в підлітковому середовищі.

Проблема формування соціальної компетентності підлітків все більше набуває значущості, так як використовувані в шкільній практиці педагогічні заходи не дають достатньо ефективних результатів. У зв'язку з цим виникло протиріччя між необхідністю формування соціальної компетентності підлітків в умовах загальноосвітнього закладу і недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній науці і практиці [56].

Соціальна компетентність може формуватися тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості учнів в даному виді діяльності. Якщо вчитель хоче в якості освітнього результату мати соціальну компетентність учнів, він

повинен не примушувати, а мотивувати їх до виконання тієї чи іншої діяльності.

Запорукою життєвої успішності людини є придбані нею наскрізні компетентності – базові результати освіти, що відображають її досягнення на всіх рівнях освіти, щаблях навчання (універсальні загальні способи дії, засоби, форми мислення, форми кооперації і комунікації, необхідні людині для здійснення успішної діяльності в сучасному світі). Ці компетентності повинні закладатися в молодшому шкільному віці, розвиватися і зростати на кожному рівні навчання з підвищенням вимог до «успішного дорослого» [51].

Школа повинна виступати як простір соціалізації дитини, яка в подальшому буде показником її життєвих успіхів. Сьогодні оцінка ефективності формування компетентності у дітей і підлітків в освітньому середовищі ускладнена в зв'язку з відсутністю відповідних методик. Для оцінки компетентності пропонуються, як правило, підходи, пов'язані із залученням педагогів в якості експертів або з аналізом результатів діяльності школярів.

Такі методи непридатні для масових обстежень, не дозволяють провести порівняльну оцінку ефективності розвитку компетентності в різних освітніх системах.

У роботі Н. Калініної, присвяченій оцінці соціальної компетентності в юнацькому віці, представлений підхід, який передбачає, що соціальна компетентність не обмежується тільки ефективністю міжособистісних взаємодій. При її оцінці слід враховувати вікові новоутворення, наприклад готовність юнаків до життєвого самовизначення. Автор пропонує використовувати в якості основного діагностичного інструменту загальний показник осмисленості життя, який, згідно з отриманими даними, виявляє безліч взаємозв'язків з ціннісними орієнтаціями і особливостями характеру учнів, що впливають на соціальну успішність.

Головна форма роботи – це раціональна організація всього навчального процесу, включаючи логіко-змістовну побудову курсів, створення проблемних ситуацій в навчанні, дотримання принципу діалогічності при проведенні занять

тощо, додаткова – спеціально організований розвивальний курс. Ключовими фігурами в супроводі дитини в освітньому середовищі стає соціальний педагог, психолог, які створюють умови для усвідомлення суб'єктом ситуацій вибору і орієнтує в альтернативах, впливаючи на розвиток не тільки дітей, а й педагогів, і батьків [50].

Супровід – це взаємодія супроводжуючого і супроводжуваного, спрямована на вирішення ситуацій життєвого вибору. Метою психолого-педагогічного супроводу є збагачення ресурсів освітнього середовища, що забезпечують розвиток соціальної компетентності.

Застосування компетентнісного підходу і використання діяльнісних форм в освітньому процесі, спрямованого на розвиток компетентної особистості учня дозволяє:

- виходячи з вимог державного освітнього стандарту середньої (повної) загальної освіти на різних етапах шкільної освіти встановлювати цілі і показники якості відповідно до стандарту на кожному етапі;
- відстежувати і регулювати умови досягнення результатів і коригування дій;
- інтерпретувати зміст процесу формування і розвитку компетентності та компетенцій учнів, які визначаються етапом шкільної освіти, індивідуальними особливостями, вимогами державного стандарту;
- розробляти науково-обґрунтовані рекомендації щодо формування та розвитку компетентності та компетенцій учня в рамках навчальних дисциплін;
- розробляти методи і зміст оцінки результатів освіти учня з урахуванням формування та розвитку компетентності та компетенцій [47].

Відомо, що освітній процес з необхідністю включає в себе дії виховного характеру. Проблема соціального виховання підростаючого покоління з кожним роком набуває все більшої актуальності. Загальні для всієї системи суспільних відносин кризові явища (крах колишніх і несформованість нових цінностей, бездуховність, зниження рівня культури тощо) ставлять сучасних педагогів перед необхідністю вирішення проблеми вдосконалення соціального

виховання, зміни стратегічних підходів до його реалізації.

Основним фактором, здатним продуктивно подолати існуючу кризу, є система освіти, зона відповідальності якої поширюється на процеси соціального становлення підростаючого покоління, формування ідентифікаційних орієнтацій в суспільстві. Саме соціальне виховання як педагогічна система і як цілісний процес здатне забезпечити соціокультурне входження молоді в сучасне суспільство при повноцінній реалізації наявного особистісного потенціалу.

Як суспільний феномен, що має досить тривалу історію становлення, соціальне виховання розглядалося багатьма вченими. Різноманітні його аспекти були предметом досліджень А. Асмолова, С. Белічева, Л. Божович, А. Бодальова, В. Давидова, І. Дубровіної, І. Кона, Л. Уманського, Р. Шакурова та ін. Разом з тим апеляція до значного списку іменитих учених не повинна сприйматися як свідчення достатньої вивченості проблем соціального виховання. Більш того, до теперішнього часу так і не систематизовано понятійно-категоріальний апарат даної проблеми, а також не склалося загально визнаного розуміння її ключового феномена – соціального виховання.

У той же час аналіз існуючих точок зору показав, що, попри все різноманіття підходів до розуміння суті і визначення місця соціального виховання в структурі наукового знання, в трактуваннях даного феномена у дослідників спостерігається деяка позиційна спадкоємність, що дозволяє розглянути соціальне виховання в руслі загальних ідей сучасної педагогіки.

Так, В. Бочарова, М. Галагузова [57] і інші дослідники, які розглядають соціальне виховання як складову частину процесу соціалізації, відзначають, що його функціональне призначення стосується надання педагогічно орієнтованої і доцільної допомоги підліткам у формуванні відносин з соціумом.

Близькою є точка зору В. Загвязинського [58], який також, визначаючи соціальне виховання як частину процесу соціалізації, говорить про нього як про створення умов і стимулювання розвитку людини. Підтримуючи даний висновок в частині створення умов, В. Мудрик [59] характеризує значення

соціального виховання через соціальне становлення особистості. Розвиток цієї ідеї ми бачимо в дослідженнях М. Рожкова [60] і його учнів, які розглядають соціальне виховання як засіб створення простору для реалізації особистісного потенціалу, а його головною метою називають формування соціальності як інтегративного особистісної якості. Схожа логіка простежується в роботі В. Курбатова [61], який під соціальним вихованням розуміє цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей особистості, необхідних для її успішної соціалізації.

Узагальнюючи найбільш поширені позиції в розумінні ролі і сутнісних характеристик соціального виховання, відзначимо, що даний феномен розглядається вченими в контексті як загальної, так і соціальної педагогіки. При цьому виникає потреба в відмежуванні даного феномена від інших, зокрема, у визначенні сутнісних відмінностей соціального виховання від виховання, яке також орієнтоване на підготовку підростаючого покоління до життя в соціумі.

В узагальненому вигляді змістом соціального виховання для вітчизняних дослідників є:

- процес і результат педагогічної діяльності по соціальному розвитку, соціальному формуванню, соціальної компетентності, включенню в соціальне життя;
- компонент культури, що відображає середовищну своєрідність;
- педагогічний механізм соціалізації;
- соціальний інститут (або сферу суспільного життя суспільства), який вирішує завдання політичного, соціально-захисного, виховного характеру;
- систему громадської, державної допомоги людині при визначених труднощі, порушеннях.

Визначальним фактором у розвитку соціальної, в тому числі комунікативної, компетентності людини є соціальне середовище, а її характеристики задають умова цього розвитку.

Отже, аналіз підходів до вивчення освітнього середовища показує, що з

точки зору розвитку особистості і її соціалізації середовище являє як сукупність умов, включаючи предметні, міжособистісні та технологічні, а також сукупність можливостей для особистості, включених в соціальне і просторово-предметне оточення.

З позиції еколого-психологічного підходу акцентується увага на взаємодії особистості і освітнього середовища, визначається її чотирьохкомпонентна структура: суб'єкти освітнього процесу; соціальний компонент, який визначається формою дитячо-дорослої спільності; просторово-предметний компонент; технологічний, в який входять освоювані підлітком способи життєдіяльності та форми їх освоєння.

Що стосується соціальної некомпетентності, вона може проявлятися в такий спосіб. Відсутність міжособистісної рефлексії при соціальній взаємодії – невміння поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти її стан передбачити її реакції на власну поведінку, прийняти адекватне рішення при взаємодії, що закономірно призведе до конфліктів з соціальним оточенням, наслідком яких цілком може бути, принаймні, часткове виключення, наприклад з кола друзів, однокласників.

Постійні грубі відповіді батькам, вчителям, неувага до них, невиконання своїх обіцянок і обов'язків, відсутність допомоги у відповідь на їх прохання без допустимого пояснення причин – призводить до погіршення відносин з соціальним оточенням, і, в врешті-решт, повного виключення з відповідних соціальних осередків – відрахування зі школи, залишання дому та ін.

Нерозуміння ролі освіти в подальшому житті, життя «одним днем» (недостатність перспективної рефлексії) призводить до безвідповідального, несерйозного відношення до шкільних занять, і, отже, до пропусків уроків, невиконання домашніх завдань.

Невміння і небажання розібратися в своїх схильностях і здібностях (неадекватна інтропсихічна рефлексія), мати уявлення про майбутню професію і про конкретні способи досягнення професійної майстерності в обраній сфері, боязнь вибору призводить до затягування ситуації самовизначення, вибору «за

компанію» і, як наслідок, розчарування в майбутньому у своїй професії, формування непродуктивного фахівця.

Конфлікти з батьками, відсутність інтересу до школи закономірно призводять до того, що основним соціальним середовищем для підлітка стає вулиця. При цьому, звичайно, не маються на увазі діти, які покинули будинок в силу існування там нестерпних умов, що не залежать від дитини, які кинули школу через необхідність заробляти на життя тощо. Зрозуміло, не в усьому слід звинувачувати самих дітей і підлітків. У тому, що підлітки йдуть з дому і школи, є вина і батьків, і вчителів: їх неправильне ставлення, нерозуміння і небажання допомогти підлітку у важкій для нього ситуації.

Однак не варто забувати, що в конфліктах з вчителями і батьками можуть бути винні і самі підлітки, а злочини скоюються необов'язково вихідцями з вкрай неблагополучних сімей, через почуття, наприклад, голоду. Вже відомий той факт, що якщо раніше на обліку в школах перебували в основному підлітки з соціально неблагополучних сімей, то зараз відбувається зростання таких неповнолітніх з сімей без зовнішніх ознак неблагополуччя.

До наркотиків часто долучаються цілком благополучні діти. Серед «вуличних» дітей 19,3% в якості причин, кинути школу, вказали, що їх «тягне на вулицю – там цікавіше, ніж в школі» [62], що свідчить про інфантильне ставлення до життя.

Для кожного підлітка важлива саме соціальна компетентність як уміння зрозуміти і проаналізувати ситуацію, стан інших людей – батьків, вчителів, їх реакції, вибрати більш конструктивний спосіб вирішення конфлікту, передбачити наслідки подій. Тому в групу ризику слід відносити всіх без винятку сучасних підлітків.

Сьогодні існує досить велика група підлітків з відносно благополучних сімей, що значаться і навіть більш-менш регулярно відвідують школу, для яких вулиця стала альтернативою спілкуванню з сім'єю, занять в школі і конструктивним видам дозвілля. Відомо, що сучасна молодь в найзагальнішому вигляді представлена двома шарами: благополучна (домашня) і неблагополучна

(вулична).

Вулиця – ще одна соціальне середовище, яке може впливати на дитину і позитивно, якщо вона стає місцем для занять спортом, рухливих ігор, пізнавальних екскурсій. Однак, в даний час поняття «вуличне середовище» наповнене, скоріше, негативним змістом. І при цьому – величезна кількість факторів ризику: негативні зразки поведінки дорослих, спокуси у вигляді ігрових закладів, пунктів продажу алкоголю, сигарет, і, звичайно, вулична злочинність – можливість для підлітка стати як об'єктом, так і суб'єктом злочину.

Тому сьогодні поширеною є точка зору про те, що вуличне середовище швидше сприяє формуванню соціальної некомпетентності підлітка.

Найбільш яскраво некомпетентність проявляється в ситуаціях соціального ризику, і найшвидше в таких ситуаціях вона призводить до повного виключення з усіх соціальних середовищ. Перш за все, підліток може неадекватно оцінювати самі елементи ситуації – прохання незнайомої людини, пропозиція спробувати психоактивні речовини (неадекватний рефлексивний компонент) та ін. До того ж, навіть якщо він знає про шкodu алкоголю, наркотиків та ін., власне здоров'я може не бути для нього цінністю (перекручений ціннісний компонент соціальної компетентності) [49].

Так, за даними соціологічних досліджень, багато молодих людей вважають, що алкоголь п навіть наркотичні речовини можуть становити цінності, оскільки, з їх точки зору, стимулюють творчість, в якому найбільш повно розкриваються потенції людини. Хоча насправді справа йде як раз навпаки.

Далі, невміння передбачити наслідки своїх дій (недостатньо функціонуючий рефлексивний компонент) призведе до того, що підліток погодиться брати участь в будь-якому авантюрному підприємстві, не замислюючись, чим все це закінчиться. І, нарешті, навіть правильна оцінка ситуації ризику, передбачення наслідків девіантних вчинків можуть виявитися марними при слабо розвиненому діяльнісному компоненті – невмінні

відмовитися від пропозицій друзів, боязні бути осміяним групою, нерішучості, невпевненості в собі, залежно від думки свого оточення [50].

Найчастіше підліток, так активно відстоює свою самостійність у відносинах з батьками, та виявляється абсолютно безпорадним в випадках, коли треба проявити рішучість і відмовитися від сумнівних заходів, пропонованих однолітками.

Інфантилізм як безвідповідальність, нездатність аналізувати свої дії і приймати рішення досить часто стає причиною девіантних вчинків. Як зазначає Н. Веракса, рефлексивність є головною властивістю нормативної поведінки, а відсутність у підлітка звички рефлексувати призводить до асоціальної поведінки. У багатьох девіантних підлітків виражений психологічний інфантилізм, неадекватна самооцінка, не розвинена особистісна рефлексія [46].

Таким чином, аналіз проблеми свідчить про те, що значна частина сучасних підлітків характеризується низькою соціальною компетентністю. Шкільна молодь в більшості своїй не готова до виконання необхідних соціальних ролей, не здатна зробити самостійний вибір, не вміє прогнозувати наслідки своїх вчинків і взяти на себе відповідальність за свою поведінку, неправильно трактує свободу і незалежність особистості.

Безвідповідальність, нездатність аналізувати свої дії і приймати рішення, низька рефлексивність, поверхневе саморозуміння, інфантилізм в досягненні своїх цілей і реалізації життєвих планів, в поєднанні з завищеними домаганнями, егоїстичними установками, прагматичними цінностями і готовністю до ризику властиві і підліткам з відносно благополучних сімей, і тим, хто опинився в менш сприятливій ситуації соціального розвитку. Оскільки інфантильність, низька соціальна компетентність часто стає причиною скоєння девіантних вчинків, а також тому, що всіх підлітків можна віднести до своєрідної трупі ризику щодо розвитку дефіцитів соціальної компетентності, проблема розробки технологій її формування стає вкрай актуальною.

Аналіз особистісних і соціальних якостей людини, які є ознакою компетентності, більшою мірою здійснюється в рамках суб'єкт-суб'єктного

підходу, прихильники якого вважають, що соціалізована людина не тільки адаптована в суспільстві, а й може бути суб'єктом власного розвитку і в якійсь мірі суспільства в цілому.

Соціалізована людина виступає як соціально зріла, що володіє певними соціальними якостями в конкретному соціокультурному контексті. Різні автори висувають різні критерії соціальної зрілості. Наприклад, соціальна зрілість особистості визначається розвиненістю таких її морально-соціальних якостей як працьовитість, громадська свідомість і активність, законслухняність, відповідальність та ін. [49].

Інші вважають основними критеріями соціальної зрілості (соціалізованості) особистості «повагу до себе (почуття власної гідності), повагу до людей, повагу до природи, вміння прогнозувати, творчо підходити до життя (гнучкість і одночасно стійкість в мінливих ситуаціях, а також креативність). При цьому залишається незрозумілим, які ж якості є пріоритетними.

Спробу об'єднати якості, які свідчать про успішність соціалізації, зробив С. Косарецький [51]. Він вказав, що найбільше значення для сучасної людини має ступінь вираженості якостей, які можна об'єднати загальним поняттям активна гнучкість – адекватне відображення себе і соціального середовища, неригідне ставлення до засвоєного досвіду, варіативність і самостійність створення життєвого сценарію, наявність внутрішньо вмотивованою активності, спрямованої на досягнення своїх цілей. Очевидно, що ці якості у великій мірі пов'язані з навиком прийняття рішень, які лежать в основі соціальної компетентності, що формується в процесі соціалізації під впливом різних агентів.

Ясно, що найважливішим фактором формування соціальної компетентності підлітків є тип взаємин батьків з дітьми і між собою. Неприятливим для розвитку самостійної, відповідальної, рефлексивної особистості є як жорсткий, тотальний контроль при авторитарному вихованні, так і майже повна відсутність контролю, коли підліток виявляється наданим

самому собі, бездоглядним. Очевидно, також надмірна опіка з боку батьків буде перешкодою в розвитку у підлітка вміння самому приймати рішення.

У першому випадку, авторитарні батьки вимагають від підлітка беззаперечного підпорядкування і не вважають, що повинні йому пояснювати причини своїх вказівок і заборон. Частина підлітків в такому випадку йде на конфлікт, відстоюючи свої права на самостійність, але, як показують дослідження, частіше діти авторитарних батьків пристосовуються до стилю сімейних відносин і стають невпевненими в собі, менш самостійними і менш морально зрілими, ніж їх однолітки, які користуються більшою свободою.

Не сприяє розвитку соціальної компетентності поєднання байдужого батьківського ставлення з відсутністю контролю – гіпоопіки. Підліткам дозволяється робити все, що їм заманеться, їх справами ніхто не цікавиться. Здавалося б, такий варіант як раз і сприяє розвитку у підлітка вміння приймати самостійні рішення. Однак підлітки, як би вони іноді не бунтували, потребують батьківської опори.

Крім того, вони повинні бачити зразок дорослого, на який можна було би орієнтуватися, а відсутність турботи про власних дітей – це вища ступінь безвідповідальності.

Також при будь-якому типі виховання, зразок поведінки батьків – безладне ставлення до свого власного життя, невміння планувати події, передбачити наслідки своїх вчинків – негативно позначиться на розвитку необхідних складових компетентності.

Батьківська любов – абсолютно необхідна, але недостатня умова виховання компетентної особистості. Гіперопіка – зайва турбота про дитину, надмірний контроль за всім його життям – також призводить до пасивності, несамостійності, невміння прийняти рішення за відсутності батьків.

Школа, будучи другим після сім'ї найважливішим агентом соціалізації, не тільки передає знання, вміння, навички учням, розвиває їх природні задатки, перетворюючи їх в здатності, але і є фактором морального виховання, сприяє формування у молодого покоління установок, ціннісних орієнтацій, життєвих

ідеалів, прийнятих в суспільстві, без яких неможливе становлення соціальної компетентності.

Суперечливі процеси суспільного розвитку знизили виховні можливості і соціалізуючий потенціал сім'ї та школи, тобто найближчого звичного оточення підлітка. А сім'я і школа, як відомо, базові соціальні середовища, в умовах яких відбувається процес соціалізації і становлення соціальної компетентності підростаючого покоління.

Таким чином, проведений теоретико-методологічний аналіз підходів до дослідження питань формування соціальної компетентності підлітків дозволяє зробити наступні висновки.

Соціальна компетентність особистості все частіше розглядається дослідниками в якості глобальної характеристики людини, необхідної для її адаптації та самореалізації у сучасному соціальному середовищі.

Соціальна компетентність – це інтегративне особистісне утворення, що включає знання, вміння, навички, здібності, і практичні дії, формується в процесі соціалізації і дозволяють людині адекватно адаптуватися в соціальному середовищі і ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням. Вона включає в себе знання про устрій і функціонування соціальних інститутів в суспільстві; про соціальні структури; про різні соціальні процеси, які протікають в суспільстві; знання рольових вимог і рольових очікувань, пропонованих в суспільстві до власників того чи іншого соціального статусу; навички рольової поведінки, орієнтованої на той чи інший соціальний статус; знання загальнолюдських норм і цінностей, а також норм (звичок, звичаїв, традицій, законів, табу) в різних сферах і галузях соціального життя; вміння та навички ефективної соціальної взаємодії (володіння засобами вербальної та невербальної комунікації, механізмами взаєморозуміння в процесі спілкування); знання і уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта тощо.

Найважливішим компонентом соціальної компетентності є соціальна рефлексія, що сприяє адекватному сприйняттю особистістю себе самої і

довкілля. Рефлексивність – це особистісна властивість, що лежить в основі аналізу соціальних ситуацій і прийняття особистістю рішень.

Соціальна компетентність дозволяє на основі інформації про соціальне середовище, соціальні структури, адекватного образу Я, уявлень про життєвий успіх, робити вибір в кожній конкретній життєвій ситуації і вибудувати, спроектувати свій життєвий шлях в цілому так, щоб він вів до життєвого успіху. Уявлення про життєвий успіх задає, таким чином, спрямованість життєво значущим виборів.

Соціальна компетентність, є регулятором включення людини в основні соціальні середовища, недостатнє ж розвиток тих чи інших її компонентів веде до часткового або повного виключення людини з соціуму.

Формування соціальної компетентності особливо необхідно на етапі підліткового віку, який виявляється найменш захищеним, найбільш невідготовленим до сприйняття радикальних соціальних перетворень. В їх результаті, соціальні осередки, в яких існує підліток, заповнені різними погрозами і факторами ризику для його особистісного розвитку. Ситуація ускладнюється тим, що найважливіші соціалізуючі агенти – сім'я і школа, за визнанням багатьох дослідників, не справляються в повному обсязі зі своїми завданнями соціалізації та виховання соціально компетентного підростаючого покоління.

Тому, практична частина нашого дослідження присвячена експериментальній роботі з формування соціальної компетентності підлітків у загальноосвітній школі.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

2.1. Вихідний рівень сформованості соціальної компетентності підлітків

Для подальшого вивчення проблеми формування соціальної компетентності підлітків необхідним стає емпіричне дослідження реального рівня сформованості рівня соціальної компетентності у означеної категорії дітей.

Для цього необхідним є визначення певних критеріїв соціальної компетентності та їх показників. Як вже зазначалося, соціальна компетентність є інтегральною характеристикою людини, а її розвиток залежить від значної кількості взаємозалежних чинників: суб'єктивних та об'єктивних (вікові особливості та психофізіологічні якості особистості підлітка; природні здібності), зовнішніх та внутрішніх (психоемоційний клімат освітнього закладу і родини; суспільні процеси; життєвий досвід підлітка); колективних та індивідуальних (особливості організації соціального виховання та процесу соціалізації в освітньому закладі; рівень взаємодії з однолітками та дорослими; мотивація діяльності); сприятливих та несприятливих (узгодженість дій учасників навчально-виховного процесу; спрямованість дій на розвиток особистості підлітка в процесі проектування, його потенційних можливостей; дотримання педагогічних принципів; характер та умови організації взаємодії; достатність ресурсів).

Соціальна компетентність усіма без винятку закордонними й вітчизняними дослідниками цієї проблеми визнається однією з основних у розвитку особистості незалежно від того, який термін для групування освітніх

класифікацій обирається: «ключові компетенції», «ключові компетентності», «базові навички», «ключові вміння» та ін. Більш того, як зазначає І. Зимня, «всі компетентності соціальні в широкому сенсі цього слова, бо вони виробляються, формуються в соціумі. Вони соціальні за своїм змістом, вони і проявляються в цьому соціумі» [63, 26]. Саме тому, в останніх дослідженнях колективу авторів під керівництвом І. Зимньої йдеться про засвоєння саме ключових соціальних компетентностей (зокрема здоров'язбереження, громадянськості, спілкування, соціальної взаємодії й компетентності в галузі інформаційних технологій).

Значущими складовими соціальної компетентності визначено:

1) когнітивний компонент на індивідуальному рівні передбачає достатній рівень соціального інтелекту, знання про себе та своє місце у світі, планування власного життєвого сценарію, на суто соціальному рівні передбачається уявлення про соціальні норми, правила та закони, передбачає розуміння соціальної дійсності, дивергентне та творче мислення щодо побудови соціальної взаємодії, продуктивного вирішення конфліктів, співробітництва, здорового способу життя, поведінки у складних ситуаціях тощо, розуміння закономірностей суспільного буття та розвитку суспільства і світу;

2) емоційно-мотиваційний компонент на індивідуальному рівні передбачає емоційне ставлення до оточення, розуміння власних емоцій, почуттів, психічну саморегуляцію, мотиви власного саморозвитку та досягнень на суто соціальному рівні передбачається розуміння емоційних проявів, бажань, очікувань інших, відчуття нюансів соціальних ситуацій, вміння налаштуватись на спілкування, наявність соціальних мотивів;

3) особистісно-ціннісний компонент передбачає збереження непорушним власного пропріуму, наявність почуття власної гідності, відповідальності, принциповості, визначення власної позиції, на суто соціальному рівні це шанування прав інших, цінність «іншого», толерантність, наявність не викривлених соціально-орієнтованих ціннісних орієнтацій;

4) комунікативно-поведінковий компонент на індивідуальному рівні характеризується наявністю певного соціального досвіду, вміння вербалізації

думки, виявляти в мовленнєвій комунікації свою індивідуальність, розмаїття технік поведінки; на суто соціальному рівні – навичок ефективної взаємодії з соціумом, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, продуктивно співпрацювати з дорослими та однолітками, вміння діяти адекватно ситуації, виконання соціальних ролей, застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів та виходу з кризових ситуацій тощо.

У процесі науково-дослідної роботи нашими орієнтирами слугували наступні уявлення про експериментальну діяльність: «експеримент – метод наукового пізнання, що допомагає у цілеспрямованому вивченні будь-якого явища дійсності в контрольних та керованих групах» [64]. Н. Шевандрін визначає експеримент як активне втручання дослідника у діяльність об'єкта експерименту з метою створення умов, в яких виявляється який-небудь психологічний факт [65].

Етапи дослідження були наступними: визначити план і розробити програму проведення експериментальної роботи, а саме критерії, показники, рівні сформованості соціальної компетентності підлітків загальноосвітньої школи; розробити та впровадити програму формування соціальної компетентності підлітків; експериментально довести ефективність блоків програми, впроваджених в освітній процес школи; дослідити ефективність проведеної роботи загалом.

Детальна характеристика рівнів соціальної компетентності розроблялась з урахуванням окремих показників, стійкості та достатності їх вияву, а також з узагальненими характеристиками рівнів. Діагностування рівнів соціальної компетентності дітей підліткового віку проводилось за компонентами – когнітивним, емоційно-ціннісним, діяльнісним. Означені компоненти по суті є критеріями сформованості соціальної компетентності дитини.

Когнітивний критерій – рівень соціального інтелекту, знання про себе та своє місце у світі, уявлення про соціальні норми, правила та закони, передбачає розуміння соціальної дійсності, творче мислення щодо побудови соціальної

взаємодії, продуктивного вирішення конфліктів, співробітництва, здорового способу життя, поведінки у складних ситуаціях тощо.

Емоційно-ціннісний – емоційне ставлення до оточення, розуміння власних емоцій, почуттів, психічну саморегуляцію, розуміння емоційних проявів, бажань, очікувань інших, відчуття нюансів соціальних ситуацій, вміння налаштуватись на спілкування, наявність почуття власної гідності, відповідальності, принциповості, визначення власної позиції, толерантність.

Діяльнісний – наявність певного соціального досвіду, вміння вербалізації думки, виявлення в мовленнєвій комунікації своєї індивідуальності, навички ефективної взаємодії з соціумом, продуктивна співпраця з дорослими та однолітками, вміння діяти адекватно ситуації, виконання соціальних ролей, конструктивне розв'язання конфліктів тощо.

Отже, на основі визначених критеріїв та їх показників визначено рівні соціальної компетентності дітей підліткового віку: низький, середній, високий.

Дослідно-експериментальна робота проводилась з дітьми підліткового віку на базі закладу загальної освіти № 17 м. Павлоград та охоплювала 4 педагогів та 45 підлітків. Одна з груп (22 дитини) стала експериментальною, інша (23 дитини) – контрольною. Констатувальний етап роботи передбачав вивчення процесу формування соціальної компетентності та визначення її рівня з допомогою діагностичних методик. Сутність діагностики у загальному значенні полягає у вимірюванні відмінностей між індивідами чи індивідуальними реакціями у різних умовах. Об'єктами педагогічної психодіагностики слугують усі дійові особи навчально-виховного процесу: педагог, вихованці, педагогічні засоби, дієвість форм, використаних у освітньому процесі.

Враховуючи полікомпонентний характер соціальної компетентності та відсутність єдиної методики визначення її рівня, використовували діагностичні методики, спрямовані на вияв особистісних якостей підлітків (вже існуючі, а також модифіковані нами для дітей підліткового віку): спостереження, опитування, метод експертних оцінок, методика «Ціннісні орієнтації

особистості» К. Томаса, «Стилі вирішення конфліктів», «Соціальна компетентність підлітків» Прихожан.

Спостереження – один з доцільних методів діагностики при роботі з дітьми. Спостереження – цілеспрямоване сприймання психічного життя людини, що здійснюється без активної взаємодії з нею і має на меті виявити інваріативні ознаки. Цей метод доступний, адже у цьому разі сам дослідник є інструментом психодіагностики, а від спостережуваного вимагається лише перебування в полі зору спостерігача. Метод об'єктивного спостереження – це стратегія дослідження, що передбачає фіксацію певних характеристик психічного процесу без втручання у його перебіг. Він є попереднім етапом перед плануванням і здійсненням експериментального дослідження [58].

Спостереження особливо важливе для діагностування дітей, оскільки їх дуже складно експериментально дослідити. З огляду на це російський учений М. Басов у 20-ті роки ХХ ст. для спостереження за ними розробив методику, використавши такі принципи: максимально можливе фіксування об'єктивних зовнішніх виявів; спостереження цілісного безперервного процесу, а не його частин; вибірковість фіксування результатів (відповідно до завдань дослідження). Реєструвати, на його думку, слід не лише зовнішні вияви, а й внутрішні стимули, які їх зумовлювали, а також обставини спостереження [66].

Наукове спостереження передбачає, що одержані дослідником у певних умовах дані з великою імовірністю будуть підтверджені іншими дослідниками, якщо вони працюватимуть в аналогічних умовах з тим самим об'єктом спостережень. Підсумки наукового спостереження, хоча і зберігають певну суб'єктивність, менше залежать від особистості спостерігача, ніж підсумки спостереження життєвого. Перевагами спостереження як методу дослідження є: велика кількість інформації, яку збирають (забезпечує аналіз вербальної інформації, дій, рухів, учинків); збереження природності умов діяльності; допустиме використання різноманітних технічних засобів; не обов'язкове отримання попередньої згоди досліджуваних; недоліками – суб'єктивізм, оскільки результати залежать від досвіду, наукових поглядів, кваліфікації,

інтересів, пристрастей, працездатності дослідника; неможливість контролювати ситуацію, втручатися у перебіг подій без їх перекручувань; значні витрати часу через пасивність спостерігача.

Наступним методом обрано опитування (дітей, їх батьків, педагогів), зокрема, бесіда. Бесіда – у соціально-педагогічній роботі метод отримання і коректування інформації на основі вербальної (словесної) комунікації, що є важливим способом проникнення у внутрішній світ особи і розуміння її утруднень. Успіх бесіди залежить від заздалегідь встановленого контакту; від ступеня її підготовленості; від уміння соціального педагога вибудовувати бесіду. Початку бесіди передуює короткий вступ, де висловлюються тема, цілі і задачі опиту. Потім пропонуються питання найпростіші, нейтральні за значенням. Складніші питання, що вимагають аналізу, роздумів, активізації пам'яті, розміщуються в середині бесіди. При цьому перехід до нового напрямку бесіди повинен супроводжуватися поясненнями, перемиканнями уваги [67].

Під час спостереження та бесіди з батьками та педагогами ми намагались дослідити ступінь вираженості компонентів у кожної дитини експериментальної та контрольної груп.

Отримані дані співставлялися з даними діагностичних методик, зазначених вище, після чого підраховувався середній бал (середнє арифметичне). Отримані дані для зручності заносились у таблиці. Результати дослідження за першим критерієм представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Рівні за першим критерієм (когнітивний), у %

Рівні/групи	Експериментальна гр.	Контрольна гр.
Високий	18,2	17,4
Середній	41,0	43,5
Низький	41,0	39,1

Отже, як бачимо, між контрольною та експериментальною групою за

першим критерієм не виявлено суттєвої різниці. Високий рівень притаманний 18,2 % експериментальної групи та 17,4 % – контрольної; на середньому рівні 41 % експериментальної та 43,5 % контрольної; низький рівень – у 41 % експериментальної та 39,1 % контрольної групи. Великий відсоток дітей виявлено на низькому рівні, що підтверджує актуальність нашої роботи.

Дослідження за другим критерієм (емоційно-ціннісним) передбачав використання тих же методів діагностики, що і для першого критерію. Отримані результати представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні за другим критерієм (емоційно-ціннісний), у %

Рівні/групи	Експериментальна гр.	Контрольна гр.
Високий	22,7	21,7
Середній	45,5	47,8
Низький	31,8	30,4

Таким чином, за другим критерієм також не виявлено суттєвої різниці між рівнями підлітків експериментальної та контрольної групи. На високому рівні 22,7 % дітей експериментальної та 21,7 % контрольної групи; на середньому – 45,5 % експериментальної та 47,8 % контрольної групи; низький рівень виявлено у 31,8 % експериментальної та у 30,4 % контрольної групи.

Дослідження за третім (діяльнісним) критерієм також показало відсутність суттєвої різниці між результатами контрольної та експериментальної груп (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Рівні за третім критерієм (діяльнісний), у %

Рівні/групи	Експериментальна гр.	Контрольна гр.
Високий	13,6	13,0
Середній	41,0	43,5
Низький	45,5	43,5

Отже, високий рівень виявлено у 13,6 % експериментальної та 13 % контрольної групи; середній рівень у 41 % експериментальної та 43,4 % контрольної групи; низький рівень у 45,5 % експериментальної та 43,5 % контрольної групи. Узагальнюючи дані за всіма критеріями (орієнтувалися на середні значення) отримали наступні результати констатувального експерименту (табл. 2.4.).

Таблиця 2.4.

Результати констатувального експерименту, у %

Рівні/групи	Експериментальна гр.	Контрольна гр.
Високий	18,2	17,4
Середній	42,5	45,0
Низький	39,4	37,7

Отже, за результатами констатувального експерименту, суттєвої різниці між респондентами обох груп не виявлено. За середніми значеннями отримано наступні результати: високий рівень соціальної компетентності виявлено у 18,2 % експериментальної та у 17,4 % контрольної групи; середній рівень у 42,5 % експериментальної та 45 % контрольної групи; низький рівень – у 39,4 % експериментальної та 37,7 % контрольної групи.

Для наочності результати констатувального експерименту представлено на рисунку 2.1.

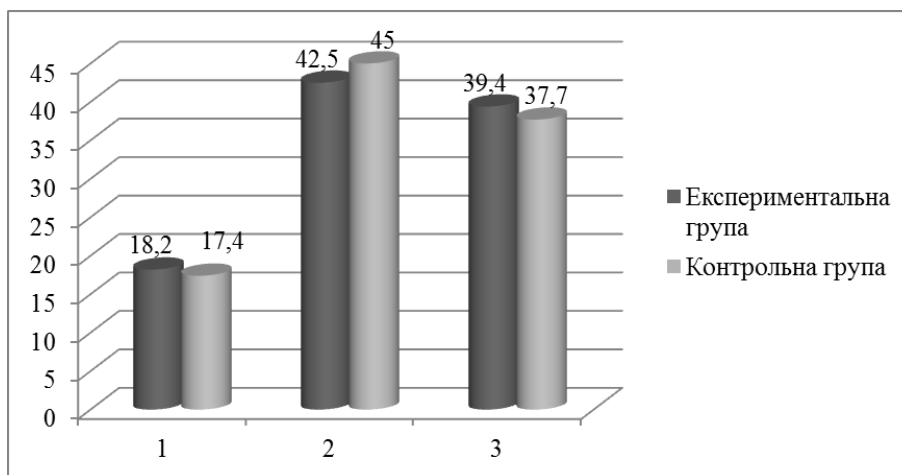


Рисунок 2.1. – Результати констатувального експерименту, у %.

Таким чином, використані діагностичні методики дали змогу виявити загальний рівень соціальної компетентності підлітків: серед респондентів переважає середній рівень сформованості соціальної компетентності (42,5% та 45%), у меншості перебувають підлітки з низьким рівнем досліджуваної характеристики (39,4% та 37,7 %), високий рівень був виявлений лише у 18,2% та 17,4% з усіх підлітків, що брали участь у експерименті. Отримані дані спонукали нас до створення специфічних педагогічних умов, які дозволять очікувати зростання кількості дітей з високим та середнім рівнями сформованості соціальної компетентності.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми та дані проведеного констатувального експерименту дозволили розробити експериментальну програму із формування соціальної компетентності підлітків закладу загальної середньої освіти, про що йдеться у наступному підрозділі.

2.2. Обґрунтування та впровадження у роботу закладу загальної середньої освіти програми формування соціальної компетентності

Проблема формування соціальної компетентності серед підростаючого покоління, зокрема, у дітей підліткового віку потребує уваги з боку держави і суспільства. З огляду на складні соціально-економічні, політичні та культурні умови сучасності у суспільстві спостерігається стійка тенденція до зростання соціальної некомпетентності молоді.

Дані теоретичного дослідження питання та констатувального експерименту підтверджують означений висновок та дають підстави для розробки та впровадження соціально-педагогічної програми формування соціальної компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти.

Розроблена програма була впроваджена у діяльність закладу загальної середньої освіти № 17 м. Павлоград.

Термін реалізації програми – вересень 2019 р. – березень 2020 р.

Мета програми – підвищення рівня сформованості соціальної компетентності підлітків.

Завдання програми органічно поділяються на два блоки: створення сприятливого соціального середовища для всебічного розвитку дитини та формування комплексу знань, умінь і навичок соціально позитивної поведінки у підлітків.

Для досягнення мети та виконання завдань програми ми намагалися:

- сформувати у дітей знання про соціальну компетентність як основу соціалізації, що включає такі поняття, як особистість, сім'я, громадянськість (активна життєва позиція), суспільство тощо;
- дотримуватися демократичного стилю педагогічного керівництва;
- забезпечувати психолого-педагогічну підтримку та захист всіх членів колективу;
- дотримуватися гуманістичних принципів у стосунках з навколишніми;
- формувати уявлення підлітка про себе як унікальну, неповторну особистість;
- розширювати уявлення дитини про інших людей на основі співставлення себе з ними, визначення схожості та відмінності;
- створювати умови для профілактики і попередження конфліктів, агресивності, екстремізму серед усіх учасників освітнього процесу;
- виховувати активну життєву позицію у підлітків на основі усвідомлення ними своїх потреб і можливостей (фізичних, духовних), переваг і недоліків, прав і обов'язків; розуміння правил і норм людського співіснування, прислухатися до думки інших; мирно, без конфліктів вирішувати різні проблеми.

Основні принципи програми:

1. Принцип суб'єктності. Вимагає опори на самостійну активність дитини, стимулювання її самовиховання, свідомої поведінки в стосунках з іншими людьми.

2. Принцип адекватності. Вимагає відповідності змісту і засобів виховання, орієнтований на реальні стосунки, що складаються між дітьми, батьками, педагогами.

3. Принцип позиції рефлексії. Припускає орієнтацію на формування у дітей усвідомленої стійкої системи стосунків до значимої для неї проблеми, питання, що проявляються у відповідній поведінці і вчинках.

4. Принцип індивідуалізації. Припускає визначення індивідуального підходу при вихованні свідомості і поведінки.

5. Принцип створення толерантного середовища. Вимагає формування в школі гуманістичних стосунків, що ґрунтуються на праві кожного мати своєрідне відношення до довкілля, самореалізацію в різних формах.

Принципи змісту роботи:

- комплексно-тематичний підхід до планування;
- особово-орієнтована взаємодія учасників освітнього процесу;
- інтеграція освітніх областей;
- використання форм роботи з підлітками, що відповідають віковим особливостям;
- забезпечення емоційного і практичного компонентів соціальної компетентності.

Основні напрями програми:

1. Інформаційне забезпечення. Забезпечення інформованості з проблеми соціалізації, соціальної компетентності, підвищення соціальної культури самих дітей, членів їхніх сімей та педагогів.

2. Сприяння розвитку гармонійних відносин в родині. Розвиток просоціальних якостей у членів родини та самоаналізу на основі рефлексії.

3. Розвиток моральної сфери підлітків.

4. Розвиток толерантних комунікативних навичок.

5. Робота з педагогами.

Форми роботи:

- оформлення стендів у класі з інформацією щодо проблеми соціальної

компетентності, виготовлення тематичних листівок, пам'яток;

- організація та проведення семінару-тренінгу для педагогів «Соціальна компетентність в підлітковому віці»;
- лекція на батьківських зборах «Гармонія в родині – гармонія у суспільстві»;
- тренінгове заняття спільне з батьками та педагогами «Вчимося толерантності»;
- сюжетно-ролеві ігри, основною метою яких є освоєння і практичне застосування дітьми способів соціальної взаємодії;
- специфічні тренінгові заняття з підлітками.

Звичайно, формування соціальної компетентності відбувається поступово, тому що усі діти різні: одні доброзичливі, активні, інші сором'язливі, треті замкнуті, у кожного свої індивідуальні здібності і особливості.

На спеціальних заняттях використовуються різноманітні методичні прийоми:

1. Ігри і ігрові вправи, спрямовані на розвиток умінь невербального спілкування; розвиток почуття близькості з іншими дітьми; розвиток умінь, спрямованих на розпізнавання почуттів інших людей; гармонізацію усвідомлення свого імені, прізвища; розвиток уміння дотримуватися дистанції в спілкуванні; розвиток уміння розуміти настрій оточення; регулювання своєї поведінки; прояв почуття милосердя, співчуття до інших людей.

2. Обговорення і програвання ситуацій (проблемних ситуацій), спрямованих на практичне застосування навичок просоціальної поведінки в грі, на занятті, в громадських місцях, на уміння виражати співпереживання і співчуття дорослим і одноліткам.

3. Етюди і вправи спрямовані на виховання гуманних і доброзичливих стосунків між дітьми; виховання поваги до людей, які відрізняються.

4. Використання художнього слова: віршів, прислів'їв і приказок, оповідань вітчизняних та зарубіжних авторів.

5. Використання наочних посібників: сюжетних картин, фотографій, ілюстрацій, малюнків, схем і карт.

6. Продуктивний вид діяльності – малювання, на теми: «Автопортрет», «Я і мій настрій», «Мій дім – Земля».

Завдання, які виконувались для підвищення ролі сім'ї у формуванні соціальної компетентності:

1. Підвищення загальної педагогічної і психологічної культури батьків та обізнаності, щодо соціальної компетентності.

2. Налагодження плідної співпраці між педагогом і батьками, між батьками і дітьми, між іншими членами родини.

3. Використання батьками безконфліктних конструктивних виховних засобів впливу на дитину.

Різні види роботи:

- просвітницька робота (розширити обізнаність батьків про поняття і характеристики соціальної компетентності підлітка): ознайомлення зі спеціальною літературою, організація тематичних круглих столів, обговорення, бесіди тощо);

- профілактична робота (сформувати усвідомлення важливості формування соціальної компетентності, участь у благодійних акціях, розповсюдження пам'яток для батьків, спільна праця батьків, педагогів та дітей, ділові ігри, направлені на корекцію соціально негативної поведінки, батьківські збори;

- роз'яснювально-навчальна робота з підлітками: заняття з використанням елементів соціально-психологічних тренінгів із вправлінням побудови різних способів компромісного та терпимого рішення життєвих ситуацій, ознайомлення з прийомами активного і ефективного слухання, проведення індивідуальних консультацій).

Отже, для повноцінного процесу формування соціальної компетентності у підлітків має відбуватися зміна позиції педагогів у стосунках із сім'єю від інформативної діяльності до партнерства і співпраці в різних видах взаємодії з

метою створення сприятливого середовища, де реалізуються потреби дитини в рівноправних і справедливих взаєностосунках з дорослими та однолітками.

Робота з формування у підлітків соціальної компетентності передбачала цілеспрямовану роботу з дітьми. Для цього використовували різноманітні форми роботи: тематичні семінари, консультації, фотостенди, екскурсії, індивідуальні бесіди з батьками.

Створення виховного середовища:

- конструювання виховних завдань класних колективів, враховуючи дані діагностичних досліджень;
- згуртування класного колективу за допомогою інноваційних виховних заходів;
- формування комфортних психологічних умов у класних колективах;
- залучення учнів до різноманітних видів діяльності;
- сприяння розвитку учнівського самоврядування.

Здійснення корекції впливу різних суб'єктів соціальних відносин учнів:

- надання соціально-психологічної допомоги сім'ї,
- взаємодія з учителями-предметниками, класними керівниками.

Поглибленню знань з питань теорії педагогіки, психології, ознайомленню з кращим педагогічним досвідом сприяють психолого-педагогічні семінари. Семінари проводились у формі окремих доповідей, повідомлень, практичних занять тощо. На семінарах обговорювався стан проблеми в практиці роботи навчального закладу, роль педагогів у формуванні соціальної компетентності, необхідність оптимізації змісту навчально-виховного процесу; розуміння сутності поняття соціальної компетентності; оцінка рівня сформованості соціальної компетентності у вихованців; використання виховних технологій з формування здатності до співпраці; знань про соціальне життя; вивчення факторів впливу на рівень сформованості соціальної компетентності; перспективи розвитку позашкільної освіти.

Серед форм методичної роботи були також круглі столи, предметом обговорення на яких були такі теми: «Модель соціальної компетентності

випускника», «Школа як інститут соціалізації дітей та підлітків», «Особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання дітей», «Методика колективних творчих справ в освітньому процесі навчального закладу».

Практичні заняття з елементами тренінгових вправ допомагають створити психологічні умови для саморозвитку особистості, пробудженню суб'єктивності учня, активізації його власних психологічних ресурсів. Тематика та зміст занять підпорядковуються меті – формуванню соціально-комунікативної компетентності особистості.

Особливої уваги заслуговує метод кейсів, який ми використовували як інструмент формування соціальних компетенцій підлітків.

На сучасному етапі вирішення проблем покращення якості освіти пов'язується з активним пошуком синергетичних методів, що демонструють, як можна використовувати в сукупності раніше накопичені знання для вирішення поставлених завдань. Педагогічна наука готова запропонувати відповідь на цей запит у вигляді методу кейсу – методу, який включає в себе всі відомі педагогічній науці методи і застосовує їх найбільш ефективно до певної реальної педагогічної ситуації. Досліджуючи процес формування соціальних компетенцій у підлітків, ми включаємо метод кейсів в більш широкий соціальний і культурний контекст, відзначаємо, що цей інтегральний метод в сукупності з традиційними методами навчання, здатний призвести до потрібних результатів освіти [68].

Слово case перекладається з англійської мови як «випадок, ситуація, обставина, справа, історія, факт», а study – «вивчення, дослідження». Case study – це метод дослідження, спрямований на вивчення конкретної ситуації, окремого випадку, наявного в реальній дійсності. Англійський термін case study (найчастіше українською перекладається як кейс-метод) є методом розбору реальних ситуацій. Він є базою технології «ситуативного навчання» [68].

Історія розвитку кейс-методу і його інтеграція в структуру освіти складається з трьох етапів. На першому етапі зародження методу з'являється

усвідомлення того, що практично-орієнтоване навчання більш ефективно в порівнянні з читанням лекцій і вивченням життя через почутий і завчений матеріал, проте відсутні спроби його застосувати на практиці. Так, Христофор Колумб Ленгделл (Christopher Columbus Langdell), який був деканом у Гарвардському університеті з 1870 року, вважається основоположником цього методу в практиці освіти. У своїй роботі на юридичному факультеті він починав навчання студентів читанням лекцій, на яких докладно розповідав про те, як найкраще застосувати закон на практиці.

Але незабаром запропонував новий, революційний спосіб навчання. Студенти повинні були самі знайомитися зі справою і робити на основі застосування законів власні висновки. Для проведення занять Ленгделл підготував збірник матеріалів із завданнями для студентів, які були викладені на 2-5 сторінках матеріалу – кейси. На заняттях студенти отримували потрібні компетенції для роботи юристом: працювали у великих і малих групах, у яких обговорювали факти і суперечливі моменти, відбувалися дебати, а також обговорювалися різні думки, майбутні фахівці вчилися долати і вирішувати конфліктні ситуації, знаходити додаткові джерела інформації для доведення своєї правоти.

У бізнес-середовище кейси також прийшли з Гарварда. У 1908 році була заснована Гарвардська школа бізнесу (Harvard Business School, HBS). Ідея організувати навчання навколо обговорення проблем, пов'язаних з управлінням бізнесом, виникла ще у першого декана школи Едвіна Гея (Edwin Gay), а перший пробний курс під назвою «Мистецтво ведення бізнесу» був прочитаний в 1912 році. Підвищуючи правову та економічну компетентність студентів з року в рік, метод кейсів до 1920 року став основним в юридичному та економічному навчанні, не втрачаючи й дотепер своєї актуальності [69].

Складність використання цього методу в ті часи і сьогодні полягає в тому, що більшість викладачів не мають практичного досвіду ведення бізнесу або участі в реальних засіданнях суду. Тому спочатку до Гарвардської школи бізнесу запрошувалися керівників, менеджерів і директорів великих фірм,

власників компаній, які розповідали певні ситуації зі свого досвіду.

Другий етап становлення методу кейсів в освіті настає з М. Коплендом (Melvin Copeland), фахівцем з маркетингу, професором Гарвардської школи, який переробив в якості пілотного проекту свою навчальну програму і включив до неї опис декількох справжніх бізнес-проблем. Ця програма, опублікована у вересні 1920 року, вважається першою збіркою бізнес-кейсів.

У сучасній педагогіці метод кейсів визнано ефективним методом для формування компетенцій людини. Через вирішення практичних ситуацій, які можуть бути реальними або штучними, людина набуває навичок діяти у схожих випадках і може в подальшому моделювати власну поведінку в процесі зіткнення з такими ситуаціями [68].

Вивчення загальних ознак методу кейсів, як одного із продуктивних інтерактивних методів навчання, дозволяє сформулювати специфічні дидактичні вимоги до використання методу кейсів з метою формування соціальних компетенцій [69]:

- насиченість змісту кейсів метапредметним соціальним контекстом, мультипроблемність, суперечливість розглянутих ситуацій, які не допускають однозначного рішення;

- зв'язок вирішуваних завдань з життєвими пріоритетами, інтересами, цінностями підлітків;

- використання «наскрізних» кейсів, виконання яких передбачає поєднання урочної та позаурочної діяльності, актуалізацію міжпредметних знань, соціального досвіду учнів;

- долучити учнів у роботу за вибором тематики і вдосконалення змісту кейсів;

- перевага використання кейсів, заснованих на груповій роботі, які передбачають одночасно врахування індивідуальних особливостей учнів;

- реалізація принципу співпраці в процесі вирішення кейсів, виконання вчителем ролі модератора під час пошуку учнями оптимального вирішення запропонованого кейса.

Ситуація, яку пропонують для вирішення, має носити особистісно-орієнтований характер, інакше вона буде не зрозуміла і не сприйнята учнями. Кейси розробляються з урахуванням особливостей учнів, що забезпечує максимальну ефективність під час досягнення мети. Кейс повинен бути максимально наближений до реального життя, що забезпечує значущість процесу роботи для учня й актуальність набутих компетенцій.

Завдання в кейсі мають бути підібрано таким чином, щоб можна було застосовувати різні шляхи для пошуку варіантів вирішення. У науково-методичній літературі, присвяченій методу кейсів, існують різні класифікації типів кейсів. Наведемо деякі з них, які здаються нам більш цікавими:

- за ступенем джерела інформації: практичні (реальні) життєві ситуації, які вирішуються в реальних умовах життя учнів; навчальні (основана мета - аналіз ситуації і теоретичний пошук рішень); дослідницькі (орієнтовані на пошук інформації та відкриття нового);

- за кількістю інформації: «мертві» кейси (містять необхідний обсяг потрібного матеріалу, не залишаючи місце для самостійного пошуку); «живі» кейси (містять необхідний обсяг матеріалу для аналізу, але залишають місце для самостійного пошуку потрібної інформації для прийняття більш продуктивного рішення проблеми).

- за діяльністю учня у вирішенні кейса: спостережні (пошук рішення для інших учасників ситуації); активні (учень є дійовою особою; відповідальна за прийняті рішення); теоретичні (немає окремих учасників ситуації, є проблема, потрібно знайти способи її вирішення);

- за характером діяльності: аналітико-теоретичні; практично-орієнтовані (поміж них існують кейси квестового характеру);

- за часом тривалості: тривалі (від тижня до року); короткі (вирішуються протягом одного або декількох занять).

Таким чином, знання запропонованих класифікацій допомагає педагогу вибрати певний кейс залежно від мети його використання. Різноманітність кейсів різних видів (проектні кейси, рольові кейси, кейси-завдання, аналітичні

кейси, кейси з внутрішньо-операційною або зовнішньо-стратегічною проблемою, адитивні кейси тощо) не змінює канву їх створення та структуру, що повинні мати: сюжет (фабулу), учасників (їх ролі), проблему (і її ознаки), завдання (прийняті / пропущені рішення), питання і завдання до кейсу.

Дидактичний потенціал методу кейсів для формування соціальних компетенцій у підлітків полягає в тому, що теоретичні знання можуть бути застосовані відразу, що зумовлено соціально актуальною інформацією, закладеною в кейсі. Отже, це призводить до того, що всі отримані в процесі навчання знання будуть сприйняті учнями як необхідні в житті.

Навчання за допомогою методу кейсів розвиває логічні та аналітичні здібності. Освітній потенціал кейсу полягає в можливості підвищення мотивації для отриманні додаткових знань. На вивчення кейса поширюються основні положення теорії навчання, спрямованої на активні дії учнів.

У діалектичному пізнавальному процесі різноманітні пояснення, оцінки, емоції учасників розмови обговорюються, перевіряються, ставляться під сумнів, підтверджуються і використовуються як внесок у спільне відкриття істини. Таким чином, обов'язковим прийомом є постійний перехід від емпіричного досвіду до наукових знань, від конкретного досвіду до теоретичного пояснення.

Під час аналізу педагогічних праць часто зустрічаються такі визначення: «кейс-метод», «кейс-стаді», «метод кейсів» – на наш погляд, це синоніми. Перевага методу кейсів для формування соціальних компетенцій визначається декількома факторами. Інтегральною основою сукупності виділених в дослідженні соціальних компетенцій є здатність учнів конструктивно вирішувати нестандартні проблеми на підставі спільної діяльності під час пошуку, аналізу інформації з різних джерел.

Метод кейсів, в свою чергу, базується на короткому повідомленні проблемної ситуації, супроводжується додатковими матеріалами. При цьому запропонована допоміжна інформація може бути неповною, що означає потребу самостійного встановлення учнями переліку потрібних джерел і

пошуку відсутніх відомостей. Будь-який кейс орієнтований на вирішення проблеми на підставі наявних і знайдених ресурсів. Відповідно, метод кейсів автентичний завданню формування соціальних компетенцій, що забезпечують готовність особистості до вирішення проблем.

Використання методу кейсів під час роботи зі старшими підлітками зумовлено встановленими в психологічних дослідженнях характеристиками цього вікового періоду, серед яких особливе місце займає потреба у набутті початкового досвіду входження в соціально-економічні відносини; в засвоєнні «дорослих» поведінкових моделей.

Найважливіше завдання застосування методу кейсів в освітньому процесі школи для формування соціальних компетенцій, на нашу думку, полягає в тому, що він є не тільки обов'язковою умовою створення середовища розвитку та навчання в школі, а й вчить підлітків правильно існувати в реальному соціумі. Постійне зіткнення учня з проблемами дорослого життя через інформативні (профорієнтаційні, практично-орієнтовані, конфліктні, квестовими тощо) кейси допомагають молодій людині поступово засвоювати потрібні компетенції для успішної реалізації.

Тема кейса під час формування соціальних компетенцій у підлітків підібрана таким чином, щоб учасники були компетентними у вирішенні поставлених питань, незалежно від попереднього досвіду. Використання єдиного кейса під час навчання дозволяє учням розглянути ситуацію в навчальній практиці з різних боків, залежно від теми конкретного навчального модуля (шкільного предмета, дисципліни). Такий підхід дає можливість розширити набір інструментів, які засвоюють учасники і вийти за рамки вузьких щоденних завдань. Успішність розвитку особистості, у свою чергу, залежить від рівня її мотивації, тобто прагнення до досягнення хорошого результату власної діяльності, чому сприяє компетентнісний підхід [70].

Метод кейсів є специфічним різновидом дослідницької аналітичної технології. Однією з особливостей методу кейсів є комплексне використання методу збору даних. Може використовуватися інтерв'ювання, анкетування,

вивчення документів, збір артефактів, спостереження й інші методи. Таким чином, кейс-стаді – це не один, а цілий комплекс методів. Розглянемо особливості кейса на прикладі того, який був запропонований учням.

В основі кейса «Впровадження електронного освітнього середовища» лежить реальна ситуація, в яку були залучені учні школи з початком нового проекту з апробації застосування електронної освітнього середовища. Зміна зовнішніх чинників у звичному для учнів місці вимагала від них наявності нових компетенцій, які б дозволили не тільки засвоїти нововведення, а й отримати максимальну користь.

В основу кейса повинні бути покладені реальні ситуації, які дозволяють під час занять змоделювати ситуацію практичної роботи в реальному проекті.

Кейс вміщує в себе: 8 міні-кейсів квестового і дослідницького характеру для позакласної діяльності. Ці міні-кейси формують компетенції співпраці, здатність планувати самостійну діяльність, встановлювати дружні стосунки у групі, уміння працювати в команді, застосовувати теоретичні знання на практиці; виконувати індивідуальні завдання в інформаційному середовищі: завдання, що дозволяють сформувати навички роботи з електронним підручником (знайти в тексті, у вкладеннях, додатковому матеріалі характеристики історичної події і надіслати відповідь на комп'ютер вчителя); вести електронну переписку; організувати системи файлів і папок з закладками, цікавим матеріалам, готовими завданнями, підказками для уроку; шукати новий матеріал в мережі Інтернет в рамках індивідуальної роботи.

У роботі з кейсом учні самостійно знаходять потрібну інформацію для прийняття рішення з зазначеної проблеми. Найчастіше у відкритому доступі є суперечливі оцінки певної події, явища, проблеми, а це означає, що учневі доводиться сформувати власну позицію (або стати на чийсь бік, або залишатися стороннім спостерігачем, який констатує полярність думок) і на підставі цього робити висновки .

Загальний порядок роботи з кейсами складається з таких обов'язкових етапів. I етап – знайомство з ситуацією, її особливостями; II етап – визначення

всіх факторів, що впливають на проблему; виділення персоналій, які можуть реально впливати на ситуацію; III етап – аналіз наслідків прийняття рішення; IV етап – розподіл обов'язків учасників кейса, визначення соціальних ролей, інтересів і навичок; V етап (розв'язання кейса) – вибір одного або декількох варіантів послідовності дій; VI етап – презентація вирішення кейса, рефлексія.

Кейс квестового характеру, на відміну від тренінгу або семінару, дозволяє учасникам отримати досвід через самостійний пошук без надання «інформації до запам'ятовування». Такі кейси формують соціальні компетенції через досвід більш ефективно тому, що ігрова реальність не сприймається учасниками як навчальне завдання, віддалене від реального життя. Крім того, в гру є можливість закласти відпрацювання не одного-двох, а цілого комплексу навичок, змоделювати як абстрактні, так і реальні ситуації, збудувати сюжетну лінію, яка буде «вести» людину від звички до вміння. Завдяки ігровому формату учасники «проживають» різні ролі. Ще одним суттєвим фактом розробленого кейса є те, що в ньому немає готових рішень ні у кого, вчитель і учень працюють «на рівних».

Опанування соціальними компетенціями не завжди відбувається свідомо. Найчастіше вказані здібності є сукупністю потрібних навичок, які повинні бути сформовані у підлітків для успішного й продуктивного виконання завдань, і, як наслідок, стають якістю особистості, яка знаходить застосування в інших ситуаціях. Метод кейсів є технологією колективного навчання, найважливішими складовими якої виступає робота в групі (або підгрупах) і взаємний обмін інформацією.

Робота з кейсом (в групах або індивідуально) відбувається в позаурочний час досить часто. У цей час учні можуть самостійно визначити і спланувати свої заняття і кількість необхідного на них часу. Специфікою таких занять є широкий простір можливостей для самореалізації особистості і прояв на ранньому етапі зацікавленості в певній сфері діяльності.

До складу групи, яка працює над кейсом, можуть входити батьки, що надає їй різновікової характер і ставить особливі умови взаємодії. Групові

заняття організуються не тільки в навчальному кабінеті, а й в парку на природі, в музеях і виставках.

Отже, і при плануванні роботи повинні враховуватися різні умови формування соціальних компетенцій, щоб допомогти підліткам бачити себе у взаємодії з іншими. Для цього в групі загалом і в малих групах по 3-5 осіб, на які був поділений весь клас, методом кейсів через інтегровані в нього методи дискусії, «мозкового штурму», презентації, евристичні бесіди удосконалювалися навички спілкування, придушення негативних емоцій і вираження власних почуттів. Підлітки пропонували і відстоювали власні варіанти вирішення певної проблеми, набували навичок самостійності й незалежності.

Групова робота при використанні методу кейсів створює ситуації, в яких проявляється готовність учнів діяти на основі накопичених знань, застосовуючи їх для виконання завдань або отримання додаткових знань. Робота в групі розширює можливості засвоєння нових соціальних ролей і сприяє розвитку таких показників, як відповідальність, саморегуляція, адекватна самооцінка, позитивна мотивація навчання й емпатія стосовно партнера, вміння спілкуватися і конструктивно взаємодіяти. Робота у групі сприяє формуванню не тільки компетенцій командної роботи, а й культурі ведення діалогу, аргументації власної думки. Робота над завданнями кейса формує почуття відповідальності за прийняте рішення.

Особливо дієвим метод кейсів був при використанні ІКТ на уроках і в позакласній діяльності (участь в різних конкурсах, проектах тощо) в рамках вирішуваного кейсу. Комп'ютери в освіті стають важливим інструментом обробки інформації, допомагають якісно змінити продуктивність освітньої діяльності. Реалізація цього імперативу забезпечує перехід до єдиного загальношкільного ІКТ-середовища, яке дозволяє одночасно застосовувати ІКТ при вирішенні будь-яких освітніх завдань. Ми також використовували можливості мультимедійних проєкторів, цифрових дошок, шкільного сайту, електронної пошти, загальношкільних баз даних, автоматизованих систем

управління освітнім процесом тощо. Отже, сформоване ІКТ освітнє середовище школи відіграє важливу роль при формуванні соціальних компетенцій сучасного підлітка.

У процесі роботи учнів з єдиним кейсом і конкретно після кожного вирішеного завдання учасникам пропонувалося проаналізувати і обговорити отриманий ними досвід, за принципом: «З якою метою це робиться?», «Що вийшло краще?», «А що взагалі не вийшло?» тощо. Для цього нами був встановлений порядок, згідно з яким учні повинні були формулювати думки в певній послідовності: надати власні припущення щодо певної ситуації; описати, як можна перевірити власні припущення, переконатися в тому, що вони правильні; запропонувати, як вплинути на ситуацію і вирішити її. В результаті у підлітків сформувався новий досвід усвідомлених і відповідальних дій щодо вирішення проблем.

Кейс, спрямований на формування соціальних компетенцій, є комплектом матеріалів, до складу якого входять ситуаційно-проблемний і інформаційно-аналітичний блоки, що співвідносяться як текст (ситуація, що містить проблему, не передбачає використання стандартних алгоритмів дій) і контекст (передісторія ситуації, додаткові відомості, що розкривають її деталі, які характеризують учасників; включають необхідну теоретичну інформацію тощо).

Під час формування першого блоку в якості джерела використовується предметний, міжпредметний, надпредметний (пов'язаний з реальним життям учнів) зміст. Інформаційно-аналітичний блок повинен включати кілька матеріалів, підібраних за принципом семіотичної неоднорідності (поєднання наукового та мистецького стилів, вербальні тексти, схеми, таблиці тощо), що дозволяє використовувати різні способи сприйняття й інтерпретації інформації.

Кейс, спрямований на формування соціальних компетенцій, повинен мати ознаки: валідності; реалістичності і доступності опису ситуації; повноти фактів, необхідних для розуміння ситуації; оптимального обсягу опису ситуації, відсутності надлишкових відомостей і підказок; практичної орієнтованості -

можливості реалізації в соціальних практиках підлітків рішень, отриманих при виконанні кейса.

Для формування соціальних компетенцій доцільно використовувати: предметні міні-кейси (використовуються для формування окремих компонентів соціальних компетенцій); «наскрізні» кейси (інтегрують навчальну та позанавчальну діяльність, передбачають командну роботу, що виконується протягом тривалого часу).

Учні в процесі вирішення кейса регулярно виконують завдання дослідницького характеру. Під час виконання завдань часто потрібна допомога дорослих: батьків, вчителів. Це підвищує виховний ефект процесу формування соціальної компетентності. Безпосередня мета – спільними зусиллями групи учнів проаналізувати ситуацію (case), виробити практичне рішення, провести аналіз і вибрати найкращий варіант в контексті поставленої проблеми. Варто зазначити, що важливим є не отримання готових знань, а їх формування, співтворчість модератора процесу й учня. Суттєвою рисою в дослідженні кейсів є їх розвивальний характер.

Так, виконані учнями в процесі роботи над кейсом завдання, оформлені як різні види документів: аналітичні матеріали, презентації, мікропроекти, ставали частиною оновленого кейса, який міг використовуватися для організації діяльності вже інших школярів. Таким чином забезпечувалася участь учнів у формуванні змісту освіти, що має компетентнісний ефект.

Під час проведених заходів, де велике значення надавалося пошуку і вивченню різноманітних думок, підлітки проявили здатність до емпатії, до розуміння переживань, стану та інтересів інших, до критичного сприйняття позитивних якостей і недоліків у себе та у товаришів. Сформувався здатність щодо запобігання і вирішення міжособистісних конфліктів. Якщо на початку року ставлення дітей один до одного при неуспішних діях більше були схожі на апофеоз критичних висловлювань, то до кінця року така поведінка стала проявлятися набагато рідше. По-перше, через те, що учні згуртувалися і стали набагато краще розуміти один одного, негативних ситуацій стало менше. По-

друге, у підлітків сформувалося почуття розуміння непродуктивності зайвої взаємної критики і втрати часу. Істотний вплив на учнів мала нова для них ситуація участі у формуванні змісту кейсів, а по суті – змісту освіти для наступного покоління семикласників. Кожний із запропонованих учням кейсів доповнювався новими компонентами – аналітичними матеріалами, проектами рішень, отриманими в процесі виконання завдань. Участь у створенні дидактичних матеріалів, а не просто виконання завдання, поставленого вчителем, підвищувала ступінь відповідальності за результати роботи.

Найважливішою особливістю в обговоренні є необхідність для модератора підкреслювати цінність висновків, зроблених дітьми. Отримання самостійних висновків на початку роботи було рідкісним явищем, але в процесі роботи із кейсом ми підтримували самостійні висновки учнів.

Таким чином, у роботу закладу загальної середньої освіти було впроваджено соціально-педагогічну програму підвищення рівня соціальної компетентності підлітків. Перевірку ефективності проведеної роботи відображено у наступному підрозділі.

2.3. Перевірка ефективності впровадженої програми

Після впровадження програми формування соціальної компетентності підлітків було здійснено контрольний експеримент, який мав на меті визначення ефективності проведеної роботи.

Для цього було використано ті ж самі критерії та показники, які було визначено на констатувальному етапі. За допомогою цих критеріїв та їх показників було визначено нові рівні сформованості соціальної компетентності підлітків.

Діагностичний інструментарій використовувався такий же як і на констатувальному етапі (спостереження, опитування, метод експертних оцінок, тестування).

Під час спостереження та бесіди з батьками та педагогами ми намагались дослідити зміни у вираженості основних складових соціальної компетентності у кожної дитини експериментальної та контрольної груп.

Отримані дані співставлялися з даними діагностичних методик, зазначених вище, після чого підраховувався середній бал. Отримані дані для зручності заносились у таблиці. Нові результати дослідження за першим критерієм представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівні за першим критерієм (когнітивний), у %

Рівні/групи	До експерименту		Після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	18,2	17,4	45,5	26,1
Середній	41,0	43,5	31,8	34,8
Низький	41,0	39,1	22,7	39,1

Отже, як бачимо з таблиці, в експериментальній групі відбулися позитивні зміни: високий рівень збільшився на 27,3 %; середній рівень зменшився на 9,2 %; низький рівень зменшився на 18,3 %. У контрольній групі також простежується певна позитивна динаміка (високий рівень збільшився на 8,7 %), втім, вона пояснюється й природним походженням – дорослішанням та соціалізацією дітей.

Дослідження за другим критерієм (емоційно-ціннісним) передбачав використання тих же методів діагностики, що і для першого критерію. Отримані результати представлено у таблиці 2.6.

Отже, як бачимо з таблиці, у експериментальній групі високий рівень збільшився на 18,2 %, середній рівень зменшився на 9,1 %, низький зменшився на 9,1 %. У контрольній групі суттєвих змін не відбувалося. Високий рівень збільшився на 4,4 %; середній залишився без змін; низький рівень зменшився на 4,3 %. Тобто, вважаємо, що проведені заняття щодо формування системи

цінностей у дітей були ефективними.

Таблиця 2.6.

Рівні за другим критерієм (емоційно-ціннісний), у %

Рівні/групи	До експерименту		Після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	22,7	21,7	40,9	26,1
Середній	45,5	47,8	36,4	47,8
Низький	31,8	30,4	22,7	26,1

Дослідження за третім (діяльнісним) критерієм також показало різницю між результатами контрольної та експериментальної груп (табл. 2.7.).

Таким чином, високий рівень у експериментальній групі збільшився на 18,2 %; середній рівень збільшився на 4,5 %; низький рівень зменшився на 22,8 %. У контрольній групі також відбулися зміни, проте не настільки значні як у експериментальній. Високий рівень збільшився на 8,7 %; середній рівень збільшився на 4,3 %; низький рівень зменшився на 13 %, що говорить про ефективність проведеної соціально-педагогічної роботи.

Таблиця 2.7.

Рівні за третім критерієм (діяльнісний), у %

Рівні/групи	До експерименту		Після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	13,6	13,0	31,8	21,7
Середній	41,0	43,5	45,5	47,8
Низький	45,5	43,5	22,7	30,5

Для чіткого порівняння даних констатувального та контрольного експериментів результати контрольного дослідження усереднені та зведені у таблицю 2.8.

Таблиця 2.8.

Результати контрольного експерименту, у %

Рівні/групи	До експерименту		Після експерименту		Різниця	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	18,2	17,4	39,4	24,6	+21,2	+7,2
Середній	42,5	45,0	37,9	43,5	- 4,6	- 1,5
Низький	39,4	37,7	22,7	31,9	- 16,7	- 5,8

Таким чином, бачимо з таблиці збільшення високого рівня у експериментальній групі на 21,2 %; незначне зменшення середнього рівня – на 4,6 % та суттєве, на 16,7 % зменшення низького рівня сформованості соціальної компетентності підлітків.

У контрольній групі також відбулися певні зміни але не такі значні та пояснюються природним процесом дорослішання та соціалізації дітей. У контрольній групі високий рівень збільшився на 7,2 %, середній зменшився на 1,5 %, низький зменшився на 5,8 %.

Отже, дані контрольного експерименту доводять ефективність проведеної соціально-педагогічної роботи щодо формування соціальної компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти.

Таким чином, експериментальна перевірка змісту, форм та методів формування соціальної компетентності підлітків дозволила дійти висновків: визначено вихідний рівень сформованості соціальної компетентності у дітей підліткового віку в умовах ЗЗСО; доведено, що підлітки потребують цілеспрямованої роботи щодо підвищення їх рівня соціальної компетентності; Обґрунтовано та впроваджено програму формування соціальної компетентності підлітків загальноосвітньої школи. Проведений контрольний експеримент довів ефективність реалізованої соціально-педагогічної програми.

ВИСНОВКИ

Таким чином, дослідження проблеми формування соціальних навичок у підлітків в закладі загальної середньої освіти дозволило зробити такі висновки.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасному українському суспільству потрібні освічені, моральні, прагматичні громадяни, які можуть приймати відповідальні рішення, відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатні до співпраці, мають почуття відповідальності за долю країни. Сучасному школяреві необхідно готуватися до того, щоб стати соціально активним членом суспільства, компетентним у різних сферах життєдіяльності, отримати досвід ефективного спілкування та вміти гнучко будувати відносини з соціальними партнерами, адекватно реагувати на зміни життєвої ситуації, бути чуйним та толерантним. Перелічені якості є, по своїй суті, соціальними навичками, які складають основу соціальної компетентності особистості.

1. Розкрито сутність понять «соціальні навички» та «соціальна компетентність» та їх взаємозв'язок. Визначено, що соціальні навички включають навички ефективної комунікації, соціальної взаємодії, навички, які формують здорову самооцінку, підвищують стресостійкість, допомагають у досягненні цілей та ін. Соціальна компетентність є інтегральною характеристикою особистості та визначається як ефективність або адекватність, із якою індивід здатний відповідати на різноманітні проблемні ситуації, з якими він стикається. Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин.

2. Охарактеризовано підлітковий вік як сенситивний період для

формування соціальних навичок та соціальної компетентності. Визначено, що підлітковий період – перехідний від дитинства до дорослості. Зазвичай він співвідноситься з хронологічним віком з 10-11 до 14-15 років. Підлітковий вік – важливий етап особистісного становлення та вторинної гендерної ідентифікації, який характеризується наявністю суперечливих тенденцій соціального та особистісного розвитку індивіда. Характерні риси молодшого підлітка: почуття дорослості; прагнення самопізнання; підвищена чутливість до оцінок оточення, вразливість; прагнення спілкуватися з однолітками; відчуження від дорослих; прагнення дістати визнання серед однолітків; прагнення до групування. Підлітковий вік відносять до так званих критичних періодів життя людини, або періодів вікових психологічних криз.

Формування соціальної компетентності особливо необхідно на етапі підліткового віку, який виявляється найменш захищеним, найбільш невідготовленим до сприйняття радикальних соціальних перетворень. В їх результаті, соціальні осередки, в яких існує підліток, заповнені різними погрозами і факторами ризику для його особистісного розвитку.

3. Висвітлено особливості соціально-педагогічної роботи з формування соціальних навичок підлітків у закладі загальної середньої освіти. Шляхи формування соціальної компетентності підлітків включають як природні, стихійні, так і цілеспрямовані – за допомогою педагогічного впливу. Завдання сучасних закладів освіти, зокрема, школи – створити умови для соціального виховання та соціалізації молодого покоління через систему заходів, спрямованих на привласнення підлітками загальнолюдських і спеціальних знань, оволодіння соціальним досвідом з метою розвитку соціальної компетентності. Розвиток соціальної компетентності підлітків розуміється нами як один із важливіших механізмів самовизначення підлітків, реалізації ними себе у соціальному плані.

4. Обґрунтовано та впроваджено у роботу школи соціально-педагогічну програму формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків. На діагностичному етапі визначено критерії сформованості

соціальної компетентності: когнітивний; емоційно-ціннісний; діяльнісний. На основі критеріїв та їх показників розмежовано три рівні сформованості соціальної компетентності: високий, середній та низький. Дослідно-експериментальна робота проводилась з дітьми підліткового віку на базі закладу загальної освіти № 17 м. Павлоград та охоплювала 4 педагогів та 45 підлітків. Одна з груп (22 дитини) стала експериментальною, інша (23 дитини) – контрольною.

Термін реалізації програми – вересень 2019 р. – березень 2020 р. Мета програми – підвищення рівня сформованості соціальної компетентності підлітків. Завдання програми органічно поділяються на два блоки: створення сприятливого соціального середовища для всебічного розвитку дитини та формування комплексу знань, умінь і навичок соціально позитивної поведінки у підлітків.

Форми та методи роботи: групові заняття з елементами тренінгу, арт-терапія, бібліотерапія, тематичні семінари, консультації, співпраця з батьками; згуртування класного колективу за допомогою інноваційних виховних заходів; залучення учнів до різноманітних видів діяльності; сприяння розвитку учнівського самоврядування. Провідним методом було обрано метод кейсів.

5. Переверено ефективність впровадженної програми. У результаті констатовано, що відбулося збільшення високого рівня у експериментальній групі на 21,2 %; незначне зменшення середнього рівня – на 4,6 % та суттєве, на 16,7 % зменшення низького рівня сформованості соціальної компетентності підлітків. У контрольній групі також відбулися певні зміни але не такі значні та пояснюються природним процесом дорослішання та соціалізації дітей. У контрольній групі високий рівень збільшився на 7,2 %, середній зменшився на 1,5 %, низький зменшився на 5,8 %.

Отже, дані контрольного експерименту доводять ефективність проведеної соціально-педагогічної роботи щодо формування соціальних навичок та соціальної компетентності підлітків в умовах закладу загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенбарт М. М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Young Scientist*. 2017. № 4. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/4.3/1.pdf>
2. Басов М. Я. Общие основы педологии. Москва-Ленинград : Государственное издательство, 1928. 744 с. URL : <http://www.twirpx.com/file/1276387/>
3. Бахтеева С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Казань, 2001. 174 с.
4. Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського*. 2002. Вип. 6. Ч. 1. С.13-19.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЕК», 1995. 352 с.
6. Бондар В. І. Стан соціальної освіти та динаміка її змін. *Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство* : наук.-метод. зб. / ред. кол. : Н. Софій (гол.), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.) та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 29-33.
7. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8-9.
8. Борбич Н. Сучасний аналіз дефініції «соціальна компетентність» особистості. Збірник наукових праць. Частина 1. 2014. URL : https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2014/1/6.pdf
9. Борбич Н. В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі.

Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2011. Вип. 17. С. 115-120.

10. Борисенко Е. Н. Сущностная характеристика феномена «Социальная компетентность студента». *Вестник Кем-ГУ*. 2011. №1(45). С. 53-59.
11. Боришевський М. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
12. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : КНПУ ім. Драгоманова, 2003. 340 с.
13. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 соціальна педагогіка. Луганськ, 2006. 23 с.
14. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
15. Воронцов Д. Б. Модель формирования социальной компетентности у подростков группы риска : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 214 с.
URL :<http://impisr.edunsk.ru/index.php>.
16. Выготский Л. С. Проблема возраста : собр. соч. В 6-ти томах. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 332 с.
17. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Москва : Просвещение, 1984. Т. 4. 432 с.
18. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики. *Понятийный аппарат педагогики и образования* : сб. науч. тр. ; отв. ред. М. А. Галагузова. Екатеринбург : Изд-во «СВ-96». 1998. Вып. 3. С. 64-72.
19. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності : монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 240 с.
20. Гордієнко Н. Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2017. Випуск 4/36. URL : <https://www.researchgate.net/publication/316497853.pdf>

21. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.05 соціальна педагогіка. Київ, 2007. 20 с.
22. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3. С.144- 147.
23. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Київ, 2007. 208 с.
24. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
25. Єгупенко В. В. Формування психологічної компетентності як елемент криміналістичної підготовки слідчих. *Форум права*. 2009. № 3. С. 237-241.
26. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ , 2011. 505 с.
27. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2006. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
28. Калинина Н. В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде : психолого-педагогическое сопровождение. Ульяновск : УИПК ПРО, 2004. 228 с.
29. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / ра ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
30. Келвин С. Холл, Г. Линдсей. Теории личности ; перевод И. Б. Гриншпун. Москва : КСП+, 1997. URL : <http://psylib.org.ua/books/holli01/index.htm>
31. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 400 с.
32. Клименко Т., Чернякова С., Голуб Т. Організація експериментальної та науково-дослідної роботи в закладах освіти. *Школа. Інформаційно-методичний журнал*. 2006. №7. С. 5-15.

33. Ковалевич В. Т., Ковалевич И. А., Ростовцева М. В. Учебно-методический комплекс формирования дополнительных компетенций учителей системы среднего школьного образования как технология эффективного управления человеческими ресурсами. *Вестник КрасГАУ*. 2013. Выпуск № 9. С.311-316.
34. Козак Н. Психолого-педагогічні особливості сучасних підлітків у контексті формування здорового способу життя. *Обрії*. 2013. № 1(36). URL : file:///C:/Users/user/Downloads/obrii_2013_1_22.pdf
35. Кондратова Т. С., Сажина Н. М. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе. *Синергетика образования*. Выпуск 12. URL : http://www.sinobr.ru/artcls/a12_2.html.
36. Краснокутская С. Н. Социальная компетентность как качественная характеристика процесса социализации студентов. *Сборник науч. трудов Северо-Кавказского гос. техн. ун-та*. 2005. № 1(13). С. 77-79.
37. Лукьянова И. И. Базовые потребности как основа развития социальной компетентности подростков. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 4. С.41-47.
38. Макаров С. В. Психологодидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2004. 21 с.
39. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : справочник практического психолога. Изд-во : Эксмо, 2004. 896 с.
40. Молчанов В. М. Кейс-технологія як один з аспектів формування компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. URL : file:///C:/Users/user/Downloads/Vpo_2011_4_16.pdf
41. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник. Москва : Издат. Центр «Академия», 2000. 144 с.
42. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высших учеб. завед. : в 3 кн. Кн.1. Основы общей психологии. Москва : Просвещение, 1995. 512 с.
43. Никитина С. В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук :

- 13.00.01. Омск, 2004. 214 с.
44. Обухов А. С. Психология личности в контексте реалий традиционной культуры : монография. Москва : Издательство «Прометей» МПГУ, 2005. 380 с.
45. Павлюк Л. М. Теоретичні аспекти проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 21-26.
46. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рацапевич. Москва : Современное слово, 2005. 720 с.
47. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18-20.
48. Прашко О. В. Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 11 (18). С. 23-27.
49. Прямикова Е. В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин : дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2004. 166 с.
50. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / ред. П. И. Пидкасистый. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.
51. Рачева С. С. Развитие социальной компетентности студентов на основе проектного обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2003. 191 с.
52. Рожков М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». Москва : Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2008. 264 с.
53. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с/
54. Свирская Л. Н. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста : автореф. дис.

- ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2004. 26 с.
55. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 250 с.
56. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Каравела, 2009. 400 с.
57. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2000. № 1. С. 5-12.
58. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. URL : <http://zipro.net.ua/data/files/KafMet/NaukRobota/pdf>
59. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. 2010. Вип. 50. С. 138-142.
60. Социальная педагогика : учебник для бакалавров ; под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. Москва : Юрайт, 2012. 236 с.
61. Социальная работа : учеб. для вузов ; под ред. В. И. Курбатова. Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. 480 с.
62. Федоруц М. В. Формування соціальної компетентності школярів у процесі партнерської співпраці загальноосвітніх навчальних закладів і родин. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 37. С. 184-186.
63. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды. Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. 672 с.
64. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2002. 155 с.
65. Чіп Р. Становлення особистості сучасного підлітка в умовах соціокультурних змін : гендерний аспект. *The Journal of Humanities*. 2016.

- № 38. URL : file:///C:/Users/user/Downloads/gvphpups_2016_38_18.pdf
66. Шабатура Л. Н. Становление социальной компетентности личности в процессе гуманизации профессионального образования : дис. ... канд. философ. наук. Омск, 1996. 167 с.
67. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности : монография. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 512 с.
68. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа : мониторинг качества образования : монография. Москва : Педагогическое общество, 2000. 320 с.
69. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с. URL : [http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#$p1)
70. Lewin K. Time perspective and morale. In K. Lewin (Ed.). Resolving social conflicts and field theory in social science. Washington D. C. : American Psychological Association. 1942. P. 80-93.