

**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 СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІДЛІТКІВ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.231-сп-з
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньо-професійної програми «Соціальна
педагогіка»

Драчевська Ірина Володимирівна

Керівник: доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти

_____ к. пед. н. О.Г. Лещенко

Рецензент:

Запорізький національний університет
(повне найменування вищого навчального закладу)

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра соціальної педагогіки

Рівень вищої освіти магістерський

Спеціальність 231 – соціальна робота

(шифр і назва)

Освітня програма: соціальна педагогіка

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 20__ року

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

_____ Драчевській Ірині Володимирівні.....

(прізвище, ім'я, по батькові)

- 1. Тема роботи:** Формування соціально-трудової компетентності підлітків затверджена наказом ЗНУ від « ____ » _____ 2021 р. № _____
- 2. Строк подання студентом роботи** 15 січня 2022 р.
- 3. Вихідні дані до роботи** матеріали соціально-педагогічної практики, наукової роботи з соціальної педагогіки
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що їх належить розробити)**
розглянути сутність та зміст соціально-трудової компетентності; проаналізувати особливості вітчизняного та зарубіжного досвіду формування соціально-трудової компетентності підлітків; визначити вікові особливості функціонування підлітків; розкрити сутність процесу формування соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку у школі; розробити та експериментально перевірити програму формування соціально-трудової компетентності для дітей підліткового віку.
- 5. Перелік графічного матеріалу (із точним зазначенням обов'язкових креслень)** 5 таблиць, 5 рисунків-діаграм, _____

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	ЛещенкоО.Г.		
Розділ 1	ЛещенкоО.Г.		
Розділ 2	ЛещенкоО.Г..		
Висновки	ЛещенкоО.Г..		
Додатки	ЛещенкоО.Г.		

7. Дата видачі завдання 15.11.2020 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	Виконано
2	Написання вступу	листопад	Виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	Виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	Виконано
5	Написання висновків	жовтень	Виконано
6	Оформлення додатків	жовтень-листопад	Виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	грудень-січень	Виконано
8	Захист	лютий 2022	

Студент _____

(підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____

(підпис)

_____ (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____

(підпис)

Апухтіна В.В.

(прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 99 с., 78 джерел, 3 додатки.

Об'єкт дослідження: процес формування соціально-трудової компетентності підлітків.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи формування соціально-трудової компетентності підлітків.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність програми формування соціально-трудової компетентності дітей підліткового віку.

Для досягнення даної мети, нами були поставлені такі завдання:

- 1) розглянути сутність та зміст соціально-трудової компетентності;
- 2) проаналізувати особливості вітчизняного та зарубіжного досвіду формування соціально-трудової компетентності підлітків;
- 3) визначити вікові особливості функціонування підлітків;
- 4) розкрити сутність процесу формування соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку у школі;
- 5) розробити та експериментально перевірити програму формування соціально-трудової компетентності для дітей підліткового віку.

Методи дослідження: теоретичний аналіз джерел, систематизація, узагальнення, спостереження, інтерв'ювання, опитування. Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні та систематизації сутності та змісту формування соціально-трудової компетентності дітей підліткового віку. Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми формування соціально-трудової компетентності підлітків.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти, навчально-виховні та лікувально-виховні заклади, служба у справах дітей.

СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНА
ОРІЄНТАЦІЯ, ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ, САМОРЕАЛІЗАЦІЯ, УЧНІ
ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.

SUMMARY

Drachevska I.V. Forming of social and labor competence of adolescents.

The qualifying work consists of introduction, 2 parts, findings, list of literature (78 items), 3 addenda on 13 pages. The qualifying work volume is 124 pages long, 100 of them – main text. There are 5 tables and 5 illustrations.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of the essence and content of the forming of social and labor competence of adolescents. It develops a socio-pedagogical program for the forming of social and labor competence of adolescents.

The research object: the process of forming of social and labor competence of adolescents.

The research subject: the content, forms and methods of forming of social and labor competence of adolescents.

The research purpose: to theoretically substantiate and experimentally test the program of forming of social and labor competence of adolescents.

The research tasks are:

- 1) to define the essence and content of social and labor competence;
- 2) to analyze the features of Ukrainian and foreign experience in the forming of social and labor competence of adolescents;
- 3) to define the age characteristics of adolescents;
- 4) to reveal the essence of the process of forming of social and labor competence in adolescents at school;
- 5) to develop and experimentally test the socio-pedagogical program of forming of social and labor competence for adolescents.

The research methods: theoretical analysis of sources, systematization, generalization, observation, interviewing, questioning, comparison, testing, social and pedagogical experiment.

The part 1 «Theoretical foundations of social and labor competence» is to

substantiate and determine the essence and content of social and labor competence; the features of Ukrainian and foreign experience in the forming of social and labor competence of adolescents and to define the age characteristics of adolescents.

The part 2 «Content, forms and methods of forming of social and labor competence in adolescents» is to develop a socio-pedagogical program of forming of social and labor competence for adolescents.

The field of practical use: general secondary education institutions, educational and medical-educational institutions, children's service.

Key words: social and labor competence, professional orientation, life creativity, self-realization, adolescents.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичні основи соціально-трудової компетентності у просторі наукового знання.....	12
1.1. Поняття та сутність соціально-трудової компетентності... ..	12
1.2. Вітчизняний та зарубіжний досвід формування соціально-трудової компетентності підлітків.....	19
1.3. Вікові особливості функціонування дітей підліткового віку.....	25
1.4. Формування соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку у школі	54
Розділ 2. Зміст, форми та методи формування соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку.....	63
2.1. Діагностика рівня сформованості соціально-трудової компетентності у підлітків.....	63
2.2. Обґрунтування та впровадження програми формування соціально-трудової компетентності в умовах навчально-виховного комплексу.....	77
2.3. Аналіз результатів впровадження програми формування соціально-трудової компетентності підлітків	86
Висновки.....	94
Список використаних джерел.....	98
Додатки.....	106

ВСТУП

Однією з найактуальніших проблем стоїть завдання осмислення й пізнання буття, створення нової філософії освіти, життєвого потенціалу особистості. На цій основі повинна формуватися нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини. В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема формування соціально-трудової компетентності, яка пов'язана з готовністю підлітка робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організувати власну трудову та підприємницьку діяльність; оцінювати власні професійні можливості, здатність співвідносити їх із потребами ринку праці.

На сьогодні в Україні спостерігаються негативні тенденції в сферах життєдіяльності людини: високий рівень безробіття, деградація моральних цінностей, соціальна дезадаптація, низька правова захищеність підлітків та їх сімей, що призводить до низького рівня компетентності молоді. Завдання сучасної школи – виховати особистість, здатну до життєтворчої діяльності. Така особистість зуміє правильно обрати свій шлях у житті, зважаючи на власні можливості; буде прагнути до самовдосконалення й саморозвитку, що стане запорукою успіху в різних сферах її діяльності. Сучасний світ пред'являє високі вимоги до діяльності людини і конкурентоспроможною може бути лише по-справжньому компетентна особистість. Формування компетентності особистості є одним із ключових завдань сучасної школи, що визначено Державним стандартом базової середньої освіти та основними орієнтирами виховання учнів закладів загальної середньої освіти.

Перелік ключових компетентностей у нашій країні визначено Державним стандартом базової середньої освіти, зокрема таких, як вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від

державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські, культурні та соціальні компетентності, соціально-трудова компетентність, підприємливість і фінансова грамотність.

Проблема набуття підлітками соціально-трудової компетентності, розвитку здібностей щодо осмисленого збереження та самостійного і творчого відтворення власної життєдіяльності в усіх проявах (діяльності, спілкуванні, пізнанні та відносинах) та сферах (економічній, соціальній, політичній); розбудови власної життєвої стратегії, свідомого визначення та здійснення людиною свого життя, досягнення життєвого успіху є однією з найважливіших проблем, які постали перед людством у ХХІ столітті.

Питання сутності, змісту та структури соціально-трудової компетентності не є достатньо розвинутими у вітчизняній науці і вже багато років турбують педагогів, психологів багатьох країн світу. Найбільш відомими представниками досліджень формування соціально-трудової компетентності є: І. Єрмакова, О. Лебедев, В. Ляшенко, Т. Каткова, С. Ковальов, Є. Павлютенков, І. Родигіна, Л.Сохань, А.Хуторський, І. Ящук (поняття життєва компетентність); проблемам компетентнісного підходу, виявлення і формування компетентності підлітків присвячено роботи зарубіжних вчених В. Байденка, В.Болотова, Ф. Вайнерта, Н. Грішанової, І. Зимньої, Дж. Кулахена, Дж. Равена, Г. Селевка, В. Серікова, Ю.Татура, О. Хуторського, В.Шадрікова та ін. Наукові дослідження та ідеї таких вчених як І. Бех, Н. Бібік, Н. Пустовіт, І.Титаренко, В. Циби, І. Ящук свідчать про цілеспрямовані пошуки вченими шляхів формування життєвої компетентності особистості, передовсім у процесі її навчання і виховання.

На основі вивчення сучасного стану проблеми формування соціально-трудової компетентності підлітків можна констатувати, що нині не існує цілісної і загальної теорії формування соціально-трудової компетентності особистості у підлітковому віці. Крім того, проблема соціальної компетентності

ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі категорія «соціальна компетентність» широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями. Актуальність проблеми обумовлена тим, що в умовах реформування вітчизняної освіти компетентнісний підхід в освіті та вихованні набуває важливого значення.

Об'єкт дослідження: процес формування соціально-трудової компетентності підлітків.

Предмет дослідження: зміст, форми та методи формування соціально-трудової компетентності підлітків.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити програму формування соціально-трудової компетентності дітей підліткового віку.

Гіпотеза: якщо розробити та впровадити програму формування соціально-трудової компетентності підлітків, то можна значно підвищити рівень її сформованості.

Для досягнення даної мети, нами були поставлені такі **завдання:**

1. розглянути сутність та зміст соціально-трудової компетентності;
2. проаналізувати особливості вітчизняного та зарубіжного досвіду формування соціально-трудової компетентності підлітків;
3. визначити вікові особливості функціонування підлітків;
4. розкрити сутність процесу формування соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку у школі;
5. розробити та експериментально перевірити програму формування соціально-трудової компетентності для дітей підліткового віку.

Для виконання поставлених завдань, ми будемо використовувати наступні методи:

- теоретичні – аналіз, систематизація, узагальнення – дозволять опрацювати наукові джерела, вивчити психодіагностичні матеріали, визначити сутність формування соціально-трудової компетентності;

- емпіричні – анкетування, забезпечить визначення стану обізнаності

підлітків про значення соціально-трудової компетентності; порівняння, що дозволить нам на основі проведеного дослідження розробити рекомендації, щодо формування соціально-трудової компетентності; соціально-педагогічний експеримент – дозволить визначити особливості застосування тренінгу як засобу формування соціально-трудової компетентності.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні та систематизації сутності та змісту формування соціально-трудової компетентності дітей підліткового віку у закладі загальної середньої освіти.

Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми формування соціально-трудової компетентності підлітків.

Структура та обсяг роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 99 сторінок основного тексту. Список використаних джерел налічує 78 позицій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОСТОРІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

1.1. Поняття та сутність соціально-трудоваї компетентності

Поняття «соціально-трудова компетентність» знаходиться нині в епіцентрі світової думки, оскільки воно розкриває перспективи розуміння місії школи, життєвих результатів освітньої діяльності. Необхідність формування різних компетентностей актуалізується в старшому шкільному віці, що характеризується усвідомленим придбанням наукових знань і досвіду для подальшої професійної діяльності.

Соціально-трудова компетентність як особистісна якість свідчить про розвиток інтелектуальних, операціонально-діяльнісних і регулятивних умінь підлітків, сприяє повноцінному і безперешкодному входженню в соціум і оволодіння професією [12, 180].

В останні роки поняття «компетентність» вийшло на загально-дидактичний і методологічний рівень. Це пов'язано з його системно-практичними функціями й інтеграційною роллю в загальній освіті. Необхідність формування школою ключових компетентностей відзначена в концептуальній модернізації вітчизняної освіти. Варто сказати, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Оскільки компетентності – це насамперед замовлення суспільства на підготовку його громадян, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні.

Компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя. У людини повинні бути певні знання – інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські

здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак природа компетентності така, що оптимальні результати в розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості підлітка [4, 143].

В основі компетентності, як зазначає М. Голубева [10, 10], 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 знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність.

Незважаючи на те, що термін, «компетенція», «компетентний», «компетентність» часто зустрічаються в педагогічній літературі, вони не є однозначними і, за висловами деяких європейських педагогів (Д. Куллахан, Г. Халаш та ін.), безпроблемними. Щоб глибше зрозуміти природу поняття «компетентність», звернемося до енциклопедичних джерел і словників, які розкривають багатогранність і неоднозначність розуміння цього феномена наукового знання. Термін «компетентність», у словнику іншомовних слів [5, 132] визначається як похідні від слова «компетентний». Слово «компетентний» (*competens* із лат. – відповідний, здатний) означає: той хто володіє компетенцією, обізнаний в певній галузі.

Компетентність – здатність діяти, відповідати певним стандартам, виявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання [26, 112].

Т. Каткова компетентність визначає як синонім понять «обізнаність», «авторитетність» [26, 6].

Також компетентність як володіння знаннями та досвідом, яке дозволяє судити про що-небудь; вагома авторитетна думка [10, 158].

Компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя [4, 62]. Учень вважається компетентним за результатами тестування, якщо він здатний застосувати засвоєне на практиці, тобто перенести «компетентність» на певні ситуації реального життя або на наступне навчання.

Вчені П. Горностай, С. Шишов розуміють під компетентністю загальну

здатність і готовність особистості до дії, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті завдяки навчанню і вихованню, зорієнтовані настановленні учня як суб'єкта життя і культури, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної рольової палітри. Компетентність розкриває уміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати у групі; включатись у проекти, організовувати свою роботу; використовувати нові інформаційні технології [11, 146].

Як зазначають науковці (С. Воровщиков, М. Галатюк, В. Шарко), методологічною основою формування компетентності є діяльнісний підхід, оскільки компетентність і формується, і виявляється у процесі діяльності. Діяльнісний підхід визначається спрямованістю навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань із різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. Ознаками діяльнісного підходу є розвиток потреби і здатності до: самоосвіти, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю, самооцінювання навчальної діяльності учнів. Зазначені ознаки дають змогу сформулювати внутрішні мотиви навчання, такі як особистий розвиток дитини у процесі навчання; пізнання нового, невідомого; розуміння необхідності учіння для подальшого життя та готовність учитися протягом усього життя [10, 14].

Соціальна компетентність, на думку А. Брушлинського – це якісна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, смыслом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми. Поняття «соціальна компетентність» концептуалізує вищий рівень соціальної активності особистості – освоєння та розвиток соціальної дійсності, який

досягається у процесі діяльності, поведінки, спілкування, споглядання тощо і завдяки гармонізації усвідомлення соціальних проблем і ціннісних орієнтацій [4, 163].

Надзвичайну роль у формуванні соціально-трудової компетентності особистості відіграє педагог, який може мислити креативно і прогресивно, прогнозувати результати своєї діяльності й моделювати навчально-виховний процес на основі досягнень сучасної педагогічної науки, є гарантом нової якості освіти [10, 12].

Тому соціально-трудова компетентність пов'язана з готовністю робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя; оволодіння етикою громадянських стосунків, навичками соціальної активності, функціональної грамотності; уміння організувати власну трудову діяльність.

Трудова компетентність – виховання готовності до виконання трудової діяльності, пов'язаної з побутом, обов'язками, оволодіння новими напрямками діяльності [24, 238].

У нових освітніх державних стандартах критерієм сформованості навчальних досягнень випускника закладу загальної середньої освіти визначені компетентності, як інтегровані показники, які мають забезпечити конкурентоспроможність його на ринку праці. Складові професійно-трудової компетентності: «Я хочу» (психологічний аспект), «Я можу» (педагогічний аспект), соціально-трудова зрілість особистості (виховання соціальної компетентності в сім'ї, школі, суспільстві): їх органічна динамічна єдність забезпечують високі рівні функціонування професійної сталості [25, 32-33], соціально-трудової зрілості і слугують, на нашу думку, «інструментом», основою, для виконання умов успішної трудової реабілітації, соціально-трудової адаптації, подальших етапів соціалізації: індивідуалізації, інтеграції, як фахівців.

Спираючись на позицію вчених Т. Степанової та А. Хуторського, ми розглядаємо компетенцію в якості основи (бази) для подальшого формування і

розвитку компетентності: компетенція характеризує процес, а компетентність – результат.

Універсальними є так звані ключові компетенції. Наше бачення сенсу ключових освітніх компетенцій сформовано на класифікації А. Хуторського. вчений виділяє ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, особистісного самовдосконалення, соціально-трудова компетенції. Ми згодні з позицією вченого, так як виділення соціально-трудова компетенції дозволяє уточнювати склад досвіду і особистісних смислів учня придбаних в результаті діяльності освітнього закладу [70, 9].

Отже, соціально-трудова компетенція виступає ключовою і основною для формування соціально-трудова компетентності, визначає необхідність її змістовного наповнення. Соціально-трудова компетенція, за визначенням А. Хуторського, означає володіння знаннями і досвідом в цивільно-соціальної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудова сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), в області сімейних відносин і обов'язків, в питаннях економіки і права, в професійному самовизначенні. Також до компетенції входять вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, володіти етикою трудових і громадянських взаємин, діяти відповідно з особистої вигодою. Учень опановує необхідними для сучасного життя навичками соціальної ініціативності і конструктивної грамотності [70, 9].

Відповідно до даного підходу, соціально-трудова компетентність ми розглядаємо як одну з інтегральних характеристик особистості, що забезпечує повноцінне оволодіння соціальною дійсністю, і розуміємо її як особистісний досвід, заснований на сукупності знань, умінь, навичок, способів здійснення діяльності і мотивів до соціальної і професійної активності. У якості теоретичної основи вивчення проблеми структуру і зміст поняття «соціально-трудова компетентність». Можна уявити як сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: когнітивного, діяльнісного, емоційно-вольового. Кожен компонент соціально-трудова компетентності розкривається

нами через відповідні показники, по яким можна судити про рівень її сформованості. Відповідно до визначених критерій і показників ми виділяємо три рівня сформованості соціально-трудової компетентності: компетентнісний (високий), компетенціальний (середній) і предкомпетенціальний (низький). Критерії та показники мають достатню ступінь узагальненості і конкретності для того, щоб провести наближену оцінку рівня соціально-трудової компетентності [11, 45].

Дослідниця Т. Табарданова розкриває своє розуміння соціально-трудової компетентності як особистісної якості, свідчить про розвиток інтелектуальних, операціональних і регулятивних умінь підлітків, сприяє повноцінному і безперешкодному входженню в соціум і оволодіння професією. Однак в умовах неоднозначності соціальної ситуації, в якій живе людина, яка стикається з невизначеністю в області кар'єри, професії, з ймовірністю нестабільної зайнятості та необхідністю самостійного її забезпечення. Дані проблеми особистості є і наслідком того, що в соціально-трудоному середовищі яке характеризується динамізмом і суперечливим характером, відбулися істотні деформації в галузевій і професійно-кваліфікаційній структурі зайнятості, професійних орієнтирах і перевагах. Значними темпами продовжують рости безробіття і неформальна зайнятість, знижується роль державних гарантій, а соціальна незахищеність, незадоволеність сферою діяльності стають повсякденною реальністю. Учнів необхідно цілеспрямовано готувати до адекватного позиціонування себе в такій складній соціально трудовому середовищі. І ця підготовка стає однією з найважливіших задач освіти [59, 28].

«Компетентність соціально-трудова – здатність і вміння, що забезпечують людині ефективно діяти в процесі трудової діяльності, володіти нормами, способами і засобами соціального взаємодії, орієнтуватися на ринку праці» [59, 28].

Процес формування соціально-трудової компетентності учнів загальноосвітнього закладу спирається на певні принципи: гуманізації, міждисциплінарності і інтеграції. Принципи тісно взаємопов'язані один з

одним, але тільки в комплексі вони забезпечують рішення поставленої мети. Зміст процесу формування соціально-трудової компетентності учнів в основі своїй має сприяти збагаченню їх загальнокультурного досвіду і різноманітності професійних проб, які дозволять глибше зануритися в світ професій і дадуть досвід самовизначення в ньому.

Соціально-трудова компетентність як особистісна якість свідчить про розвиток інтелектуальних, операціональних і регулятивних умінь підлітка, сприяє повноцінному і безперешкодному входженню в соціум і оволодіння професією. Однак в умовах неоднозначності соціальної ситуації, в якій живе людина, яка стикається з невизначеністю в області кар'єри, професії, з імовірністю нестабільної зайнятості та необхідністю самостійного її забезпечення. Дані проблеми підлітка є і наслідком того, що в соціально-трудовому середовищі відбулися істотні деформації в галузевій і професійно-кваліфікаційній структурі зайнятості, професійних орієнтирах і перевагах. Значними темпами продовжують зростати безробіття і неформальна зайнятість, знижується роль державних гарантій, а соціальна незахищеність, незадоволеність сферою діяльності стають повсякденною реальністю. Необхідно цілеспрямовано готувати підлітків до адекватного позиціонування себе в такому складному соціально-трудовому середовищі. І ця підготовка стає однією з найважливіших завдань освіти [59, 28].

Враховуючи вищезазначене, нами було сформульовано наступне визначення терміну «соціальна компетентність» – це набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем.

Отже, за основу ми візьмемо визначення соціально-трудової компетентності особистості як здатність і вміння, що забезпечують людині готовність ефективно діяти у процесі трудової діяльності, володіти нормами та засобами соціальної взаємодії, орієнтуватися на ринку праці. Структура соціально-трудової компетентності особистості, на яку ми спираємось, складається із сукупності взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів –

когнітивного, діяльнісного, емоційно-вольового.

Формування соціально-трудової компетентності особистості ми розглядаємо як цілеспрямований і організований процес з набуття особистістю інтегральної якості, що забезпечує повноцінне оволодіння нею соціальної дійсності, що виражається в особистісно-значущому досвіді, заснованому на сукупності мотивів до соціальної і професійної активності, знань, умінь, навичок і способів здійснення продуктивної діяльності.

1.2. Вітчизняний та зарубіжний досвід формування соціально-трудової компетентності підлітків

Запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало ще у 1996 р. в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб». Тоді було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, які, по суті, є глобальними компетентностями. Практично в цей час Рада Європи проголошує важливість набуття молодими європейцями ключових компетентностей. У доповіді «Ключові компетентності для Європи» на симпозіумі, присвяченому проблемам середньої освіти, наголошується на тому, що, незважаючи на існування різних підходів до поняття «компетентність», ближче до «знаю як», ніж «знаю, що» [33, 11].

Науковці також торкаються і проблеми відбору ключових (вони ще називають їх базовими, універсальними, такими, що переносяться) компетентностей 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».

Впровадження компетентнісного підходу в шкільному навчанні давно є загальноєвропейською практикою. У вітчизняній освіті – це засіб її

модернізації, спроба вийти за межі традиційної моделі навчання, яка обмежується формуванням в учнів знань, умінь та навичок. Завдання, що постає перед сучасним українським учителем, відповідно до нових освітніх Державних стандартів, значно ширше. Набутий у процесі навчання досвід має трансформуватися у здатність учня застосовувати результати навчання у практичній діяльності. Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року №1392) компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загально предметна і предметна компетентності [14].

Термін «компетентність» у зазначеному документі визначається як інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Поняттям «компетентність» українська освіта оперує в значенні, запропонованому європейськими країнами. Експерти започаткованої у 1997 році у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади програми «DeSeCo» («Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади») визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [35, 42].

Вперше, питання проблеми компетентності виникло у зв'язку з розвитком управління, як професійної діяльності. Проблема менеджменту і організації праці з наукової точки зору займалися ще вітчизняні вчені, приділяючи велику увагу стилю менеджменту, а саме – колегіальному, метою якого є створення в групі людей «духу вулика». При чому, термін «компетентність» ще не був в активному використанні. Зазвичай враховувалися важливі професійні якості керівного складу організації.

Термін «компетентність» в постійне використання в науковців увів американський лінгвіст Н. Хомський в 1965 році, запропонувавши його стосовно до теорій, пов'язаних з навчанням мовам, граматиці і комунікацій.

Вивчення сфери мовленнєвої компетентності викликали передбачуваний інтерес до дослідження навичок міжособистісного спілкування – компетентності в комунікації, як спосіб встановлення і підтримки необхідних контактів з різними людьми. Багато авторів впевнено вважали, що компетентність головне відношення має до області міжособистісних відносин [40, 6].

Одним з критеріїв отримання підлітками сучасної якісної освіти – є набуття ними компетентності у сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємин, навички самоорганізації) [60, 23].

Свої уявлення про підготовку підлітків до життя, формування необхідних якостей у праці втілював у школі Л. Толстой. Зокрема, мислитель закликав розвивати у дітей наполегливість, вимогливість до себе й навколишніх, звичку покладатися на себе, самостійність мислення, працездатність [34, 317].

Практичні ж вимоги до школи висував і Дж. Дьюї. Школа не повинна випускати людей, умілих лише у навчанні, але неготових до самореалізації у суспільстві. Навчальна задача, на думку вченого, повинна розглядатися як життєво важлива проблема, у вирішенні якої формуються особистісні, ділові якості й загальнокультурний досвід учнів [40, 56].

У зарубіжній загальноосвітній школі склався значний досвід щодо формування ділових якостей в учнів підліткового віку. Так, формування підприємницьких кадрів з розвинутими діловими якостями у Німеччині здійснюється через професійні школи, в яких учні навчаються за більш складною програмою (з яких рік практики) після закінчення повної школи. Після цього молодь одержує свідчення керівника підприємства.

У Франції шкільна підготовка учнів до життя і праці відбувається завдяки впровадженню нових курсів, створених на основі інтеграції навчальних дисциплін. Так, наприклад, ще у 80-ті роки минулого сторіччя ряд предметів природничо-наукового циклу стали викладати у комплексах економічні

дисципліни, економічні й гуманітарні дисципліни, що дає змогу учням бути більш компетентними, готовими до життя [34, 318].

Заслуговує на увагу досвід підготовки учнів до життя й праці в умовах ринку у Великобританії. Із множини факторів, що сприяють формуванню соціально-трудової компетентності, ділових якостей англійських школярів, особливо цікаве формування культури підприємництва. На практиці підприємництво розглядається як набір якостей особистості (прагнення до досягнення певної мети, самостійність мислення, творчість, здатність іти на ризик) і як уміння розробити проект і створити міні-підприємство. Після закінчення школи учні повинні вміти застосовувати знання й навички на практиці, приймати рішення, планувати, творчо підходити до будь-якої справи, вивчати й пізнавати себе [34, 318].

У Швеції проводиться політика, що стримує появу молоді на ринку праці до освоєння тієї або іншої спеціальності. Учні підліткового віку охоплені навчанням у старших класах загальноосвітньої школи, де вони освоюють робочі спеціальності, одержують економічну підготовку. Навіть якщо вони направляють учнів на тривалий період на підприємства або ферми, наполягають, щоб і там навчанням дітей керували педагоги. Формування ділових якостей у старшокласників США відбувається як у процесі трудових навчань, так і за допомогою спеціальних дисциплін. Діти підліткового віку вчаться досліджувати виробничо-економічні ситуації й технологічні процеси, виявляти проблеми, шукати шляхи їхнього оптимального рішення. Майбутні працівники повинні бути здатні до самостійного подолання труднощів з найменшими фінансовими, трудовими витратами часу, вміти ефективно взаємодіяти з партнерами, вести переговори для досягнення взаємовигідної угоди, виконувати при необхідності ризиковані дії й правильно оцінювати шанси на успіх, відповідально ставитися до якості й результатів своєї праці [78]. Ділова людина у США – людина, яка володіє управлінськими, професійно-етичними навичками, здатністю до аналізу, узагальнення й ризику [34, 319].

У Китаї донедавна вся увага була зосереджена на передачі якомога

більшої кількості складних теоретичних знань. Однак при цьому не враховувалися інтереси тих учнів, які після закінчення школи потрапляли у світ праці. У результаті реформи основної освіти з третього класу початкової школи введений курс «Комплексна практична діяльність» як обов'язковий предмет. Новий курс має на меті підготовку учнів до життя, допомагає розвивати такі якості, як діловитість, практичність, компетентність тощо. Він містить у собі наступні напрямки: навчання елементам дослідження за темами «природа», «суспільство», «власне життя учнів»; «соціальна практика»; вивчення інформаційних технологій; трудове й професійне навчання. Завдяки цьому нинішня реформа персоніфікує дух часу й має глобальне значення.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох таких країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Згідно рішення міністерства освіти Фінляндії з 2001 року усі навчальні професійні програми продовжені до 3-х років, включаючи 6 місяців практичного навчання в реальному виробничому середовищі, що було реалізовано у двох типах навчання: в освітньому закладі і на учнівському виробничому місці, тобто шкільні теоретичні уроки були доповнені навчанням на робочому місці [34, 320].

Визначено 16 регіональних пілотних проектів, що цілеспрямовано розвивають кооперацію «школа – робітниче місце». Провайдери освітніх послуг поінформовані про нові напрямки розвитку. Для директорів і вчителів освітніх закладів та інструкторів навчальних програм на робочих місцях

організовані тренінги, збори, на яких повідомляється, як слід організувати навчальний процес.

Японська модель підготовки молоді до життя й праці – своя специфіка.

Професійне навчання починається у середніх класах шкіл другого ступеня. Поряд із загальноосвітніми предметами школярі вивчають спеціальні дисципліни. Школи мають свої навчальні ферми, де старшокласники проходять практику, знайомляться з технологією виробництва, з методами ведення господарства. Учні одержують спеціальні домашні завдання, розробляють проекти, які допомагають опанувати навичками керування у майбутньому.

Для дітей підліткового віку, які навчаються у Польщі у навчальних закладах формують ділові якості за допомогою учнівських кооперативів та інших об'єднань школярів. Основна мета шкільних кооперативів – навчити молодь колективним способам діяльності й господарювання [34, 320].

Школярі одержують практичні навички підприємницької діяльності, у них з'являється відповідальність за результати своєї праці, вони пізнають ціну грошей, вчать планувати витрати, вивчати попит, освоювати прийоми раціонального розподілу бюджету, співвідносити свої інтереси з можливостями як власними, так і родини.

Перехід країни на рейки ринкової економіки відбувається й у Болгарії. У країні впроваджується перший досвід виробничого навчання сільських школярів в умовах кооперативних, приватних і державних сільськогосподарських підприємств. Виробничу практику багато старшокласників проходять на приватних фермах. Гарні результати дає робота учнів у господарствах (на фермах) своїх батьків. Сприятливий фактор, що сприяє цьому, – трудові традиції родини [34, 321].

Отже, соціально-трудова компетентність і формування ділових якостей підлітків у різних країнах має свої особливості. Аналіз зарубіжного досвіду показав, що освітні установи та організації роблять істотний внесок у розвиток особистості і формування ділових якостей молоді людини, тому досвід роботи зарубіжних шкіл буде корисний і актуальний для України.

1.3 Вікові особливості функціонування дітей підліткового віку

Підлітковий вік – один із кризових етапів в становленні особи людини. Він характеризується рядом специфічних особливостей. Це вік кардинальних перетворень «у сфері свідомості, діяльності і системи взаємин. Цей етап характерний бурхливим зростанням людини, формуванням організму в процесі статевого дозрівання, що робить помітний вплив на психофізіологічні особливості підлітка. Основу формування нових психологічних і особистісних якостей складає спілкування в ході різних видів діяльності - навчальної, виробничої, творчої тощо» [46, 78-79]. У цьому віці природним є прагнення до прояву дорослості, розвитку самосвідомості і самооцінки, інтерес до своєї особи, до своїх можливостей і здібностей. За відсутності умов для позитивної реалізації своїх потенціалів процеси самоствердження можуть проявлятися у спотворених формах, призводити до несприятливих реакцій і наслідків. Кризові періоди відрізняються значним проривом в психіку імпульсів (підсвідомих, важко контрольованих або таких, що зовсім не піддаються контролю). Цьому сприяє втрата відчуттів безпеки і комфорту, порушення внутрішньої рівноваги, зростання тривожності і посилення екзистенціальних страхів, часом нераціональних. У зв'язку з цим виникає небезпека вибору адиктивної лінії поведінки. Істотним чинником може стати недостатня для підлітків інформація про те, що, як і чому з ними відбувається, і які можуть бути наслідки. Інформація потрібна для отримання необхідного відчуття свободи і усвідомленості вибору, а також для того, щоб навчитися брати на себе відповідальність за те, що з тобою відбувається. Масштаби відходу від дійсності небезпечні не тільки у схильності до таких у край важких форм адикції, як алкоголізм, наркоманія, вживання фармакологічних і токсичних речовин. Проблема відходу від реальності носить глобальний характер. Існує велика кількість «м'яких» проявів адикції, але вони теж деструктивні. Реальна і небезпечна тенденція переходу від однієї форми адиктивної поведінки до іншої. Криза підліткового віку стає через це значущим чинником ризику, оскільки

адекватне сприйняття реальності для підлітків ускладнене, перш за все, змінами, що відбуваються в них, складними процесами становлення.

Розглянемо докладніше новоутворення і поведінкові реакції, властиві цьому віковому періоду. Класичні дослідження підліткового віку [13, 285-305] відображають великий внесок у ці напрями багатьох відомих психологів.

Л. Виготський вважав, що особливості протікання і тривалість підліткового віку помітно варіюють залежно від рівня розвитку суспільства, що вплив середовища на розвиток мислення набуває особливої значущості саме в підлітковому віці. Проблему інтересів у перехідному віці він вважав «ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка» [13, 297-298].

Ученим Л. Виготським були виділені декілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків, які він назвав домінантами: егоцентрична (інтерес підлітка до власної особи); домінанта далечини (установка підлітка на великі масштаби, що для нього суб'єктивно прийнятні, ніж поточні, сьогоденні); домінанта зусилля (тяга до опору, подолання, вольової напруги, які іноді виявляються у впертості, хуліганстві, боротьбі проти виховного авторитету, протесті і інших негативних проявах); домінанта романтики (прагнення до невідомого, ризикованого, до пригод, героїзму). Л. Виготський відзначав ще два новоутворення цього віку: розвиток рефлексії і на її основі самосвідомості.

Ст. Холл назвав цей період кризою самосвідомості, подолавши яку, людина набуває відчуття індивідуальності. Ст. Холл вперше описав амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, виділивши ряд основних суперечностей цього віку [48].

Інший відомий дослідник підліткового віку Е. Шпрангер у своїй культурно-психологічній концепції визначив підлітковий вік як вік вростання в культуру: вростання індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний дух даної епохи. Змістом кризи в цьому віці є звільнення від дитячої залежності. На думку Е. Шпрангера, головні новоутворення підліткового віку - відкриття «я», виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності. Перші сексуальні переживання пов'язані з відчуттям страху перед чимось таємним і незнайомим і

відчуттям сорому, що викликає дискомфорт і почуття неповноцінності, що може виявлятися в страху перед світом і перед людьми, аж до ворожості [9].

Ш. Бюлер, розглядаючи пубертатний період з біологічної точки зору, виявила специфічні психічні явища, пов'язані з формуванням особливої біологічної потреби – потреби в доповненні, що спонукає до пошуків і зближення з істотою іншої статі. Ш. Бюлер відзначила основні риси негативної фази цього процесу: підвищена чутливість і дратівливість, неспокійний і легко збудливий стан; фізичне і душевне нездужання (забіякуватість і капризи); перенесення незадоволення собою на навколишній світ. Особливою привабливою силою в цей період володіє неслухняність, заняття забороненими справами. Не дають спокою почуття самотності, нерозуміння. Знижується працездатність, зростає ізоляція від оточуючих або відкритий прояв ворожості, здійснюються різного роду асоціальні вчинки. У роботі Ш. Бюлер зроблено спробу розглянути пубертатний період в єдності органічного дозрівання і психічного розвитку.

В. Штерн описав підлітковий вік як проміжний між дитячою грою і серйозною відповідальною діяльністю дорослого. За В. Штерном, тип людської особистості обумовлюють цінності, що вона переживає. «Але будь-яке із цих переживань різних цінностей набуває важливого значення і переважно визначає життя» [7, 5].

Е. Еріксон в своїй епігенетичній теорії визначив підлітковий період як «становлення індивідуальності (ідентифікація)» [13, 291]. Він виділив нормальну і аномальну лінії розвитку періоду статевої зрілості, підліткового віку і юності (від 11 до 20 років):

1. «Нормальна лінія: Життєве самовизначення. Розвиток тимчасової перспективи - планів на майбутнє, самовизначення в питаннях: Яким бути? Ким бути? Активний пошук себе і експериментування в різних ролях. Навчання. Чітка статева поляризація у формах поведінки. Формування світогляду. Прийняття на себе лідерства у групах однолітків і при необхідності підпорядкування їм. Становлення індивідуальності.

2. Аномальна лінія: Плутанина ролей. Зсув і зміщення тимчасових перспектив: думка не тільки про майбутньому, але і про минуле. Концентрація душевних сил на самопізнанні, сильно виражене прагнення розібратися в самому собі через втрату стосунків з оточенням. Статеворольова фіксація. Втрата трудової активності. Зміщення форм стеворольової поведінки, ролей в лідируванні. Плутанина у моральних і світоглядних установках» [13, 221].

Згідно концепції Ж. Піаже, у підлітковому віці здійснюється «остання фундаментальна децентрація - дитина звільняється від конкретної прихильності до даних у колі сприйняття об'єктів і починає розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. Згідно Ж. Піаже, у цьому віці остаточно формується особистість, будується програма життя» [7, 7].

Концепція Д. Ельконіна відмічає «центральне новоутворення підліткового віку – виникнення уявлення про себе як «не про дитину»; підліток починає відчувати себе дорослим, прагне бути і вважатися дорослим, він відкидає свою приналежність до дітей, але у нього ще немає відчуття справжньої дорослості, зате є величезна потреба у визнанні його дорослості оточуючими» [13, 300].

Вченою Т. Драгуною було досліджено різноманітні види дорослості, до яких належать: наслідування зовнішнім ознакам дорослого; рівняння підлітків-хлопчиків на якості справжнього чоловіка; соціальна зрілість; інтелектуальна дорослість та ін.

Так, Л. Божович вважала, що розбіжність між потребами, що виникли, і обставинами життя, що обмежують можливість їх реалізації, характерна для кожної вікової кризи. У підлітковому віці відбуваються кардинальні перетворення у самих різних сферах психіки, значним змін зазнає мотиваційна сфера. Тільки у перехідному віці виникають і оформляються етичні переконання. Наприкінці перехідного періоду актуалізується таке новоутворення як самовизначення. Воно «характеризується усвідомленням себе членом суспільства і конкретизується у новій суспільно значущій позиції» [7, 4].

Розглядаючи психологічні аспекти дорослішання, відомий німецький психіатр Х. Ремшмідт додає значущість таким аспектам як «пристосування до свого тіла і його змін, когнітивний і особистісний розвиток, статеве дозрівання і, специфічні для кожної статі, проблеми, а також відділення від сім'ї» [49, 93]. Актуальним стає порівняння себе з однолітками. У даному випадку, широка мінливість процесів зростання і погане уявлення про ці процеси у поєднанні з хворобливою увагою до уявлень про норму можуть стати причиною зниження самооцінки і відчуття власної значущості. Важлива риса, що формується у юнацтві – здібність до інтроспекції - самостереження.

Говорячи про чинники, що впливають на розвиток особи, Х. Ремшмідт відзначає, що структуру особистості не визначають впливи генетичної і конституціональної основи і біологічної перебудови. Процес дозрівання головним чином залежить від оточуючого середовища, від можливостей потенцій розвитку втілитися в дійсність. Певну роль відіграють сім'я, соціальне становище і референтна група. Проте не можна недооцінювати характер труднощів, що виникають у підлітків через проблеми статевого дозрівання [49, 93].

І. Кон пише про важливість того «як сам підліток сприймає, переживає і оцінює пубертатні зміни і події, чи підготовлений він до них, викликають вони страх або радість і так далі» [28, 202]. «Труднощі психосексуального типу, мабуть, частіше зустрічаються у тих, хто стоїть осторонь від обговорення заборонених тем з однолітками», чії еротичні переживання не знаходять вербалізації і тому йдуть углиб і закріплюються.

Такі підлітки, не в силах прийняти свою власну сексуальність, що формується, несвідомо прагнуть відгородитися, сховатися від «фактів життя» за допомогою психологічних захисних механізмів» [7, 211]. Один з цих механізмів - аскетизм (підкреслено презирливе відношення і вороже відношення до чуттєвості, як до чогось брудного). Ще одна типова для підлітків установка захисту - інтелектуалізація (демонстрація відсутності інтересу до плотського). «Хоча вимоги моральної чистоти і самодисципліни самі по собі цілком

позитивні, їх гіпертрофія породжує штучну самоізоляцію від оточуючих, зарозумілість і нетерпимість, за якими криється страх перед життям» [7, 211 - 212].

Центральним завданням періоду дорослішання є пошук особистісної ідентичності – «відчуття самототожності, власної істинності, повноцінності, причетності до світу і інших людей» [54, 186]. Згідно Е. Еріксону, кожна людина переживає декілька критичних фаз ідентичності. «Концепція ідентичності», розроблена Е. Еріксоном на основі психоаналітичних уявлень дозволяє підійти до розуміння психічних проблем дорослішання. До найважливіших конфліктів цього віку відносяться наступні:

1. «Дифузія ідентичності: короткочасна або тривала нездатність «Я» сформувати ідентичність. Такі молоді люди не можуть виробити свої цінності, цілі й ідеали; стикаючись з проблемами розвитку, вони не в змозі завершити психосоціальне самовизначення. Вони уникають адекватних і характерних для їхнього віку вимог і повертаються на більш ранній ступінь розвитку, що до певної міри реабілітує їхню поведінку.

2. Дифузія часу: порушення відчуття часу, що проявляється двобічно. Або виникає відчуття жорстокого цейтноту, або людина відчуває себе одночасно молодою і старою. Нерідко з дифузією пов'язані страх або бажання смерті.

3. Застій у роботі: порушення природної працездатності, що в більшості випадків супроводжується дифузією ідентичності. Підлітки або нездатні зосередитися на необхідних і відповідних їх віку завданнях, або занадто поглинені безкорисними для подальшого розвитку речами, зашкоджуючи всім іншим заняттям.

4. Негативна ідентичність виявляється перш за все в запереченні всіх властивостей і ролей, що у нормі сприяють формуванню ідентичності (сімейні ролі і звички, професійні, статево-рольові стереотипи тощо). Часто справа доходить до яскраво вираженого презирства до всіх цінностей» [46, 122-123].

Важливу фазу розвитку проходить в період дорослішання установка щодо

власної особистості – Я-концепція. У межах юнацьких криз часто стає помітним дисонанс між реальною і ідеальною я-концепціями. «Я-концепція розвивається під впливом первинного досвіду соціалізації в сім'ї. З віком великого значення набувають поза сімейні чинники». «Несприятлива Я-концепція (слабка віра в себе, боязнь отримати відмову, низька самооцінка), виникнувши, надалі призводить до порушень поведінки» [46, 124-125].

Кризи періоду дорослішання – явище поширене, але їх часто недооцінюють або навпаки вважають дуже небезпечними. Кризи можуть стати причиною різних форм девіантної поведінки і особистісних порушень. Важливо вчасно виявити кризу і правильно її кваліфікувати. «Ці кризи небезпечні виникненням екстремальних ситуацій, якщо переживання і дії підлітка призводять до спотворення відносин із дійсністю або роблять його небезпечним для себе самого або для оточуючих» [49, 290]. Як синонім терміну «кризи дорослішання», Х. Ремшмідт пропонує поняття «варіанти нормальних переживань і форм поведінки у період дорослішання». Серед різних форм криз можна назвати наступні [49, 290-304]: порушення статевого розвитку; кризи ідентичності і авторитетів; переживання відчуження: деперсоналізація (зміна сприйняття самого себе) і дереалізація (зміна сприйняття оточуючої обстановки); порушення оцінки своєї фізичної зовнішності (дисморфофобії); нарцистичні кризи (тобто кризи поглиненості самим собою); суїцидальні спроби; асоціальність, делінквентність і соціальна занедбаність.

Вчений Х. Ремшмідт розкриває ще один важливий для періоду дорослішання аспект – роль сім'ї [49, 135-147]. «Відношення до сім'ї у процесі дорослішання змінюється так:

1) Дозрівання когнітивних і емоційних функцій може призвести до того, що молоді люди використовують свої нові здібності у формі критики, сумнівів і протидії цінностям, установкам і образу дій дорослих. Часто це веде до конфлікту з батьками, особливо якщо в сім'ї панує нетерпимий і обмежувальний стиль виховання.

2) У процесі соціалізації група однолітків у значній мірі заміщає батьків.

Таке «знецінення» останніх - проблема, що самостійно вирішується кожною зі сторін.

3) Перенесення центру соціалізації з сім'ї у групу однолітків призводить до ослаблення емоційних зв'язків з батьками і заміни їх взаєминами з багатьма людьми (групами), що менше впливають на особистість як ціле, але які формують певні форми її поведінки.

4) Відхід від рідної домівки відбивається не на всіх формах поведінки, поглядах і установках.

5) Не дивлячись на зменшення впливу сім'ї у період дорослішання вона залишається важливою референтною групою. Хоча процес відриву від сім'ї - обов'язкова умова досягнення самостійності, відособлення від батьків у більшості випадків тимчасове і неповне, таке, що припиняється після досягнення молодими людьми незалежності» [49, 135-147].

А. Лічко звертає увагу на особливі поведінкові моделі – специфічні підліткові поведінкові реакції на дії середовища [31, 19-25]. Ним виділені наступні реакції:

1) «Реакція емансипації: виявляється в прагненні звільнитися з-під опіки, контролю, заступництва старших. Це пов'язано з боротьбою за самостійність, самоствердження. Сприяють цьому такі чинники як надмірна опіка, дріб'язковий контроль, позбавлення мінімальної самостійності, третирування підлітка як дитини.

2) Реакція групування з однолітками: майже інстинктивне тяжіння до об'єднання.

3) Реакція захоплення – хобі реакція. Захоплення можуть лежати в основі порушення поведінки. Це відбувається через надмірну інтенсивність захоплення, коли заради цього нехтується решта всіх важливих справ і обов'язків.

4) Реакції, обумовлені сексуальним потягом, що формується.

5) Дитячі поведінкові реакції: відмова від контактів, ігор, їжі; опозиція, імітація (позитивна і негативна), компенсація і гіперкомпенсація» [31, 19-25].

У зв'язку з проблемою відходу від реальності актуальним є питання, що стосується особливостей подолання труднощів і емоційного стресу. Труднощі, з якими стикаються підлітки, різноманітні стресові дії, вимагають від них певних стратегій подолання перешкод. Особистість підлітка зазнає «або поступальний розвиток з формуванням адаптивної поведінки, або дезадаптацію, саморуйнування» [31, 19-25]. Різними формами поведінки підлітків є варіанти подолання стресу. Підлітковий вік – це період, в якому збільшуються вимоги до психофізіологічних потенцій. Разом з формуванням «структурно-функціональних і соціо-психологічних позицій», формуються «кризові і конфліктні патерни поведінки» [31, 19-25]. Ці патерни виробляються стресорами середовища. Від того, наскільки відповідає підліток вимогам середовища, що пред'являються йому, які способи і стилі подолання стресу у нього виявляються і закріплюються, залежить розвиток особи в підлітковий період і подальші перспективи.

Англійський термін «копінг» (coping), відносно чітко сформульований до 80-х років, визначає «процес конструктивного пристосування, в результаті якого дана особа виявляється в змозі справитися з пред'явленими вимогами таким чином, що труднощі долаються, і виникає відчуття зростання власних можливостей, а це, у свою чергу, призводить до позитивної самооцінки» [49, 149].

Дослідники Н. Сирота і В. Ялтонський, наслідуючи підхід Р. Лазаруса, розглядають копінг як «діяльність особистості з підтримки або збереження балансу між вимогами середовища і ресурсами, що задовольняють ці вимоги» [37, 63]. Вони розглядають ряд особливостей подолання емоційного стресу підлітками:

- 1) «Механізми подолання емоційного стресу у підлітків визначають розвиток і формування різних варіантів поведінки, що приводять до адаптації, або дезадаптації індивіда. Ці поведінкові моделі можуть змінювати один одного, зазнаючи певний прогресивний розвиток, і можуть носити ригідний, фіксований характер з послідовним ускладненням, що призводить до

виникнення порушень.

2) Механізмами подолання емоційного стресу є складні патерни особистісно-середовищної взаємодії, що включають концепцію «Я», контроль, системи вербальної, невербальної комунікації та інші складові.

3) Реалізація механізмів подолання стресу відбувається на різних взаємозалежних рівнях: емоційному, когнітивному, соматичному, поведінковому. Найбільш чітко вимірюваним рівнем реалізації механізмів подолання стресу у підлітків є поведінковий рівень.

4) Подолання стресу підлітками може мати гетеро- і аутоагресивну спрямованість, бути пов'язаним з екстернальною або інтернальною, по відношенню до середовища, спрямованістю контролю, емпатичними, аффіліативними тенденціями, чутливістю до відкидання.

5) Вираженим впливом на подолання стресу володіє система соціальної підтримки індивіда і здібність до її сприйняття.

6) У підлітковому віці механізми подолання стресу носять динамічний і транзиторний характер, забезпечують розвиток індивіда, сприяють або перешкоджають включенню біологічних і соціальних чинників ризику розвитку поведінкових, психосоматичних і психічних порушень» [37, 56-57].

Особливості підліткового віку визначаються конкретними соціальними обставинами, насамперед – зміною місця дитини в суспільстві, зміною її позиції при вступі в нові відносини зі світом дорослих, світом їх цінностей, що визначає новий зміст її свідомості.

У підлітків є кілька можливостей для відчуття власної індивідуальності, креативності. Одна з них – розвиток своєї особистості за зразком та подобою особистості дорослої людини, оскільки саме дорослий в очах дитини володіє самостійністю, лідерськими здібностями і соціальною креативністю. Тому перше, чого прагне підліток, це показати собі та оточуючим, що він вже не дитина. Для того, щоб відважитися на самостійні вчинки, підліток мимоволі переконується, що він має на це право, бо він вже дорослий.

Вік дитини слід розглядати не як суму прожитого часу, її років, місяців, а

як певну епоху, цикл або ступінь розвитку, відносно замкнений період, у якому відбиваються процеси і закони розвитку. Кожному етапу розвитку дитини характерні певні умови, вимоги, особливості стосунків з оточуючими людьми, рівень психологічної структури особистості, рівень розвитку її знань і мислення, сукупність певних фізіологічних особливостей [13, 56].

У сучасній психології існує декілька підходів щодо визначення меж підліткового віку, що розглядається або як стадія переходу до дорослості (Т.Драгунова, І.Кон, І.Кулагіна, Л.Фридман, та ін.), або як самостійна відносно незалежна фаза вікового розвитку особистості (Г.Прихожан, В.Шапарь та ін.).

І. Кон, зокрема, зазначає, що перехід від дитинства до зрілості охоплює у цілому вік від 11 – 12 до 23 – 25 років і поділяється на три етапи: 1) підлітковий вік, отроцтво (від 11 – 12 до 14 – 15 років), що є перехідним у біологічному аспекті (вік статевого дозрівання) і означає завершення дитинства; 2) рання юність (від 14 – 15 до 18 років); 3) пізня юність або початок дорослості (від 18 до 23 – 25 років) [27, 66].

Г. Прихожан, констатує особливе положення підліткового періоду і ряду вікових етапів розвитку людини, наголошує, що це є «самостійна фаза, відносно незалежна від інших та, відповідно, цінна сама по собі. Без повноцінного проживання цього періоду чисельні якості особистості, індивідуальні особливості виявляються нерозвинутими або розвинутими недостатньо...» [43, 313].

В. Шапарь поділяє підлітковий вік (від 11 до 20 років) на два періоди: 1) молодший підлітковий (пубертатний) – від 11 до 15 років; 2) юнацький (ювеніальний) – від 16 до 20 років [70, 54]. У площині аналізу складної системи якісних зрушень у психічному розвитку особистості підлітка Г.Прихожан вважає доцільним розрізняти такі якісні стадії підліткового віку: 1) молодший підлітковий вік (10 – 11 років), що означає кінець дитинства; 2) середній підлітковий вік (11 – 12 років) – період підвищеної активності, прагнення до діяльності, значного росту енергії особистості; 3) старший підлітковий вік (13 – 14 років), який прийнято означувати як «вік другого народження особистості»

[80,315].

Найбільш поширеною у вітчизняній психологічній літературі є вікова періодизація Д. Ельконіна. Основні положення цієї класифікації такі. Підлітковий вік: від 10 - 11 до 13 - 14 років; ранній юнацький вік: від 13 - 14 до 16 - 17 років[49, 173]. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Відбуваються вони за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюється і його виховання, оскільки підліток не підкоряється ефективним щодо молодшого школяра впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм, замкненість) [24, 192].

Центральним завданням розвитку підліткового є процес самовизначення в системі цінностей, суспільства і відносин між людьми. Процес самовизначення в підлітковому віці пов'язаний з вирішенням наступних завдань розвитку:

- 1) процес освоєння нової тілесності, пов'язаної з процесами статевого дозрівання, формування статевої ідентичності і нового тілесного образу «Я». Період підліткового віку нерідко називають пубертатний період. Різкі зміни зростання, зовнішнього фізичного вигляду, виникнення можливих диспропорцій тіла, розвиток вторинних і третинних статевих ознак - ці трансформації в силу бурхливої гормональної перебудови призводять до кардинальної зміни зовнішнього тілесного вигляду. Ухвалення власної «нової» зовнішності, нових фізичних можливостей стає важливим завданням розвитку. Становлення статево-рольової ідентичності супроводжується прийняттям свого тілесного вигляду, обліком і реалізацією його можливостей в різних формах життєдіяльності: навчання, міжособистісних відносинах, культурно-дозвілєвої

діяльності;

2) розвиток абстрактного мислення в цьому віці становить основну лінію когнітивного розвитку. Ж. Піаже і його послідовники розглядають розвиток конкретно-операційного і формально-логічного інтелекту як основне досягнення розумового розвитку. Самовизначення підлітка в сфері ідеології і побудова світогляду ґрунтуються на реалізації можливостей абстрактного мислення;

3) набуття навичок міжособистісного спілкування з представниками свого і протилежної статі, входження в групу однолітків. Вирішення цього завдання розвитку передбачає, по-перше, розвиток комунікативних навичок, по-друге, виділення групи значущих однолітків і формування здатності підтримувати позитивні стабільні відносини, по-третє, рефлексію свого розуміння відносин дружби і любові і здатності виразити значущість відносин в словах і діях. Її рішення тісно пов'язане з набуттям ідентичності, зокрема статевої ідентичності, а також з усвідомленням своїх ролей в міжособистісних відносинах;

4) становлення нових відносин в сім'ї на основі звільнення від батьківської опіки, автономії і незалежності. Необхідність подолання емоційної залежності при збереженні потреби в психологічній і матеріальній підтримки з боку батьків становить ключове завдання підліткового віку.

Перебудова в сфері дитячо-батьківських відносин передбачає розвиток відносин взаємоповаги, взаєморозуміння і прихильності з визнанням і прийняттям права підлітка на самостійний вибір, зниженням рівня емоційної залежності від батьків при збереженні емоційної значущості прихильності. Важливо, що збереження емоційної залежності підлітка від батьків може бути результатом як зусиль і активності самих батьків, які бажають зберегти колишню систему відносин, так і дій самого підлітка, який прагне зберегти звичну і часто зручну систему відносин;

5) вироблення життєвої філософії та системи цінностей. Вироблення системи цінностей передбачає виділення і прийняття своїх власних життєвих

орієнтирів, які будуть виступати регуляторами поведінки. Прийнята система цінностей і життєва філософія повинні охоплювати всі значущі сфери життя, включаючи виділення морально-етичних принципів і системи ідеалів. Система цінностей носить стійкий стабільний характер і формується на основі життєвого досвіду відносин, включаючи ситуації морального вибору. Вибір життєвої філософії та системи цінностей вимагає відповідності поведінки виділеним орієнтирів і прийняття відповідальності за реалізовану лінію виборів і поведінки;

б) постановка завдань майбутнього в галузі освіти і кар'єри. Дане завдання розвитку пов'язане з вирішенням питань професійного самовизначення та побудовою системи дій, спрямованих на досягнення бажаних професійних результатів. Відбувається побудова часової перспективи в області своїх професійних інтересів і майбутньої професії;

7) підготовка до майбутнього сімейного життя має на увазі розвиток особистісних якостей, необхідних для побудови благополучних відносин любові, аналіз і оцінка існуючих моделей шлюбів і сімейних відносин з подальшим вибором найбільш «правильної» моделі для себе, формування позитивних установок на стабільні романтичні і шлюбні відносини в майбутньому [68, 37].

У процесі онтогенезу розгортається, ускладнюється, диференціюється багатопланова діяльність дитини, проте саме провідна діяльність визначає рівень функціонування психічних процесів. Суперечлива психологічна природа підліткового віку та відмінності суб'єктивної орієнтованості підлітків на певні зразки дорослості зумовлюють різноплановість провідної діяльності перехідного періоду розвитку, щодо визначення якої у традиційній психології представлено три підходи:

- 1) суспільно-корисна діяльність (Д. Фельдштейн, Б. Волков);
- 2) суспільно-значуща діяльність (В. Давидов);
- 3) інтимно-особистісне спілкування (Д. Ельконін, Т. Драгунова, Л. Обухова, І. Кулагіна). У дослідженнях Д. Фельдштейна в якості провідної

діяльності визначається суспільно-корисна діяльність – діяльність, що спонукається мотивами особистої відповідальності перед суспільством та забезпечує розгорнуті відносини дитини як особливу форму їх долучення до суспільства і розвиток їх соціальної активності [13, 49].

Основне за обсягом місце у житті підлітка займає навчальна діяльність (підліток – школяр). Проте, залишаючись актуальною і значущою, ця діяльність за психологічною роллю є лише однією із форм сукупної суспільно-корисної діяльності. «Саме різнобічна суспільно-корисна діяльність оптимально задовольняє потреби підлітка у побудові нових взаємин із дорослими, в реалізації самостійності, стає провідною у цей віковий період», – зазначає Д. Фельдштейн [13, 29].

У процесі суспільно-значущої діяльності у підлітків формуються творче ставлення до праці, працьовитість, відповідальне ставлення до справ колективу, товариська взаємодопомога, громадська активність. Застосування у процесі творчої продуктивної праці знань, накопичених у навчальній діяльності, підводить підлітків до розуміння суспільної цінності їх особистих успіхів. Участь підлітків у художній самодіяльності, в роботі різних організацій, у боротьбі за досягнення високих спортивних результатів класного і шкільного колективу сприяє формуванню у них усвідомлення суспільної значущості виконуваних справ. Беручи участь у спільній діяльності разом із іншими людьми, підлітки вчаться оцінювати їхні ділові і моральні якості, а також у зіставленні з ними – оцінювати і свої власні можливості. Спілкуючись з людьми в різних колективах (трудовому, навчальному і т.д.), підлітки опановують нормами взаємин в них, а головне – умінням гнучко переходити від одного виду спілкування до іншого з урахуванням цих норм. Всі ці новоутворення призводять до виникнення у підлітків рефлексії на власну поведінку всередині різних колективних взаємин, вміння оцінювати свою поведінку і своє «Я» за певними критеріями.

У цьому віці складаються дві системи взаємин: одна - з дорослими, інша - з однолітками. Відносини з дорослими виявляються нерівноправними.

Відносини з однолітками будуються як рівно партнерські і управляються нормами рівноправ'я. Підліток більше часу починає проводити з однолітками, так як це спілкування приносить йому більше користі, задовольняються його актуальні потреби і інтереси. Підлітки об'єднуються в групи, які стають більш стійкими, в цих групах діють певні правила. Підлітків в таких групах привертає подібність інтересів і проблем, можливість говорити і обговорювати їх і бути понятимими.

У підлітковому віці з'являється два види відносин: на початку цього періоду – товариські, в кінці – дружні. У старшому підлітковому віці з'являється три види взаємовідносин: зовнішні – епізодичні «ділові» контакти, службові для моментального задоволення інтересів і потреб; товариські, що сприяють взаємообміну знаннями, вміннями і навичками; дружні, що дозволяють вирішувати питання емоційно-особистісного характеру.

Вчений Г. Цукерман відносить до провідної діяльності підліткового віку «Соціально-психологічне експериментування», підкреслюючи активну авторську позицію підлітка в побудові власного життя в цілому, а не тільки окремих вчинків, як в більш ранніх віках [70, 7].

А. Ліберман вважає, що провідна діяльність підліткового віку повинна бути «ігровою за типом, соціально моделюючою за формою і суспільно значимою за змістом». Провідна діяльність повинна задавати своєрідний простір проб, в якому підлітки можуть показати себе в тих чи інших суспільно значущих ролях і позиціях. Причому автор підкреслює, що гра повинна надавати можливість виходу в «справжню дорослу» діяльність в якості учня. Так, спортивна секція – спочатку просто гра, потім – можливість участі в серйозних змаганнях. В результаті такої гри у підлітка формується здатність до усвідомленого, безпідставного і відповідального вибору свого місця в суспільстві [41, 4].

Вчений Л. Виготський вважав проблему інтересів ключовою для підліткового періоду. Він виокремив дві фази підліткового віку, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів:

- в негативній фазі відбувається згортання, відмирання попередньої системи інтересів, з'являються сексуальні потяги, звідси - зниження працездатності, погіршення успішності, грубість, підвищена дратівливість підлітка, незадоволення самим собою, занепокоєння;

- позитивна фаза характеризується зародженням нових ширших і глибших інтересів, розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей, до власних переживань, зверненню! підлітка в майбутнє реалізується у формі мрії.

Важливим новоутворенням підліткового віку є становлення дорослості як «готовності дитини до життя в суспільстві дорослих в якості повноцінного і рівноправного учасника» [29, 318].

Виходячи з цього можна припустити, що провідна діяльність підліткового віку повинна сприяти самозміненню підлітка, його становленню як дорослого члена суспільства. Говорячи про види дорослості, Т. Драгунова та Д. Ельконін виділяли:

- «соціально-моральну дорослість, наявність власних поглядів, оцінок, прагнення їх відстоювати, наявність морально-етичних уявлень і відповідних їм вчинків;

- дорослість в інтелектуальній діяльності, елементи самоосвіти, прагнення розібратися в областях, що цікавлять дитину;

- дорослість в міжстатевих стосунках і в зовнішньому вигляді, манері поведінки» [7, 47].

На фоні розвитку провідної діяльності відбувається розвиток центральних новоутворень віку, що охоплюють усі сторони суб'єктивного розвитку: зміни відбуваються у моральній сфері, у плані розвитку вищих психічних функцій, в емоційній сфері.

Центральними новоутвореннями підліткового віку психологи (С. Максименко, В. Мухіна, М. Савчин, Н. Токарева, А. Шамне та ін.) називають:

1) «новий рівень самосвідомості («почуття дорослості як нова форма

самосвідомості»);

2) якісні зсуви у мотиваційній сфері (поява ієрархії ціннісних орієнтацій та мотиваційних структур);

3) якісно новий рівень внутрішньої регуляції та особистісної саморегуляції» [13, 166].

Л. Виготський центральним і специфічним новоутворенням підліткового віку вважав почуття дорослості – суб'єктивне переживання підлітком своєї дорослості, готовності бути повноправним і рівноправним учасником групи [13, 166], що виявляється у поглядах, оцінках, у стратегіях поведінки і у стосунках із однолітками і дорослими.

Т. Драгунова відзначає такі прояви розвитку дорослості у підлітка:

1) «наслідування зовнішніх проявів поведінки дорослих (заперечення своєї приналежності до дітей, прагнення бути схожим на дорослого зовні, набути їх особливості, уміння і привілеї);

2) орієнтація на якості «справжнього» дорослого (наприклад, у хлопчиків – сила, сміливість, воля тощо);

3) дорослий як зразок діяльності (розвиток соціальної зрілості в умовах співпраці дорослих і дітей, що формує почуття відповідальності, прагнення піклуватися про інших тощо);

4) інтелектуальна дорослість (прагнення щось знати і вміти; становлення домінуючої спрямованості пізнавальних інтересів, пошук нових видів і форм соціально-значущої діяльності, що здатні створювати умови для самоствердження сучасних підлітків)» [13, 121].

У дослідженні підліткового віку важливо на думку Л. Виготського, виокремити основне новоутворення у психіці підлітка, з'ясувати соціальну ситуацію його розвитку, яка у кожному віці передбачає неповторну систему стосунків дитини і середовища. А суть кризи перехідного віку полягає у перебудові цієї системи. Психологічний зміст підліткової кризи пов'язаний з виникненням почуття дорослості, розвитком самосвідомості, ставленням до себе як до дорослої особистості, до своїх нових можливостей і здібностей [29,

194].

Прагнення підлітка стати швидше дорослим водночас посилює в нього негативізм до будь-яких вимог старших, що призводить до ускладнень у взаємовідносинах з ними. Згідно з базовими положеннями вікової психології, вікові кризи є необхідними етапами розвитку. Тому це питання завжди було в центрі уваги науковців (Р. Бенедикт, Ф. Василюк, Л. Виготський, Т. Драгунова, Н. Литовченко, М. Мід, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, С. Холл та інші).

Підлітковий період найбільш суперечливий в наукових доробках психологів, що зумовлено його кризовим, перехідним характером. «На отрочество завжди дивилися як на період «бурі і натиску», період «тектонічних» зрушень і розломів емоційних площин душі», – наголошує Г. Крайг [29, 204]. Саме в цей період індивід переходить на якісно новий ступінь свого розвитку, тобто переходить з положення «дитина» в положення «дорослий» та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурами [29, 600].

За визначенням В. Шапаря під кризою (від грец. *krisis* – вирішення, поворотний пункт) розуміють будь-яке раптове переривання нормального перебігу подій у житті індивіда або суспільства, яке вимагає переоцінювання моделей діяльності і мислення [49, 3]. Уявлення щодо психологічної норми (нормативний варіант психічного розвитку), які існують у суспільній свідомості, породжуються у процесі взаємодії між реальною особистістю і суспільним ідеалом. Нині розрив між реальністю та ідеалом надзвичайно великий, що часто усвідомлюється батьками, педагогами, психологами і лікарями як наявне відхилення від норми у більшості сучасних дітей [49, 12].

Існують різні точки зору на сутність кризи підліткового віку. Узагальнюючи, їх можна поділити на такі групи:

1. Весь підлітковий вік є кризовим періодом дорослішання. Зарубіжні психологи психоаналітичного спрямування розглядають підлітковий період як період «бурі і натиску», використовуючи термін, похідний від назви літературного руху у Німеччині кінця XVIII – початку XIX ст. (*Sturm und*

Drang). Фрейдисти наголошують, що початок біологічного дозрівання і посилення сексуального потягу викликають конфлікти між підлітком і батьками, підлітком і однолітками і конфлікти підлітків із собою. А. Фрейд, зокрема, означуючи проблемність підліткового віку, зазначала: «Бути нормальним у період отрочтва – саме собою ненормально» [29, 601].

2. Підлітковий (пубертатний) вік в цілому є стабільним періодом, в межах якого виділяється криза. Психологи (Л. Виготський, О. Леонт'єв, Д. Ельконін) традиційно визнають, що вікові кризи виникають при переході людини від однієї стабільної вікової стадії до іншої і пов'язані із системними якісними перетвореннями у сфері соціальних стосунків, діяльності і свідомості.

Проте появу вікової кризи у межах підліткового періоду науковці хронологічно датують по-різному: Л. Виготський описує кризу 13 років, у дослідженнях Д.Ельконіна означені як кризи підліткового віку кризи 11 та 15 років, фахівець в галузі соціальної психології А. Петровський та М. Ярошевський у психологічному словнику межами підліткової кризи називають 10 – 11 років [88, 180], Л. Фрідман та І. Кулагіна у психологічному довіднику вчителя кризи підліткового віку датують 12-14 роками [69, 43].

3. Підлітковий вік не є однозначно кризовим, а визначається індивідуальною варіативністю протікання. Ця позиція представлена працями вітчизняних психологів (М. Кле, Д. Коленов, А. Петровський, Х. Ремшміт, М. Ярошевський та ін.), які вважають, що форма, тривалість і гострота протікання вікової кризи може помітно відрізнятися залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних та мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім'ї, педагогічної системи в цілому [69,180].

4. Підлітковий вік є перехідним, але його складність визначається, передусім, недосконалістю форм взаємодії дорослих із підлітками В. Аверін, Т. Драгунова, Г. Костюк, І. Кулагіна, О. Леонт'єв, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, Х. Ремшміт, Л. Фрідман, В. Шапарь пояснюють підвищену конфліктність та негативістичні прояви у поведінці підлітків ігноруванням дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування і діяльності [69, 44].

Щодо соціалізації підлітка в період кризи, то вона проходить дуже складно не лише для дітей, а й для дорослих, тому що зростають вимоги до соціальної і моральної зрілості, що призводить до розгубленості підлітків у соціумі. Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка залежить від входження його в нову систему відносин і опанування нових соціальних функцій. Таким чином, формується нова позиція підлітка, але найголовнішою зміною в даній ситуації є опанування і засвоєння якостей. І тому дуже важливим є те, щоб найближче оточення підлітка було позитивного спрямування та характеризувалося сприятливою атмосферою, тому що зміна соціальної ситуації підлітка відіграє важливу роль в подальшому його становленні та засвоєнні нових змін. Отже, для суспільства важливим є те, щоби підліткова криза не несла девіацій в подальшому переході в юнацтво, щоби була створена сприятлива атмосфера для підлітків.

Закономірності анатомо-фізіологічної перебудови організму підлітків означають принципові змінення всіх соматичних систем від дитячого типу до дорослого. Перехідний процес охоплює усі рівні біологічної організації підлітка і є одним з найважливіших чинників, що обумовлює процес формування особистості у період дорослішання. Основними напрямками анатомо-фізіологічної перебудови організму традиційно вважають фізичний розвиток, статеве дозрівання, особливості функціонування нервової системи. Фізичний розвиток. Активізація і складна взаємодія гормонів росту і статевих гормонів викликають інтенсивний фізичний і фізіологічний розвиток. Збільшуються зріст і вага дитини, причому у хлопчиків в середньому пік «пубертатного стрибка зросту» припадає на 13 років, а закінчується після 15 років, іноді триваючи до 17 років. У дівчаток «стрибок зросту» починається і закінчується на два роки раніше [46, 8]. Відбувається ствердіння скелета, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють тимчасові розлади кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості дітей, що виражається у нервозності,

швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцебитті. Нервова система підлітка ще не зовсім готова витримати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження.

У намаганнях пояснити суттєві анатомо-фізіологічні зміни в організмі підлітка сформувалися різноманітні теорії про біологічну зумовленість його особливостей.

Зовнішній вигляд – предмет дослідження, турботи, наслідування і пошуку індивідуальності. Підлітку необхідно в сфері розвитку його самосвідомості пристосуватися до свого тілесного, фізичного вигляду. Від заперечення себе тілесного через кризові переживання і подвиги фізичного самовдосконалення він повинний прийти до прийняття унікальності своєї тілесної оболонки і прийняти її як єдино можливу умову свого матеріального буття. Це складний шлях, який при всій турботі, любові і розумінні близьких підліток проходить сам [75, 115].

Більшість психофізіологічних особливостей підліткового віку зумовлені формуванням репродуктивної функції, або статевим дозріванням. Біологічні зміни, пов'язані із статевим дозріванням, розвиваються поступово, і у цьому процесі виділяють п'ять стадій (Т. Марцинковська, О. Сергієнко):

1) «перша стадія – дитинство (інфантилізм), для якої характерний повільний розвиток репродуктивної системи, статеві органи розвиваються повільно, вторинні ознаки відсутні. Ця стадія завершується у 8-10 років у дівчат та 10-13 років у хлопчиків;

2) друга стадія (гіпофізарна) – початок пубертату. Активізація гіпофізу (зростання виділення секреції гіпофізарних гормонів – соматотропіну и фоллітропіну) зумовлює прискорення росту тканин і появу початкових ознак статевого дозрівання. Ця стадія завершується у дівчат в 9-12 років та у хлопчиків в 12-14 років;

3) третя стадія – етап активізації статевих залоз. Гормони гіпофізу стимулюють статеві залози, які починають виробляти стероїдні гормони (андрогени та естрогени) та посилюють функціонування інших залоз

внутрішньої секреції (щитовидної залози, надниркових). Це спричиняє так звані «стрибки росту» (прискорене збільшення у зрості (в основному за рахунок трубчастих кісток кінцівок) та у вазі), що є суттєвим біологічним показником початку підліткового періоду. Дівчата ростуть більш активно у 11-12 років (до 10 см на рік), хлопці більше набувають у зрості у 13-14 років, а після 15 років переганяють у зрості дівчат. Разом з тим підлітковий вік є оптимальним для оволодіння складними руховими навичками (несформована система управління рухами є більш пластичною і здатною до тренування).

4) четверта стадія – період максимального стероїдогенезу (максимальної активності статевих гормонів: андрогенів (чоловічих) та естрогенів (жіночих)) – починається у 11-13 років у дівчат та у 12-16 років у хлопчиків. На цій стадії найбільшої активності досягають статеві залози (насічники і яєчники), завершується формування вторинних ознак.

5) п'ята стадія – завершення формування репродуктивної системи (починається у 11 – 14 років у дівчат та 15 – 17 років у хлопців), що означає встановлення регуляції між окремими ланками системи: гормонами гіпофізу і периферійними залозами. Вторинні статеві ознаки вже виражені повністю [55, 16-19].

В різних культурах підлітки відчувають різні за змістом проблеми, пов'язані з тілесним розвитком. Ідентифікація з тілом відбувається відповідно до традиційних ставлень до нього в культурі, до якої належить підліток. Частина тіла можуть бути прийняті як «хороші» тією мірою, якою це дозволяється культурою. Тілесна свідомість відображає конфлікт історичного, культурного ставлення до тіла. У свідомості підлітка можуть бути «сфери, що турбують», що змушують його відчувати зниклість одночасно із потаємним інтересом до них. Відчуття розвитку себе тілесного фіксує увагу підлітка на тілі і займає сферу його думок і почуттів. Фізичне відчуття, поєднуючись із соціальними очікуваннями, формує складну гаму переживань підлітків. Водночас підліток починає відчувати наповненість свого тіла енергією, що надає йому особливе почуття, – відчуття того, що він має життєву силу, що він

жива істота. В цей період життя виникає передчуття того, що щось повинно статися.

«Основні психічні новоутворення в підлітковому віці дослідники пов'язують зі змінами у розвитку особистості та в пізнавальній сфері. Початок підліткового віку пов'язується зі спеціалізацією пізнавальних здібностей. Тобто, пізнавальні здібності починають більш активно проявлятися та розвиватися у тих сферах знань чи діяльності, з якими пов'язані індивідуальні здібності школяра (гуманітарні, природничі, математичні, організаторські тощо). З перелічених категорій здібностей організаторські не досліджувались як втілення певного етапу спеціалізації пізнавальних здібностей. Хоча учні, які здатні проявляти високий рівень оперативного, самостійного мислення на теренах організації будь-якого соціально-психологічного процесу чи діяльності, без сумніву мають високий рівень соціального інтелекту. І, саме завдяки специфіці соціальної ситуації розвитку в підлітковому віці, соціальний інтелект набуває більших темпів у своєму розвитку та якісно нового змісту.

Вже більше століття ведеться дискусія про те, якими факторами зумовлений психічний та особистісний розвиток підлітка: біологічними чи соціальними. Проблема біологічного чинника пов'язана з тим, що саме на цей вік припадають кардинальні зміни в організмі дитини, розгортається процес статевого дозрівання» [46, 193].

Звичайно, всі викладені нами вище фізіологічні зміни однозначно впливають на психологічний стан підлітка. Перед підлітком виникає чимало нових завдань і труднощів, з якими доводиться мати справу, він намагається почати жити і спілкуватися по-новому, як дорослий, але поки що не завжди успішно це робить. Починають формуватися елементи теоретичного мислення. Міркування йдуть від загального до конкретного. Підліток оперує гіпотезою в рішенні інтелектуальних завдань. Це найважливіше придбання в аналізі дійсності. Розвиваються такі операції, як класифікація, аналіз, узагальнення. Розвивається рефлексивне мислення. Предметом уваги і оцінки підлітка стають його власні інтелектуальні операції. Підліток набуває доросле логіку мислення.

Увага в підлітковому віці є довільною і може бути повністю організованою і контрольованою підлітком. Індивідуальні коливання уваги обумовлені індивідуально-психологічними особливостями (підвищеною збудливістю або стомлюваністю, зниженням уваги після перенесених соматичних захворювань, черепно-мозкових травм), а також зниженням інтересу до навчальної діяльності.

Пам'ять розвивається в напрямку інтелектуалізації. Використовується не сенс, а механічне запам'ятовування. Підліток легко вловлює неправильні або нестандартні форми і мовні звороти у своїх вчителів, батьків, знаходить порушення безсумнівних правил мови в книгах, газетах, в виступах дикторів радіо і телебачення. Підліток в силу дорослих особливостей здатний варіювати своє мовлення залежно від стилю спілкування і особистості співрозмовника. Для підлітків важливий авторитет культурного носія мови. Персональне осягнення мови, його значень і смислів індивідуалізує самосвідомість підлітка. Саме в індивідуалізації самосвідомості через мову полягає вищий смисл розвитку.

Згідно з психологічною теорією З. Фрейда: «неминучість у підлітковому періоді внутрішніх і зовнішніх конфліктів є нормою, а випадки безконфліктного розвитку свідчать про різноманітні варіанти патологічного розвитку» [29, 193].

У підлітковому віці продовжується інтелектуалізація всіх психічних процесів. Вчителі та батьки більше апелюють до розуму дитини, ніж до почуттів. Продовжує інтенсивно розвиватися теоретичне мислення. Підліток уже вміє оперувати гіпотезами, розвиваються такі розумові операції, як класифікація, аналогія, узагальнення. Це дозволяє підлітку аналізувати абстрактні ідеї. Проявляється рефлексивний характер мислення. Саме завдяки інтенсивному інтелектуальному розвитку з'являється здатність до самоаналізу. Самостійність мислення проявляється в незалежності вибору способу поведінки, схильності до експериментування. Активно засвоюються процеси запам'ятовування, оволодіння способами і прийомами учіння. Розвивається

логічна пам'ять, у результаті чого вповільнюється розвиток механічної пам'яті. Процес запам'ятовування зводиться до встановлення логічних зв'язків усередині матеріалу. Сприймання ускладнюється, інтенсивно формується на уроках геометрії та креслення. Розвивається післядовільна увага. Підліток здатний тривалий час утримувати увагу на певному об'єкті. Зв'язок уяви з теоретичним мисленням сприяє розвитку творчості. Діти починають писати вірші, музику, створюють авіамоделі тощо. Уява в цей період обслуговує бурхливе емоційне життя підлітка. Активно розвивається читання, монологічне і писемне мовлення. Розвиваються комунікативні здібності учнів. Сфера пізнавальних інтересів підлітків виходить за межі школи і перетворюється в сферу пізнавальної самодіяльності. Незадоволеність собою стає джерелом активності та самоосвіти. Ставлення до вчителів диференціюються. В свою чергу ставлення до навчального предмета залежить від ставлення до вчителя. Головне для підлітка на уроці – спілкування. Зменшується зануреність у навчання. Зростають індивідуальні відмінності між дітьми [22, 53].

В підлітковому віці відбуваються суттєві зміни мотивації: на перший план виходять мотиви, пов'язані з формуванням світогляду, з планами майбутнього життя. Структура мотивів характеризується наявністю певної системи супідрядних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і мотивів, що стали цінними для особистості. На думку Л. Божович, в мотиваційній сфері знаходиться головне новоутворення перехідного віку [5, 99].

Соціальна ситуація розвитку в підлітковий період має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дитинстві. Тепер уже інакше розставляються акценти між сім'єю, однолітками і школою. Головне місце серед мотивів позитивного ставлення до школи займає мотив спілкування з однолітками. Ці взаємини стають основою внутрішнього інтересу підлітка. Інші мотиви розташовуються так: якість викладання предмету, прихильність до своєї школи. Відбувається подальша соціалізація «Я» особистості: усвідомлення своїх прав і обов'язків, прагнення завоювати статус дорослого. Підліток

залучається до життя дорослих, вступає в різні громадські організації. Провідний вид діяльності – інтимно-особистісне спілкування.

Основні новоутворення у підлітка: «почуття дорослості, потреба в самореалізації та суспільному визнанні, прагнення до самоствердження, самосвідомість набуває морального характеру, вміння підпорядковуватись нормам колективного життя.

Основні протиріччя: прагнення бути дорослим і, разом з тим, відсутність соціального досвіду; відмінності між фізичною і соціальною зрілістю підлітка» [19, 52].

Виникнення у підлітка уявлення про себе як про людину, що переступила рубіж дитинства, зумовлює його переорієнтацію з дитячих норм і цінностей на дорослі. Його вже не влаштовують правила, обмеження, мораль послуху, які існують для дітей і є джерелом їхньої несамостійності, нерівноправності з дорослими.

Специфічна соціальна активність підлітка полягає у великій сприйнятливості до засвоєння цінностей, норм, способів поведінки, які існують у світі дорослих. Він усіляко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей заважає досягненню цієї мети. Це є однією з основних суперечностей віку, розв'язання якої стимулює подальший психічний розвиток.

Міжособистісне спілкування виступає для підлітка на перший план, але потреба спілкуватися з дорослими менш актуальна порівняно зі спілкуванням з однолітками. Вони характеризуються такими особливостями: прагнення до власного самовизначення в колі однолітків, поваги, розуміння. У товаристві однолітків підліток відчуває себе більш захищеним та зрозумілим. Тут створюється власна система відносин, яка ґрунтується на вимогах та правилах поведінки групи. Групи підлітків нестійкі, зі змінними інтересами, але в них цінується те, щоби кожен дотримувався встановлених норм і правил групи. В даний час велике поширення мають асоціальні угруповання підлітків, у яких, серед іншого, поширеними є безжальні насмішки, взаємні приниження,

знущання тощо, – це призводить до депресивного стану підлітків, загострення підліткової кризи та навіть суїциду. Підлітки з таких угруповань надто тривожні, конфліктні, агресивні та грубі у спілкуванні з іншими людьми [23; 5].

Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні, активно набуває соціальний досвід, утверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін. [24, 195].

У підлітковому віці з'являється перша закоханість. Наголосимо, що закоханість жодним чином не має сексуального підґрунтя, за винятком тих випадків, коли норми референтних груп вимагають сексуальних відносин. Значною мірою підліткова закоханість – це спроба проєкції розпливчатого образу власного «Я» на іншого, спостерігаючи його відображенням, і поступове прояснення власного «Я». І у дружбі, і у коханні підліток дуже вимогливий до пошуку ідеалу близької людини, але разом з тим коло спілкування значно збільшується, з'являється багато знайомих, і тому створюється враження неперемірності у виборі друзів [30,115].

Для дітей середнього підліткового віку головна мета, на думку Ф. Райса, – бути визнаними членами групи, яка їх приваблює. На цьому етапі вони дуже чутливі до критики чи негативної реакції з боку інших, переживають із приводу того, що про них думають оточуючі, оскільки їхні уявлення про власну особистість та самооцінка достатньою мірою відображають думку оточуючих. У соціальному плані підліток залишається школярем, але із 6 по 9 класи спостерігається мотиваційний вакуум, тобто старі мотиви молодшого школяра зруйновано, а нових, заснованих на професійному інтересі, ще немає. Навчальна діяльність, яка віднімає велику частину доби, усе ще має індивідуальний характер. Вона не узгоджується з посиленою потребою в спілкуванні з однолітками. Із цього випливає багато проблем соціального плану, зокрема можливе утворення неформальних колективів, формування в

підлітка девіантної й делінквентної поведінки [22, 15]. Оскільки соціалізація підлітка відбувається під безпосереднім впливом його найближчого оточення, цей процес залежить від того, наскільки сформованими в ньому виступають умови, необхідні для успішного самовираження та самоствердження дитини. У підлітковому віці втрачають свою актуальність стосунки з батьками, учителями й на перший план виходять взаємини з однолітками. Групи однолітків складаються з людей, які мають спільні інтереси, часто спілкуються та впливають один на одного.

М. Рибаківа зазначає, що підліток оцінює вчинки оточуючих людей, їхні досягнення й недоліки саме через прийняті в референтних групах однолітків норми та цінності. Однолітки часто мають справу з такими ж самими проблемами ролей і можуть обговорювати свої турботи з друзями, які переживають те саме. Таким чином досвід спілкування в групі з однолітками є дуже важливим для розвитку та вираження автономії, що, на нашу думку, сприяє розвитку більш зрілих стосунків із батьками. Крім того, групи однолітків забезпечують середовище, де молоді люди можуть випробовувати навички прийняття рішень. У цьому середовищі присутня мала кількість дорослих, які намагатимуться керувати та контролювати їхній вибір.

Основним чинником розвитку підлітка є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їхнього спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, сприяє формуванню моральних якостей особистості [45,196].

Підліток прагне діяти і виглядати як дорослий, мати його права і можливості. Тому його розвиток супроводжується постійним рівнянням на дорослого. Це може виявитись у наслідуванні дещо старших чи однолітків, які в чомусь виявились вправнішими. Однак вплив ровесників применшити значення безпосередніх контактів з дорослими, спільних дій з ними. Саме в спільній діяльності дорослий має реальні можливості впливати на становлення

особистості підлітка, його дорослішання. Тому для нього надзвичайно важливо зайняти правильну позицію в стосунках з дитиною.

Український педагог В. Сухомлинський вдало відобразив через монолог підлітка основні суперечності його стосунків з дорослими:

«Не опікуйте мене, не ходіть за мною, не зважуйте кожен мій крок, не повивайте мене «пелюшками» нагляду і недовіри, не нагадуйте й словом про мою колиску. Я самостійна людина. Я не хочу, щоб мене вели за руку. Переді мною висока гора, це мета мого життя. Я бачу її, думаю про неї, хочу досягти її, але зійти на цю вершину самостійно. Я вже піднімаюсь, роблю перші кроки, і чим вище ступає моя нога, тим ширший горизонт відкривається мені, тим більше я бачу людей, тим більше пізнаю їх, тим більше людей бачать мене» [46, 197].

Формування соціально-трудової компетентності учнів школи потребує певних передумов. Однією з них ми констатуємо лише після усвідомлення підлітком власної довільності, компетенції, внутрішнього плану дії, рефлексії, що і дає змогу реалізувати усвідомлену довільність окремих дій навчальної діяльності у новій діяльності, спрямованій на засвоєння відносин між людьми, а також усвідомлення суспільної значущості праці, сформованість трудових ціннісних орієнтацій, сформовану установку та постійна самоосвіта і самовиховання, позитивне ставлення суб'єкта до діяльності в цілому або до виконання окремих професійних функцій.

1.4 Формування соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку у школі

Формування – це свідоме керування процесом розвитку людини або окремих сторін особистості, якостей і властивостей характеру і доведення їх до задуманої форми (рівня, способу, ідеї).

У педагогічній практиці формування означає застосування прийомів і

способів (методів, засобів) впливу на особистість підлітка з метою створення у нього системи певних цінностей і відносин, знань і умінь, складу мислення та пам'яті. У педагогіці «формування» вживається і як результат розвитку людини, і як організаторська діяльність вчителя по вихованню та навчанню учнів. Нерідко поняття «формування» і «виховання» вживаються як ідентичні.

У сучасних умовах до рівня особистісного та професійного розвитку дітей підліткового віку висувають підвищені вимоги. У випускників закладів освіти повинні бути сформовані ключові компетенції, які дозволять їм реалізувати себе в постійно змінюваному полікультурному суспільстві в умовах зростання конкуренції. Потреба молоді в особистісному і професійному самовизначенні, прагнення до самоствердження, самовдосконалення не тільки стимулюються відбуваються в суспільстві соціально-економічними процесами, а й потребують педагогічної підтримки у визначенні свого місця в системі соціально-трудова відносин [34,12].

Вчені розглядають такі компоненти соціально-трудова компетентності підлітка: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний. Розглянемо зміст кожного з них:

1) «Когнітивний – дає можливість знати і розуміти сутність сучасної соціально-трудова, цивільно-громадської, економіко-правової діяльності; працевлаштування; видів виробництва і професії; кар'єрного росту; концепту «освіта протягом усього життя».

2) Діяльнісний – припускає практичне застосування знань в конкретній ситуації: постановку освітньої та професійної мети; набуття досвіду створення особистісно значущих освітніх продуктів, що грають роль профільних і професійних проб; пошук і аналіз інформації; вибір необхідного обладнання для виконання завдання і його безпечне виконання; володіння етикою трудових відносин, досвідом обміну інформацією і співпраці; оцінку результатів діяльності з економічної, екологічної, соціальної точок зору; здатність знаходити і оцінювати варіанти вирішення проблем.

3) Ціннісно-мотиваційний – визначає спрямованість і активність

особистості, її вчинки і поведінку, ставлення до навколишньої дійсності, праці, соціально-трудової реальності, обраної професії. Зміст цього компонента представляють наступні особистісні якості: усвідомлення цінності праці та необхідності професійної підготовки; готовність будувати свою власну трудову діяльність відповідно до принципів і норм, що забезпечують сталий розвиток країни, цінностями громадянського суспільства; вміння поєднувати особистісні і про-істотні інтереси; готовність до самоосвіти, оволодіння інноваційними технологіями та їх усвідомленого використання; готовність працювати в групі і взаємодіяти з іншими людьми» [24, 14].

Структура соціально-трудової компетентності за І. Зімньою:

1) «мотиваційний (мотиви соціально-трудової поведінки, усвідомлення суспільної значущості праці, позитивними ставлення до трудової діяльності загалом і до виконання окремих професійних функцій);

2) когнітивний (знання змісту навчальних програм соціально-трудової спрямованості, знання про цивільно-громадської діяльності, знання про соціально-трудова діяльність, знання норм соціальної поведінки, знання основ економіки і права, знання в області професійного самовизначення);

3) діяльнісний(здатність до вибору конкретного напрямку діяльності, вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, здатність діяти відповідно до особистої та суспільною користю, володіння етикою соціально-трудова і громадянських відносин) [34, 20].

Соціально-трудова компетенції представлені як структурними, так і функціональними компонентами – динамічними характеристиками даного системного утворення. Стійкість функціональних компонентів визначається їх зв'язком зі структурними компонентами і між собою. Виділяємо основні функції компонентів: мобілізаційну - (мотиваційний компонент); орієнтовну (когнітивний компонент); конструктивну - (діяльнісний компонент). Мобілізаційна функція актуалізує і стверджує соціально і особистісно значущі трудові цінності, сприяючи особистісно-професійному розвитку підлітка. Орієнтовна функція забезпечує цілісність уявлень про соціально-трудова

сфері. Конструктивна реалізується в способах, прийомах, технологіях діяльності [34, 20].

Деякі вчені виділяють близькі до соціально-трудової групі компетенції і компетентності. Так, С. Чистякова і Н. Родичев характеризують орієнтаційну (профорієнтаційну) компетентність в готовності підлітків до такого: «відчувати потребу в освітній та професійної самоідентифікації, в самовираженні в освітньому та професійному спів товаристві, в продуктивному освоєнні освітнього середовища; виділяти варіанти вибору з пропонованих освітніх простором або конструювань власні версії освітнього та професійного самовизначення; ставити освітню та професійну мету; володіти комплексом способів діяльності щодо забезпечення прийняття рішення про продовження освіти в професійному становленні в умовах мінливого суспільства і ринку праці» [71, 37].

На формування соціально-трудової компетентності учнів підліткового віку важливу роль відіграють: «відкриті рамкові, педагогічні технології, що відтворюються на будь-яких предметах і орієнтовані на індивідуальні здібності і потреби учнів, в тому числі інтерактивні, такі як: ігрова діяльність та рольові ігри, навчально-дослідницька практична діяльність, шкільний екологічний моніторинг, моделювання, суспільно значуща діяльність, спрямована на сприяння вирішенню екологічних проблем нашого міста, району. Сукупність методів і прийомів спрямовані на те, щоб зацікавити учня, спонукати його до діяльності, створити умови для узагальнення інформації, сприяти розвитку критичного мислення, навичок самоаналізу, рефлексії» [68,17].

Оскільки кожна школа повинна працювати на досягнення результатів, визначених Стандартом освіти, без такої важливої складової шкільного життя, як позакласна робота, цих результатів не досягти. Позаурочна і позашкільна діяльність проглядається через факультативні/курси за вибором, гуртки, цільові програми, в реалізації яких, знаходять відображення теоретичні та практичні положення компетентнісного підходу. Інтеграція з додатковою освітою через реалізацію цільових програм відкриває можливості екскурсій, акцій, проектів.

Проблема формування соціально-трудової компетентності у підлітків є актуальною темою, яка все більше досліджується та обговорюється в наукових колах в останні десятиліття. Це зумовлено тим, що в сучасних умовах розвитку українського суспільства набуває популярності компетентнісний підхід в освіті, реалізація принципів якого є важливою умовою для формування та розвитку соціально активної, відповідальної, всебічно розвиненої особистості. Специфіка формування соціальної компетентності у підлітків зумовлена також віковими особливостями, адже підлітковий вік, як стверджує Л. Виготський, є особливим періодом у розвитку особистості. Емоційна нестабільність, зумовлена фізіологічними та соціальними факторами (незадоволення потреб в емоційному благополуччі, пошук власної Я-концепції, прагнення самореалізації), може мати такі наслідки, як конфліктність, агресивність, асоціальна поведінка, девіантність. Соціальна компетентність є результатом соціалізації людини в конкретному віковому періоді. Процес формування соціальної компетентності проходить низку етапів: етап соціальної адаптації; етап соціальної ідентифікації; етап індивідуалізації та персоніфікації.

Соціально-трудова компетентність як особистісне якість свідчить про розвиток інтелектуальних, операціональних і регулятивних умінь підлітка, сприяє повноцінному і безперешкодному входженню в соціум і оволодіння професією.

Однак в умовах неоднозначності соціальної ситуації, в якій живе підліток, який стикається з невизначеністю в області кар'єри, професії, з імовірністю нестабільної зайнятості та необхідністю самостійного її забезпечення. Дані проблеми є і наслідком того, що в соціально-трудовій середовищі сучасної України, яка характеризується динамізмом і суперечливим характером, відбулися істотні деформації в галузевій і професійно-кваліфікаційній структурі зайнятості, професійних орієнтирах і перевагах. Значними темпами продовжують зростати безробіття і неформальна зайнятість, знижується роль державних гарантій, а соціальна незахищеність, незадоволеність сферою діяльності стають повсякденною реальністю. Учні

необхідно цілеспрямовано готувати до адекватного позиціонування себе в такому складному соціально-трудоному середовищі. І ця підготовка стає однією з найважливіших завдань освіти [60, 17].

Вчені виділяють такі суб'єкти формування соціально-трудоної компетентності :

1) На державному рівні. Відповідно до Закону України «Про освіту», метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві і цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності. Реалізація цієї мети забезпечує формування соціально-трудоної компетентності як одної, яка входить до ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її успішної життєдіяльності: здатність спілкуватися державною мовою та однією з іноземних мов, математична грамотність і обізнаність у галузі природничих наук, техніки і технологій, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності, уміння вчитися впродовж життя, здатність до соціальної комунікації й активності, життя в громадянському суспільстві, володіння навичками підприємницької діяльності, загальнокультурна й екологічна грамотність та готовність до здорового способу життя та інші компетентності, передбачені стандартом освіти [64, 17].

Оскільки кожний навчальний заклад повинен працювати на досягнення результатів, визначених Стандартом, без такої важливої складової шкільного життя, як позакласна робота, цих результатів не досягти. Позаурочна і позашкільна діяльність проглядається через факультативні курси за вибором, гуртки, цільові програми, в реалізації яких, знаходять відображення теоретичні та практичні положення компетентнісного підходу. Інтеграція з додатковою освітою через реалізацію цільових програм відкриває можливості екскурсій, акцій, проектів. Програми розроблені і орієнтовані на організацію самостійної

освітньої діяльності учнів підліткового віку. Роль педагога зводиться до консультування, організації навчального процесу. Важливе завдання курсів – виховати в підлітків громадянську відповідальність за стан навколишнього середовища, свого здоров'я і здоров'я інших людей; розвинути здібності приймати і здійснювати зміни, робити вибір, бути відповідальним за результат власних дій. Понятійний апарат курсів розкривається через інтерактивну, ігрову та навчально-дослідницьку практичну діяльність. Для цього пропонуються такі інтерактивні прийоми як формування навичок роботи в команді; імітаційна гра на екологічну тематику; моделювання соціальної (екологічної) ситуації [38, 4]. На регіональному рівні це пов'язано з розвитком кластерів в економічній області та потребою в забезпеченні їх кваліфікованими кадрами.

2) На місцевому рівні заклад загальної середньої освіти є початковою ланкою в розвитку життєвих компетентностей підлітків. Згідно з основною класифікації компетенцій можна виділити: 1) ключові компетенції – які відносяться до загального змісту освіти; 2) загально предметні компетенції – які відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей; 3) предметні компетенції - мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів. З проектування моделі компетентного випускника починається окреслення цільових, змістових, технологічних компонентів оновленого освітнього процесу закладу загальної середньої освіти. Модель компетентного випускника ґрунтується на уявленнях про компетентність як загальну здатність особистості, як інтегрований результат навчання, пов'язаний з уміннями використовувати знання та власний досвід у конкретних життєвих ситуаціях [34, 20].

Формування соціально-трудової компетентності не обмежується шкільним подвір'ям. «Використання школою освітнього потенціалу громадських організацій, взаємодія з органами місцевого самоврядування, ЗМІ, бізнесом, участь у соціальних проектах тощо сприяє поглибленню громадянської свідомості учнів, критичного розуміння світу, розвитку навичок співпраці, емпатії, відповідальності, впевненості в собі, поваги до інших. Сам

процес взаємодії з місцевою владою та громадянським суспільством – важливий елемент практичного досвіду участі в демократичному процесі як для учнів, так і для вчителів, батьків, представників громади. Відтак дуже важливо, щоби співпраця між школою та громадою опиралася на принципи демократії, рівності, поваги до прав людини, а не обмежувалася проведенням спільних заходів» [33, 67].

Реалізуючи такі партнерські відносини, школи, якщо вважатимуть за потрібне, можуть:

- організувати ярмарки громадських організацій у школі, навчати, як аналізувати інформацію про громадські організації;
- проходити навчання в громадських організаціях;
- брати участь у тренінгах, організованих неурядовими організаціями;
- створювати власні громадські організації при школі;
- брати участь у діяльності громадських організацій (залучаючи вчителів як експертів та учнів як волонтерів);
- запрошувати волонтерів з громадських організацій для урізноманітнення навчально-виховного процесу.

3) На індивідуальному рівні соціально-трудова компетентність дітей підліткового віку успішно формується, якщо процес формування спирається на наступні системні підстави: організований облік особливостей особистісного зростання, партнерські відносини з сім'єю носять систематичний, а не епізодичний характер, побудована і функціонує система партнерських відносин з соціальними і економічними структурами ближнього соціуму, який забезпечує учням можливість придбати загальнокультурний досвід і різноманітність професійних вмінь. Під час навчання дитини у школі змінюється соціальна ситуація її розвитку. Залучення до суспільного життя здійснюється у процесі навчання, тому оволодіння навчальною діяльністю створює умови для розвитку у дитини підліткового віку соціально-трудової компетентності. В цей час активно розвивається і кристалізується мотивація діяльності [59, 30].

1) Зміст формування соціально-трудової компетентності дітей підліткового віку передбачає таке: формування знань і уявлень про способи соціально-трудової діяльності і знання алгоритму бажаної професії; формування позитивного ставлення до професійно-трудової діяльності; розвиток навичок аналізу ситуації на ринку праці, становлення соціальної активності та формування досвіду соціально-трудових відносин.

2) Процес формування соціально-трудової компетентності підлітків закладу загальної середньої освіти реалізується відповідно до таких підходів: компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований підхід.

Процес формування соціально-трудової компетентності підлітків закладу загальної середньої освіти спирається на певні принципи: гуманізації, міждисциплінарності і інтеграції. Принципи тісно взаємопов'язані між собою, але тільки в комплексі вони забезпечують рішення поставленої мети.

3) Зміст процесу формування соціально-трудової компетентності підлітків закладу загальної середньої освіти описує потенціал урочної, позаурочної та позакласної діяльності.

Зміст процесу формування соціально-трудової компетентності учнів в основі своїй має сприяти збагаченню їх загальнокультурного досвіду і різноманітності професійних проб, які дозволять глибше зануритися в світ професій і дадуть досвід самовизначення в ньому [59, 30].

У процесі дослідження було розглянуто суб'єкти формування та компоненти соціально-трудової компетентності.

РОЗДІЛ 2

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

2.1. Діагностика рівня сформованості соціально-трудової компетентності у підлітків

Соціально-трудова компетентність як особистісна якість свідчить про розвиток інтелектуальних, операціональних і регулятивних умінь дітей підліткового віку, сприяє повноцінному і безперешкодному входженню в соціум і оволодіння професією. Однак в умовах неоднозначності соціальної ситуації, в якій живе підліток, який стикається з невизначеністю в області кар'єри, професії, з ймовірністю нестабільної зайнятості та необхідністю самостійного її забезпечення. Дані проблеми підлітків є і наслідком того, що в соціально-трудової середовищі сучасної України, яка характеризується динамізмом і суперечливим характером, відбулися істотні деформації в галузевій і професійно-кваліфікаційній структурі зайнятості, професійних орієнтирах і перевагах.

Виходячи з того, що соціально-трудова компетентність означає володіння знаннями та досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника тощо), у соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних стосунків та обов'язків, у питаннях економіки та права, у галузі професійного самовизначення. Учень підліткового віку опановує мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності та функціональної грамотності.

Аналіз педагогічних досліджень показує, що проблема формування і розвитку соціально-трудових компетенцій в закладах загальної середньої освіти

не була предметом спеціального дослідження.

Мета діагностичної методики вивчення соціально-трудової компетентності у підлітків – повноцінне оволодіння соціальною реальністю, соціальним досвідом, навичками життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. Соціально-трудова компетенція характеризує підлітків з точки зору особистісного досвіду дій в сфері соціально-трудових відносин на основі функціональної грамотності.

Базою експериментального дослідження стала Запорізька гімназія № 60 Запорізької міської ради Запорізької області, учні 7-9 класів. Загалом в опитування взяли участь 35 учнів.

Для реалізації мети та завдань дослідження були використані наступні методики :

- метод бесіди та спостереження;
- методика Є. Павлютенкова «Трудові ціннісні орієнтації підлітків»;
- методика А. Прихожан «Шкала соціальної компетентності»;
- методика «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей Л. Головей;
- опитувальник професійних схильностей Л. Йовайши.

Нами визначені рівні сформованості соціально-трудової компетентності підлітків закладу загальної середньої освіти. Критерії і показники сформованості соціально-трудової компетентності підлітків закладу загальної середньої освіти розглядаються нами наступним чином:

- мотиваційний компонент (спонукання до діяльності, спонукальну причину дій, вчинків);
- когнітивний компонент, (показники повнота і глибина знань про сутність і способи, необхідних в соціально- трудовій діяльності, а також знань алгоритму бажаною професією і перспектив професійного зростання);
- емоційно-вольовий компонент, (показники позитивними ставлення до професійно-трудової діяльності; наявність потреби в формуванні соціально-трудової компетентності);

- операціонально-діяльнісний компонент, (показник - готовність до аналізу ситуації на ринку праці; соціальна активність і функціональна грамотність; досвід соціально-трудових відносин);

Виділені компоненти безумовно, не можна вважати вичерпними, проте, їх узагальнений характер достатній для виявлення рівнів сформованості соціально-трудової компетентності підлітків загальноосвітнього закладу.

Дослідження проводилося в приміщенні Запорізької гімназії № 60 в 7-9 навчальних класах, під час виховних годин, запланованих за розкладом. Попередньо перед початком роботи з учнями була проведена бесіда з роз'ясненням практичної значущості дослідження з метою створення більш високої мотивації і відповідального ставлення. Інструкція проговорювалася усно і також в короткій формі була відображена на бланках опитувальників. У разі необхідності додатково пояснювався сенс тих чи інших понять і питань, однак без спонукання до конкретного відповіді. Відстежувалася правильність розуміння інструкції, уважність, акуратність заповнення бланків протягом експерименту. Підліткам був необхідний постійний контроль, у скрутні моменти (відмови від участі, недобросовісна робота) вирішувалися в індивідуальному порядку. Значна методична та організаційна допомога була надана практичним-психологом установи.

В результаті вивчення мотиваційного компонента соціально-трудової компетентності підлітків використовували методику Є. Павлютенкова «Трудові ціннісні орієнтації підлітків».

Мета методики: дослідження спрямованості трудових ціннісних орієнтацій підлітків, їх ієрархії по перевазі. Є. Павлютенкова обґрунтовано вважає, що «система цінностей молоді проявляється в її інтересах і може бути зрозуміла як відображення інтересів». Пов'язуючи цінності з професійними спрямуваннями учнів, дослідник виділяє сім груп цінностей: 1) цінності вищого порядку, що характеризують відношення юнаків і дівчат до різних аспектів праці та трудової діяльності; 2) цінності, пов'язані з сутністю самого процесу праці; 3) цінності, пов'язані з визнанням за професійну працю; 4) цінності

професійного зростання; 5) цінності, пов'язані з самоствердженням у праці; 6) цінності, пов'язані з престижем обраної професії; 7) цінності матеріальної винагороди за працю.

Якщо під ціннісними орієнтаціями розуміти відносно стабільне, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, цілі та засоби для задоволення потреб життєдіяльності людини, в такому розумінні ціннісні орієнтації акумулюють весь життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку людини. Власний життєвий досвід особистості визначає її взаємовідносини з іншими людьми, а також зміни особистості, в першу чергу, по відношенню до самої себе. Результати опитування подані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати методики Є. Павлютенкова «Трудові ціннісні орієнтації підлітків» у 7- 9 класах

Клас, кількість учнів	Трудові ціннісні орієнтації						
	СЗ	ЦО	ТД	РП	ОП	ЗС	УП
7 (13)	0%	7,6%	7,6%	15,3%	7,6%	30,7%	31,2%
8 (9)	0%	11,1%	33,4%	11,1%	11,1%	22,2%	11,1%
9 (13)	7,6%	7,6%	7,6%	23%	23%	0%	31,2%

Умовні позначення:

СЗ - суспільно значущі цінності трудової діяльності;

ЦО - ціннісні орієнтації, пов'язані з утриманням праці;

ТД - ціннісні орієнтації, пов'язані зі статусними досягненнями працівника за допомогою трудової діяльності;

РП - ціннісні орієнтації, спрямовані на результат праці;

ОП - ціннісні орієнтації, пов'язані з можливістю розвитку особистості в процесі оволодіння професією;

ЗС - ціннісні орієнтації, пов'язані з можливістю застосування своїх

здібностей і самоствердження в процесі праці;

УП - ціннісні орієнтації, пов'язані з умовами праці.

Як свідчить аналіз відповідей підлітків встановлено, що суспільно значущі цінності трудової діяльності, знаходяться на низькому рівні (7,6 %), ціннісні орієнтації, пов'язані з умовами праці (24,5%).

Результати визначення «Трудових ціннісних орієнтацій підлітків» у 7- 9 класах наведено на рисунку 2.1.

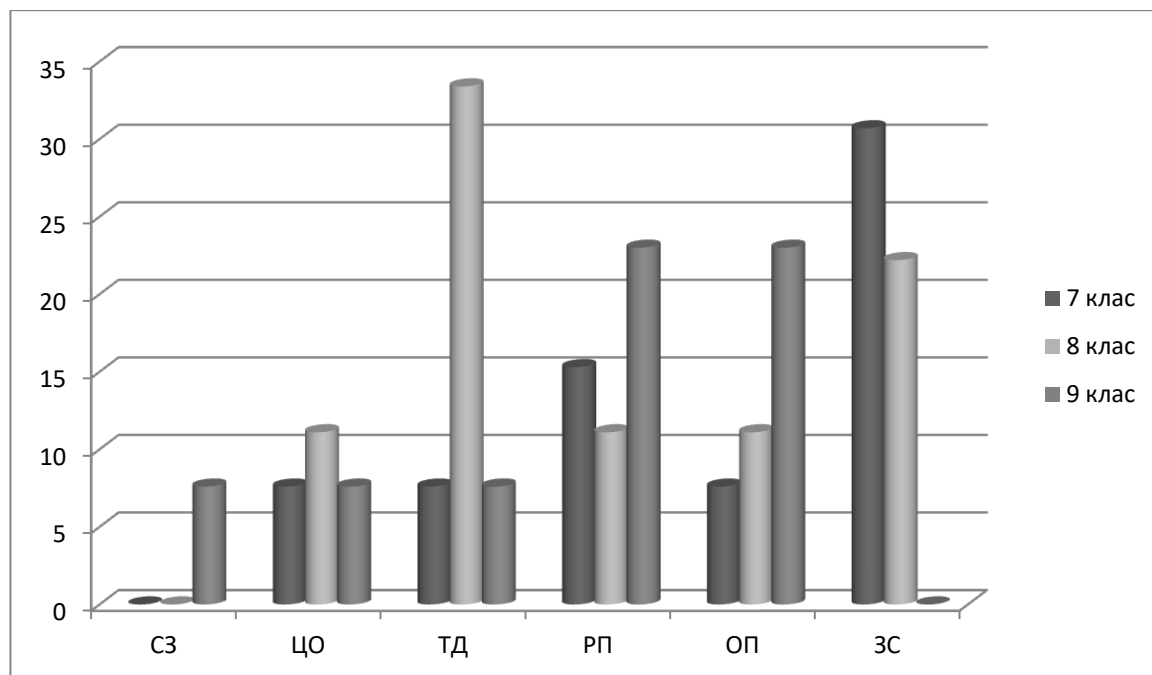


Рисунок 2.1. – Діаграма результатів визначення «Трудових ціннісних орієнтацій підлітків» у 7- 9 класах.

У результаті вивчення когнітивного компонента соціально-трудоових компетенцій підлітків використовували методику Л. Йовайши (модифікація Г. Резапкіної) (див. додаток А), спрямована на виявлення схильностей у підлітків до різних сфер професійної діяльності: роботі з людьми, практичній, інтелектуальній, естетичній, планово-економічній або екстремальній. схильність до професійної діяльності [45]. За модифікації Г. Резапкіної – це адаптація відомого опитувальника Л. Йовайши для школярів підліткового віку, абітурієнтів, вчителів (для розуміння учнів), соціальних працівників і педагогів, людей, які цікавляться психологією і соціологією. Для формування соціально-

трудової компетентності у підлітків дуже важливою є уміння оцінювати власні професійні можливості і вчасно виділити професійні схильності.

Даний тест на професійні схильності виділяє:

1) «Екстремальна діяльність – це тип, як людей прагнуть до спорту, подорожей, армійської служби, експедицій, археології, охоронно-оперативної сфери. Такі люди мають хорошу фізичну підготовку, люблять спорт, володіють вольовими якостями, дуже спрямовані і наполегливі.

2) Схильність до економічної діяльності – професії маркетингового роду, діловодство, планування, аналіз і підрахунок, розробка бізнес-планів та стратегій, тощо. Такий типаж відрізняється особливою уважністю, акуратністю і зібраністю.

3) Дослідницька/інтелектуальна діяльність – всі професії, тісно пов'язані з науковою роботою, дослідженнями, нововведеннями, інтелектуальним мисленням, аналітикою, раціональним підходом.

4) Схильність до практичної роботи – даний тип має такі риси: любов до техніки і технологічного процесу, виготовлення, ремонту, побутової діяльності, досліджень та винаходів.

5) Схильність до естетичних занять – включає в себе творчі професії, все, що пов'язано з акторської, музичної, письменницькою діяльністю і т.п. Такі люди відрізняються екстравагантністю, творчим мисленням і незалежністю.

6) Робота з людьми – методика визначає цей тип, як особистостей, схильних до виховання, навчання, управління. Їм легко знаходити контакт з людьми, вирішувати організаційні та адміністративні питання, управляти колективом і займатися громадською діяльністю.

Дана методика Л. Йовайши містить 24 питання, які демонструють підлітку різні види професій по психологічними критеріями і його відносність до кожного з типажів, що дасть змогу виявити спрямованість особистості до різних сфер професійної діяльності, готовністю робити свідомий вибір як один з чинників соціально-трудової компетентності. Ця методика дозволяє зрозуміти схильності особистості до різних сфер професійної діяльності.

Результати опитування підлітків подані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати методики Л.Йовайши «Опитувальник професійних здібностей
» у 7-9 класах

№ з / п	Клас	Здібності до окремого виду діяльності						
		Кількість учнів	Робота з людьми	Дослідницька діяльність.	Робота на виробництві	Естетичні види діяльності	Екстремальні види діяльності.	Планово-економічні види діяльності
1	7	13	46,1%	7,6%	23%	15,3%	8%	-
2	8	9	44,4%	-	33,3%	11,2%	-	11,1%
3	9	13	30,7%	-	38,4%	15,3%	15,6%	-

Як свідчить аналіз відповідей, у підлітків яскраво виражені професійні здібності до роботи з людьми 46,1%, до роботи на виробництві 38,4%, слабо виражені професійні здібності до планово-економічного виду діяльності 11%, дослідницької діяльності 7,6%, професійні здібності не виражені у підлітків 8 та 9 класу до дослідницької діяльності. Перевага методики – в застосуванні непрямих запитань, які виявляють приховану мотивацію, на відміну від більшості методик, ставлять прямолінійні запитання.

Під час проведення спостереження нами було виявлено, що підлітки не готові робити свідомий вибір, орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя, не готові обрати майбутню професію. Саме від відповідального вибору залежить позиція підлітка – вважатися дорослим, лише справляти враження чи насправді бути дорослим (самостійно приймати рішення, визнавати і вчасно виправляти свої помилки, правильно реагувати на критику і самому критично ставитись до себе й до інших людей, різних життєвих ситуацій, вміти не ухилятися від відповідальності за свою поведінку тощо).

У результаті вивчення емоційно-вольового компонента соціально-трудова компетенцій підлітків використовували методику Л. Головей «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей» (див. додаток Б), яка дає змогу виявити комунікативні та організаторські компетентності підлітків (вміння швидко і чітко встановлювати ділові та товариські контакти з людьми, прагнення до розширення сфери контактів, участі у громадських та групових заходах, вміння впливати на людей, прагнення проявляти ініціативу), як важливий чинник формування соціально-трудова компетентності.

Комунікативні здібності відносяться до спеціальних здібностей і утворюють систему якостей підлітка, які сприяють досягненню високих результатів у комунікативній діяльності. Вони є індивідуально-психологічними особливостями людини, які є умовою ефективного спілкування, та не зводяться лише до комунікативних умінь і навичок, хоча можуть полегшувати їх формування та використання [65, 38].

Організаторські здібності підлітка – це навички налагоджування спільної роботи багатьох учнів підліткового віку, вміння аналізувати різноманітні ситуації, які виникають в процесі діяльності, вміння визначати черговість задач, розраховувати термін їх виконання, своєчасно приймати аргументовані рішення, узгоджувати свої задумки з реальними умовами і забезпечувати їх виконання. Наявність комунікативних, організаторських та лідерських здібностей в формуванні соціально-трудова компетентності дуже важлива. Найбільшого успіху досягають ті люди, які мають висококваліфікаційні знання та компетенції, але не слід забувати про такі якості, як працьовитість та цілеспрямованість, які можуть компенсувати певні недоліки, такі як відсутність вроджених задатків лідера або організатора. Результати опитування підлітків подані у таблиці 2.2.

Як свідчить аналіз відповідей підлітків низький рівень розвитку комунікативної здібності виявлено у 29% учнів, високий – у 24%, розвитку організаторської здібності виявлено у 46,8% учнів, високий – у 16,4% підлітків. Проведена методика констатує лише наявний рівень розвитку комунікативних і

організаторських схильностей у даний період розвитку підлітка.

Таблиця 2.2

Результати методики Л. Головей «Оцінка комунікативних і
організаторських здібностей» у 7-9 класах

клас	Коефіцієнт комунікативних здібностей						Коефіцієнт організаторських здібностей					
	Рівень						Рівень					
	В.		С.		Н.		В.		С.		Н.	
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
7 к. (13)	2	15,3	6	46,1	5	38,6	2	15,3	5	38,6	4	46,1
8 к. (9)	3	33,3	3	33,3	3	33,4	1	11,1	3	33,4	5	55,5
9 к. (13)	3	23	8	61,5	2	15,5	3	23	5	38,6	5	38,4

Результати оцінки комунікативних і організаторських здібностей у підлітків наведено на рисунку 2.2.

Як свідчить аналіз відповідей підлітків низький рівень розвитку комунікативної здібності виявлено у 29 % учнів, високий – у 24 %, розвитку організаторської здібності виявлено у 46,8 % учнів, високий – у 16,4 % підлітків. Проведена методика констатує лише наявний рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей у даний період розвитку підлітка. Результати оцінки комунікативних і організаторських здібностей у підлітків наведено на рисунку 2.2.

Якщо виявлено низький рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей, то це зовсім не означає, що ці показники залишаться незмінними в процесі подальшого розвитку особистості. При наявності позитивної мотивації, цілеспрямованості й належних умов діяльності

ці схильності можуть розвиватися.

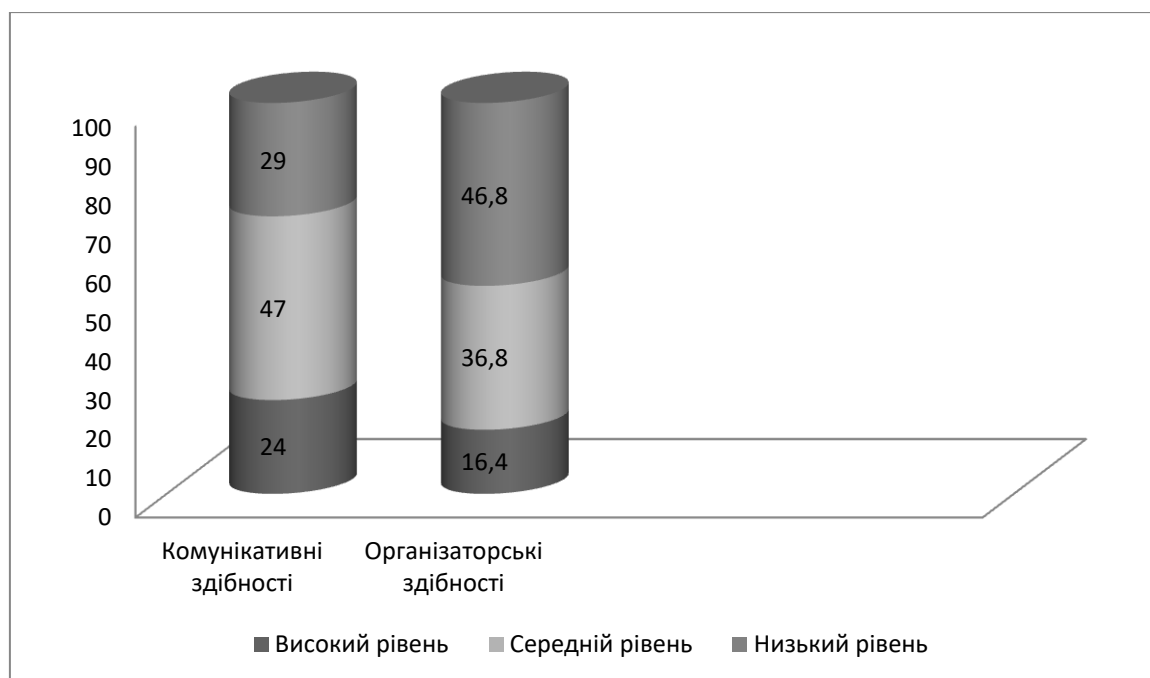


Рисунок 2.2. – Діаграма результатів визначення оцінки комунікативних і організаторських здібностей у підлітків.

Бажання займатись організаційною діяльністю та спілкуватись з людьми залежить і від змісту відповідних форм активності, і від типологічних особливостей самої особистості. В основному вони визначаються суб'єктивною цінністю та значущістю для людини майбутніх результатів її активності та ставлення і відношення до осіб, з якими вона взаємодіє. Це слід врахувати, складаючи програму для осіб з низьким рівнем розвитку досліджуваних схильностей. Достатньо часто схильності з'являються у ході таких видів діяльності і спілкування, які спочатку людині байдужі, але по мірі включення в них стають значущими. Тут важливі власні зусилля та подолання комунікативних бар'єрів, які можливі, якщо людина ставить собі свідому мету саморозвитку.

У результаті вивчення операційно-діяльнісного компонента соціально-трудова компетенції підлітків використовували методику розроблену А. Прихожан з метою виявлення рівня соціальної компетентності підлітків

Продовження таблиці 2.3.

/п	компетентності												
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1	Самостійність	3	23	7	54	3	23	3	33,3	5	55,5	1	11,2
2	Впевненість у собі	2	15,3	6	46,1	5	38,6	0	-	4	44,4	5	55,5
3	Ставлення до своїх обов'язків	5	38,6	6	46,1	2	15,3	5	55,6	4	44,4	0	-
4	Розвиток спілкування	0	-	8	61,4	5	38,6	1	11,2	4	44,4	4	44,4
5	Організованість, розвиток довільності	3	23	4	30,7	6	46,1	1	11,2	3	33,3	5	55,5
6	Інтерес до соціального життя		2		8,6		8,6		4,4		2,3		3,3

Таблиця 2.4

Результати методики А. Прихожан «Шкала соціальної компетентності» у 9 класі

№/п	Шкали соціальної компетентності	9 клас (13)					
		Рівень					
		В.		С.		Н.	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1.	Самостійність	6	46,1	5	38,4	2	15,5

Продовження таблиці 2.4.

2.	Впевненість у собі	1	7,6	7	54	5	38,4
3.	Ставлення до своїх обов'язків	4	30,7	6	46,1	3	23,2
4.	Розвиток спілкування	3	23,2	7	54	3	22,8
5.	Організованість, розвиток довільності	2	15,3	3	23,2	8	61,5
6.	Інтерес до соціального життя	3	23,2	5	38,4	5	38,4

Низький рівень – соціальна компетентність підлітка фактично не сформована. У підлітка відсутні особистісно значущі цілі і сенс життя, комунікативна компетентність низька. Він максимально чутливий до різних дрібниць і життєвих труднощів і, як наслідок, схильний до хронічного стресу, фізичного і психічного виснаження. Підліток володіє підвищеною тривожністю, пасивністю.

Середній рівень – необхідний і достатній рівень. Підліток може адекватно оцінити свої дефіцити для досягнення поставленої мети.

Високий рівень – присутній тільки у підлітків, що виявляють лідерські нахили. Їм властиво бачити і ставити цілі, планувати свою діяльність, проявляючи вольові якості і наполегливість, йти до їх досягнення.

Як свідчить аналіз відповідей підлітків, вони не розуміють повною мірою сутності соціальної компетентності, не знають, якими якостями повинна володіти соціально компетентна особистість для успішної реалізації в соціумі, не проявляють інтересу до соціального життя. Були використані шкали «Організація, розвиток довільності», «Впевненість в собі». Низький рівень розвитку довільності за результатами аналізу експертної оцінки підлітків виявлено у 54,3% учнів, високий – у 16,7%. Схожа ситуація з рівнем упевненості підлітків у власних силах. Низький рівень упевненості мають 44,1% підлітків, високий – 7,7 %.

Результати визначення соціальної компетентності у підлітків наведено на рисунку 2.3.

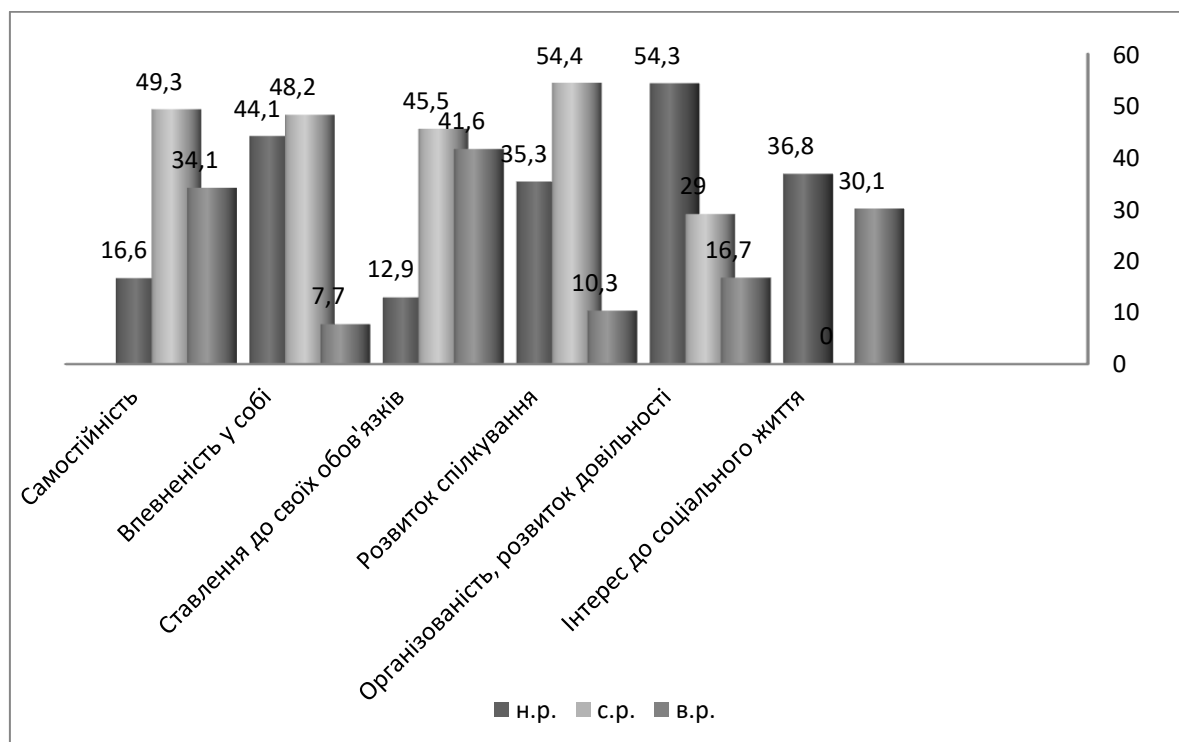


Рисунок 2.3. – Діаграма результатів визначення соціальної компетентності у підлітків.

Проаналізувавши результати рівнів соціальної компетентності потрібно звернути увагу на ті, які знаходяться на низькому рівні, а саме впевненість у собі, організованість, які відносяться до соціально-трудової компетентності, дозволяють відтворювати і творчо переробляти в діяльності присвоєний соціальний досвід, готовністю робити свідомий вибір, формуючи тим самим соціальні позиції підлітка.

Результати дослідження засвідчили, що значна більшість підлітків виявили середній рівень розвитку соціально-трудової компетентності – 43,6 %; низький рівень – 35,5 %.

Отже, проаналізувавши усі методики, в результаті визначених рівнів сформованості соціально-трудової компетентності підлітків загальноосвітнього закладу ми сформуваємо групу, на яку буде спрямовано весь процес формування

соціально-трудової компетентності. Групу склали 22 учня 8-9 класу, а це майже 62% усіх опитаних. Учні з 7 класу було вирішено не включати до впровадження програми формування соціально-трудової компетентності тому що учасники опитування невідповідально поставились до проходження діагностичних методик, та показники, які були отримані в ході експерименту, не відповідають справжній поведінці підлітків. Отже, програма формування соціально-трудової компетентності, ми вважаємо, буде максимально ефективно впливати саме на дану категорію підлітків, учнів 8-9 класу.

2.2. Обґрунтування та впровадження програми формування соціально-трудової компетентності в умовах навчально-виховного комплексу

Основним завданням цього наукового дослідження є формування соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку. Проведений теоретичний аналіз літератури дозволив нам визначити особливості формування соціально-трудової компетентності підлітків у закладі загальної середньої освіти. У ході дослідження ми виділили систему знань, умінь, якостей та орієнтацій, якими повинен володіти підліток, для того підвищити рівень соціально-трудової компетентності підлітка, визначили критерії та показники, рівнів розвитку визначеної компетентності.

Метою формувального етапу експерименту було підвищення рівнів сформованості соціально-трудової компетентності підлітків, за допомогою розробленої програми.

Актуальність даної програми полягає в тому, що соціально-трудова компетентність є сьогодні невід'ємним компонентом розвитку і становлення особистості, що дозволяє повноцінно реалізовувати свої здібності, знання, вміння і навички, отримані в школі у майбутній трудовій діяльності, а значить її формування здатне бути однією з головних завдань навчально-виховного

процесу. Для вирішення цього завдання необхідна зміна методів і технологій навчання на всіх щаблях освіти, підвищення значущості тих з них, які формують практичні навички аналізу інформації, самонавчання, стимулюють самостійну роботу підлітків, формують досвід самоорганізації і розвивають ініціативність.

Формування соціально-трудоових компетенцій підлітків може бути успішним при дотриманні наступних педагогічних умов:

- у формуванні позитивного ставлення підлітків до різних професій, знань про цивільно-громадської, соціально-трудоової діяльності, знань з економіки та права і в області професійного самовизначення, а також уміння здійснювати вибір напрямку діяльності стає основою для розробки програми формування соціально-трудоових компетенцій учнів;

- створена програма формування соціально-трудоових компетенцій підлітків реалізується на осі діяльності в конкретній ситуації, що виявляє їхнє ставлення до освоєним практичного досвіду і професіями;

- освоєння підлітками змісту програм, що реалізується в процесі навчання через форми, методи, технології соціально-трудоового проектування, тренінгових занять, цілеспрямовано конструюють ситуації пошуку, вибору, набуття учнями життєвих, соціально-трудоових смислів;

- спільна діяльність педагога і учнів, сприяє вирішенню ними власних проблем, базується на гармонійних відносинах між учнями та педагогами, батьками;

- визначення рівня сформованості соціально-трудоових компетенцій учнів здійснюється на основі розроблених показників і їх критеріїв.

Процес формування соціально-трудоової компетентності особистості підлітків проходить під впливом середовища з цілісністю природних і соціальних умов. Саме на основі взаємодії «особистість-середовище» ми будемо формувати соціально-трудоову компетентність підлітка.

Програма з формування соціально-трудоової компетентності у підлітків в умовах навчально-виховного комплексу складалася з завдань підліткового віку

та інших особливостей розвитку особистості дитини, а саме: розвиток комунікативних і організаторських навичок, вироблення системи цінностей, постановка завдань майбутнього в галузі освіти і майбутньої професії, ступеня сформованості компонентів соціально-трудової компетентності. Саме в підлітковому віці закладаються особистісні якості, пов'язані з відповідальністю, рефлексивністю, цілісністю Я-концепції, як важливі якості зрілої особистості (Л. Божович, Л.Виготський, Є. Ісаєв, Д.Фельдштейн). Від розвитку соціально-трудової сфери в підлітковому періоді залежить подальша соціалізація підлітків і інтеграція його в сучасному суспільстві, і особистісне становлення підлітка.

Отже, при розробці програми ми спиралися на поняття соціально-трудової компетентності, що було запропоноване А. Хуторським [70]: соціально-трудова компетенція – здібності та вміння, що забезпечують людині ефективно діяти в процесі трудової діяльності, володіти нормами, способами і засобами соціальної взаємодії, орієнтуватися на ринку праці.

Розроблена програма дозволяє здійснювати цілеспрямований вплив на процес формування соціально-трудової компетентності підлітків.

Мета програми передбачає формування соціально-трудової компетентності підлітків закладу загальної середньої освіти, забезпечення необхідних умов для особистісного розвитку, професійного самовизначення і безперешкодному входженню в соціум засобами проведення тренінгових занять у навчально-виховному закладі.

Відповідно до мети визначалися завдання програми :

- 1) формування соціально значущих цінностей особистості;
- 2) формування системи знань підлітків про зміст та структуру світу професій, умінь самостійно аналізувати вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці;
- 3) розвиток організаторських і комунікативних здібностей необхідних для встановлення міжособистісних відносин;
- 4) створення умов для самопізнання, самовизначення та самореалізації

особистості підлітка;

5) виховання в підлітків відповідальності та впевненості в досягненні професійного успіху;

Зміст програми має блочний (модульний) спосіб побудови за критеріями і показниками сформованості соціально-трудової компетентності підлітків, містить чотири модулі: «Я можу», «Який Я», «Емоційно-вольова грамотність», «Я у світі професій» (Додаток Б). Кожний тематичний модуль складався тренінгових занять, оскільки саме ця форма подання інформації з основних питань програми стимулює активну участь учасників у обговоренні проблемних питань, аналізі поданої інформації, активізує учасників на самостійний пошук варіантів вирішення проблем та висловлення пропозицій, сприяє плідній міжособистісній взаємодії всіх учасників програми.

Організація занять. Програма складається з 20 занять. Тривалість кожного заняття – 1 година. Заняття проводились двічі на тиждень, протягом вересня - жовтня проведено - 12 занять, в листопаді 8 занять.

Головними вимогами до організації занять за програмою формування соціально-трудової компетентності є:

- забезпечення диференційованого підходу до підлітків з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, навчальних і особистих досягнень, фізичного розвитку, стану здоров'я;

- ефективність методів формування соціально-трудової компетентності може бути значно підвищена за рахунок раціонального використання технічних засобів навчання;

- формування в підлітків уміння самостійно відшукувати та аналізувати інформацію;

- використання інноваційних методів активізації соціально-трудова компетенцій підлітків спрямованих на стимуляцію взаємодії учасників, забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу;

- залучення батьків підлітків до наповнення та проведення тренінгових

занять за розробленою програмою.

Обов'язковою умовою реалізації програми є активізація профорієнтаційної діяльності підлітка, розвиток організаторських і комунікативних здібностей, формування в учнях прагнення до саморозвитку, самоорганізації, самовдосконалення.

Науковцями і практиками визнано, що отримання знань, формування вмінь і навичок, розвиток особистісних якостей, набуття соціально-трудова компетентностей особистості учня є найефективнішими, якщо в освітньому процесі використовують інтерактивні форми і методи.

За допомогою інтерактивних технологій учні мають змогу:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й таким чином зробити засвоєння знань доступнішим;
- навчитися формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити власну позицію, аргументувати й дискутувати;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації, їх моделювання;
- вчитися будувати конструктивні стосунки у групі, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути діалогу та консенсусу;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

При розробці програми нами активно використовувалися наступні форми і методи, що сприяли підвищенню рівня соціально-трудова компетентності у підлітків .

1) тренінг – це форма групової роботи, яка забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і з учителем. На тренінговому занятті перевага віддається діяльності не вчителя, а учнів, особистий досвід яких є основою для навчання. Не варто читати лекцій, доцільніше, якщо підлітки поділяться тим, що знають на цей момент, і самі відшукають або засвоять інформацію, якої не вистачає. Учні мають чітко розуміти, чим зумовлений

вибір теми заняття, кінцеву мету та способи її досягнення, яких конкретних результатів від них очікують, які завдання і вправи вони будуть для цього виконувати.

Форма проведення тренінгу має істотне значення, однак головним, є його зміст. Зміст тренінгу має:

- орієнтуватися на досягнення оголошеної мети; ґрунтуватися на результатах сучасних наукових досліджень;
- давати відповідь на реальні потреби і проблеми учасників;
- впливати на формування цінностей, знань, умінь і навичок, які є основою поведінки.

Під час тренінгу варто приділити основну увагу практичним вправам. Звичайно, на тренінгу не завжди можна обійтися без пояснень. Проте не варто розповідати учням просту інформацію, краще надати їм цю інформацію в паперовому чи електронному вигляді. Це допоможе зекономити час і замість прослуховування лекції чи записів під диктовку учасники можуть швидко ознайомитися з нею (наприклад, прочитати вголос) та обговорити або виконати творче завдання чи відпрацювати вміння.

Щоб зрозуміти, наскільки зміст тренінгу цікавий і важливий для підлітків, наприкінці заняття проведіть експрес-опитування або голосування учасників. Можна зробити це, складаючи «зірковий» рейтинг. Для цього запропонуйте учасникам оцінити основні активності тренінгу зірочками: трьома - якщо це було цікаво і важливо для них, двома - якщо це було просто корисно, однією - якщо це було просто цікаво, жодної – якщо ця частина заняття була не суттєвою. Результати аналізу варто враховувати при плануванні наступних занять [19].

2) Мозковий штурм – метод опитування, за якого приймаються будь-які відповіді учасників щодо обговорюваної теми. На першому етапі учасники активно висувають свої ідеї, зокрема й нереалістичні, фантастичні та нелогічні. Головне завдання – кількість ідей, а не їхня якість. На цьому етапі забороняється оцінювати висунуті ідеї. Кожну пропозицію приймають і

записують на дошці чи аркуші паперу. Учасники знають, що від них не вимагають обґрунтування їхньої пропозиції або пояснення, чому вони так думають. Час для висунення ідей або кількість ідей зазвичай обмежені. Наприклад: «Давайте запишемо щонайменше десять способів...» або «Давайте сформулюємо якомога більше способів ... за одну хвилину» [22].

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

3) Рольова гра – неформальна постановка, у процесі якої учасники без попередньої підготовки розігрують сценки або ситуації. Вони уявляють себе вигаданими персонажами, які моделюють реальні життєві історії та ситуації.

Під час рольової гри учасники діють не від свого імені, а демонструють поведінку та висловлюють почуття умовного персонажа. Зазвичай це набагато легше, ніж діяти від себе особисто. [22]

Рольова гра є ефективним методом апробації нових моделей поведінки. Вона дає змогу «приміряти» їх на себе у безпечних умовах. Дія «під маскою» уможлиблює формування власних уявлень учасників про те, як можна розв'язати подібну ситуацію в реальному житті. Це також допомагає краще зрозуміти почуття умовного персонажа і розвинути навички емпатії (співпереживання). Крім того, завдяки рольовій грі учасник має змогу краще зрозуміти і висловити свої почуття, не боячись розкритись і бути висміяним. Це чудова можливість для практичного відпрацювання навичок у ситуаціях, наближених до реальних.

4) Акваріум – ефективний для розвитку вмінь дискутування в малих групах. Крім вирішення дидактичних завдань запропонований метод допомагає вдосконалювати навички роботи в малих групах, формувати комунікативну культуру і розвивати практичне мислення. У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта

груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки [19].

5) «Навчаючи – вчуся». Цей метод дає учневі можливість взяти участь у навчанні та передачі своїх знань іншим, у даному разі своїм однокласникам під час уроку. Роботу організують таким чином:

Після того як підлітки дізналися тему та мету заходу, отримали завдання, вони готуються до передавання цієї інформації іншим у доступній формі. Всім необхідно ознайомити зі своєю інформацією всіх присутніх. Учень має право говорити тільки з однією особою одночасно. Завдання полягає в тому, щоб поділитися своєю інформацією з іншими учнями й самому дізнатися про щось від них [59].

6) Суспільно-корисна праця. Виховна цінність суспільно корисної праці в тому, що підлітки вчаться безкорисливо робити добрі справи, усвідомлюють необхідність поєднання суспільних та особистих інтересів, розвивають почуття обов'язку перед людьми. Робота підлітків повинна мати свідомий, осмислений характер. Треба, щоб діти усвідомлювали суспільне значення своєї праці. Перед проведенням того чи іншого заходу необхідно роз'яснити учням його значення, підвести до думки про те, що своєю працею вони допомагають суспільству. Осмислення трудових операцій надає праці інтелектуального змісту, сприяє розумовому розвитку учнів. Суспільно корисна праця має бути підпорядкована виховній меті, сприяти формуванню моральних якостей учнів, стійких суспільних мотивів діяльності, почуття суспільного трудового обов'язку. Правильно організована праця допомагає розв'язувати такі виховні завдання, як згуртування учнівського колективу, формування свідомої поведінки, дружби, товариськості, уміння переборювати труднощі [36].

7) Екскурсійний метод. Основне завдання екскурсії - ознайомлення з підприємством, яке в майбутньому може забезпечити підлітків робочим місцем. Отже екскурсійний метод є основою екскурсійного процесу і являє собою сукупність способів і прийомів повідомлення знань. Основою такої сукупності становлять:

- наочність;
- обов'язкове поєднання двох елементів – показу і розповіді;
- оптимальна взаємодія трьох компонентів - екскурсовода, екскурсійних об'єктів і екскурсантів [22].

8) Конкурс «Фестиваль професій». З метою формування в учнів позитивного ставлення, готовності до свідомого вибору професії та вдосконалення форм і методів профорієнтаційної роботи [22].

По закінченні проведених заходів з усіма учасниками на яких був направлений процес формування соціально-трудової компетентності, з підлітками нами було проведено повторне опитування, яке включило в себе методики, які були проведені на констатувальному етапі експерименту.

Мета повторного анкетування полягала в тому, щоб відстежити динаміку змін рівня соціально-трудової компетентності підлітків після апробації програми.

Отже, розроблена нами програма включила в себе ряд заходів, які показали позитивні результати роботи по формуванню соціально-трудової компетентності підлітків:

- достатньо поінформовані про професії та шляхи їх отримання;
- сформована потреба в обґрунтованому виборі професії: самостійно демонстрована активність по отриманню необхідної інформації про ту чи іншу професію, бажання (не обов'язково реалізоване, але проявляється) проби своїх сил в конкретних областях діяльності;
- сформована впевненість в соціальній значущості праці, сформоване ставлення до нього як до життєвої цінності;
- сформована в високого ступеня самопізнання школяра (вивчення підлітком своїх професійно важливих якостей);
- обґрунтований професійний план (вміння співвідносити вимоги тієї чи іншої професії до людини зі знаннями своїх індивідуальних особливостей);
- у школярів сформовані професійно важливі якості, якості, які безпосередньо впливають на успіх у професійній діяльності.

2.3 Аналіз результатів впровадження програми формування соціально-трудової компетентності підлітків

Дослідно-експериментальна робота з формування соціально-трудової компетентності серед учнів підліткового віку, здійснювалась у три етапи:

- початковий – підбір методик що проводилась перед початком роботи та наприкінці, спрямованих на виявлення рівня сформованості соціально-трудової компетентності у підлітків, розробка програми формування соціально-трудової компетентності;

- основний – полягав у формуванні знань про сутність соціально-трудової компетентності та специфіку підліткового віку, визначення основних критерії і показників сформованості соціально-трудової компетентності підлітків загальноосвітнього закладу;

- завершальний – аналіз отриманих результатів та ефективності впровадженої програми.

В ході експериментально-дослідної частини роботи нами були зроблені такі заходи:

- аналіз планів виховної роботи класних керівників 7-9 класів щодо включення у виховну діяльність заходів формування соціально-трудової компетентності учнів підліткового віку;

- опитування підлітків стосовно рівня соціально-трудової компетентності;

- сформовано групу з якою буде проводитись апробація програми формування соціально-трудової компетентності у підлітків ;

- на основі аналізу даних методик була розроблена програма формування соціально-трудової компетентності у підлітків, план роботи з батьками та педагогічними працівниками;

- впроваджено програму формування соціально-трудової компетентності.

У Запорізькій гімназії № 60 була апробована програма формування соціально-трудової компетентності підлітків, яка була розроблена з метою підвищення рівня соціально-трудової компетентності у дітей підліткового віку.

Формувальний етап експерименту був спрямований на підвищення рівня соціально-трудової компетентності безпосередньо в процесі спеціально організованого експериментального навчання та виховання, активного формування готовності учнів підліткового віку до професійного самовизначення і безперешкодному входженню в соціум.

У результаті впровадження програми підвищився коефіцієнт мотиваційного компонента соціально-трудової компетентності підлітків, а саме суспільно значущі цінності трудової діяльності з 7,6 % до 12,3 %; ціннісні орієнтації, пов'язані з можливістю розвитку особистості в процесі оволодіння професією з 13,9 % до 23,6 %; ціннісні орієнтації, пов'язані з умовами праці з 26,5 % до 30,2 %.

Також можна спостерігати що в результаті вивчення когнітивного компонента соціально-трудова компетенцій підлітків підвищився рівень здібностей до роботи з людьми з 40,4% на 49,1%, але понизився рівень здібностей роботи на виробництві з 31,5% до 20,9%.

Результати порівняння когнітивного компонента соціально-трудова компетенцій підлітків після формувального етапу експерименту наведено на рисунку 2.4.

Про ефективність програми свідчить й порівняльний аналіз рівнів сформованості (організаторських і комунікативних здібностей) емоційно-вольового компонента соціально-трудова компетенцій підлітків. Якщо до початку експерименту кількість підлітків з високим рівнем та середнім рівнем організаторських здібностей становила 26,6% то в результаті проведення тренінгових занять кількість зросла до 42,5%, кількість підлітків з високим рівнем та середнім рівнем комунікативних здібностей становила 35,4 %, то в результаті проведення тренінгових занять кількість зросла до 47,2%.

Результати порівняння когнітивного компонента соціально-трудова компетенцій підлітків після формувального етапу експерименту наведено на рисунку 2.5.

В результаті впровадження програми підвищився операційно-діяльнісний

КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПІДЛІТКІВ. Результати опитування подані у таблиці 2.5.

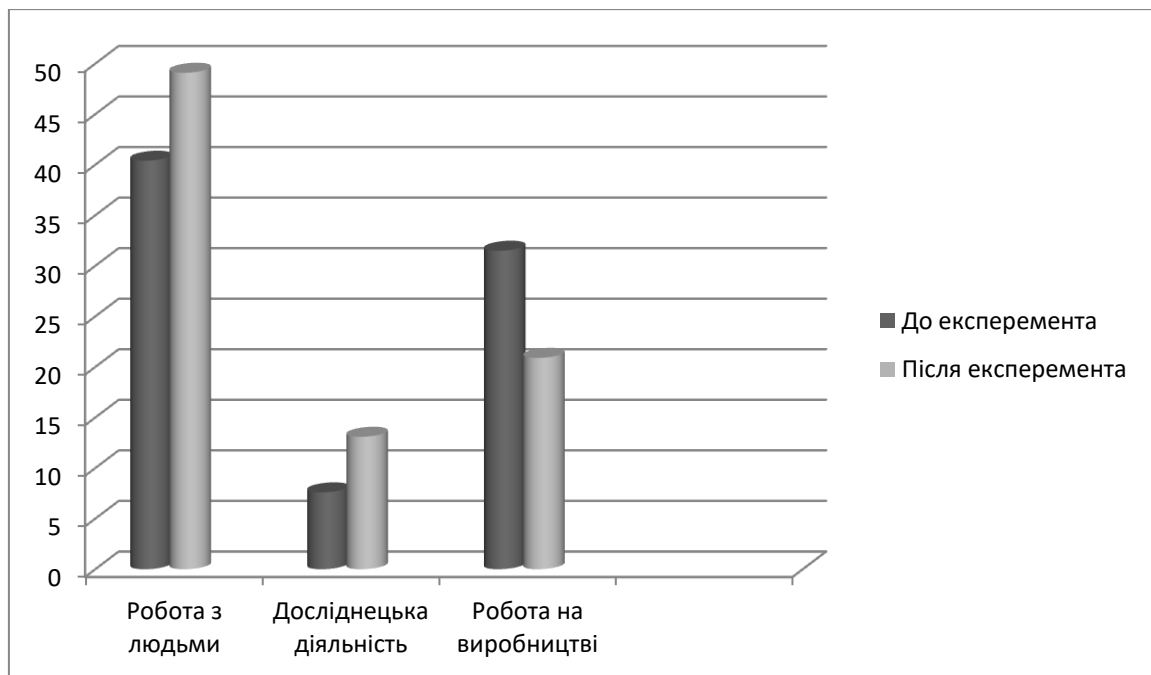


Рисунок 2.4 – Діаграма результатів порівняння когнітивного компонента соціально-трудоуих компетенцій підлітків після формувального етапу експерименту.

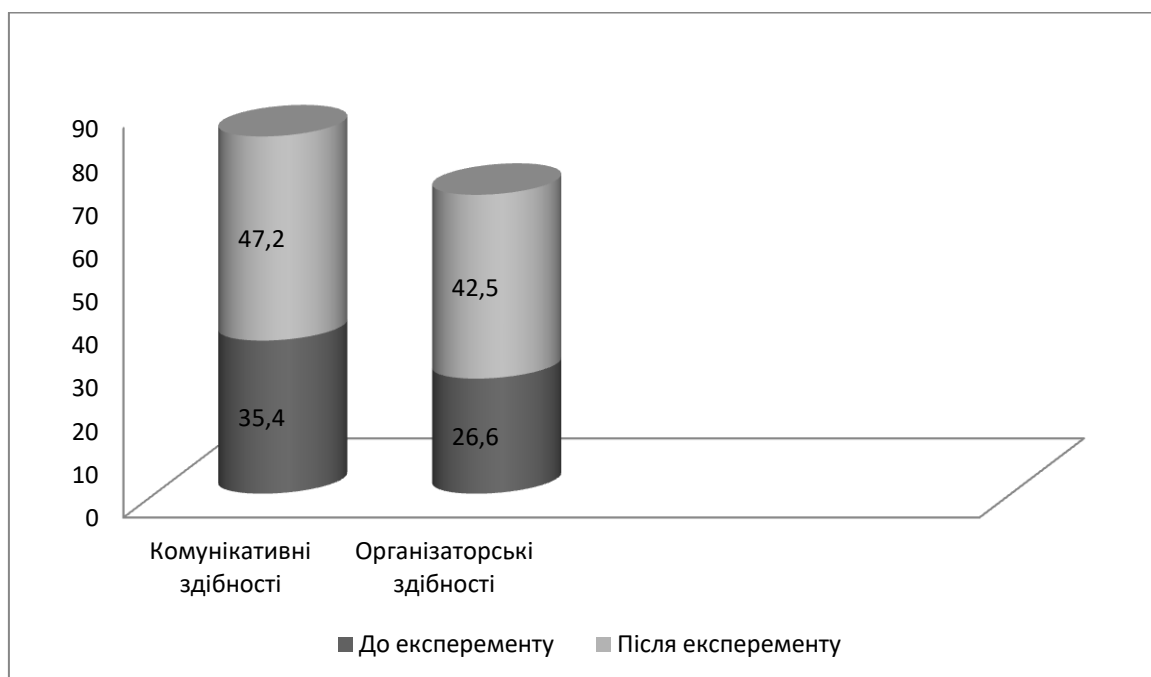


Рисунок 2.5. – Діаграма результатів емоційно-вольового компонента соціально-трудоуих компетенцій підлітків.

Результати методики А. Прихожан
«Шкала соціальної компетентності»

№ з/ п	Шкали соціальної компетентнос ті	До формувального експерименту						Після формувального експерименту					
		В.		С.		Н.		В.		С.		Н.	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
1.	Самостійність	9	41	10	45,4	3	13,6	12	54, 5	8	36, 3	2	9, 2
2.	Впевненість у собі	1	4,5	11	50	10	45,5	6	27, 2	13	59	3	13 ,8
3.	Ставлення до своїх обов'язків	9	41	10	45,4	3	13,6	9	41	12	54,5	1	4,5
4.	Розвиток спілкування	4	18	11	50	7	32	5	23	14	64	3	13
5.	Організованість, розвиток довільності	3	14	6	27	13	59	8	36,3	11	50,7	3	13
6.	Інтерес до соціального життя	7	32	7	32	8	36	7	32	10	45	5	23

У цілому динаміка шкал соціальної компетентності як операціонально-діяльнісного компоненту соціально-трудоуних компетенцій підлітків після формувального експерименту є позитивною, а зміни в низькому рівні організованості і розвитку доволності є значними з 59% на 13%, також значно підвищились показники високого і середнього рівня впевненості у собі

підлітків з 27,2 % до 43,1%.

На основі проведеного нами дослідження, ми розробили рекомендації щодо проведення підвищення рівня соціально-трудової компетентності учнів підліткового віку:

1) для соціальних педагогів:

- створити в групі умови для повного розкриття підлітками своїх проблем і емоцій в атмосфері взаємного прийняття, безпеки;
- спонукати учнів до прояву відносин, емоційних реакцій до їх обговорення і аналізу;
- виховувати поважне відношення до різних видів трудової діяльності;
- наскрізне формування соціально-трудової компетентності у навчальній програмі й позакласній роботі, використання інтерактивних методів викладання та проблемно-орієнтованого навчання;
- використовувати вербальні (збір інформації, інтерпретація, надання інформації) і невербальні (міміка, жести, інтонація,) засоби впливу;
- використовувати партнерську взаємодію з громадою, місцевою владою та батьками, участь у громадському житті та використання освітнього потенціалу громадських організацій.

Соціальний педагог, що працює з дітьми зобов'язаний:

1. Мати чітке уявлення про типи групи, про цілі, задачі.
 2. Володіти діагностичними методами.
 3. Інформувати учасників в групі про правила, якими повинні користуватися група в своїй діяльності.
 4. Дати зрозуміти групі, на чому буде концентруватися група в своїй діяльності.
 5. Проводити індивідуальну роботу з тими учнями, які після завершення занять потребують допомоги.
- 2) для класних керівників:

- вивчити та дослідити особливості формування соціально-трудової компетентності дітей підліткового віку;

- обирати при роботі з класом найбільш раціональні форми обговорення даної проблеми (тобто таку форму, яка найбільш підходить для конкретної аудиторії в сенсі сприйняття та активного залучення всіх присутніх в обговорення);

- з урахуванням вікових особливостей учнів чітко визначити тему, коло питань, що підлягають обговоренню, розробити графік практичних вправ, та прийоми їх застосування;

- будувати навчально-вихованій процес за принципом «рівний – рівному»;

- ділитися власними напрацьованими методичними рекомендаціями щодо формування соціально-трудової компетентності учнів (через учительські блоги, веб-сторінку школи, відкриті заходи семінари тощо);

- у роботі з підлітковим середовищем обов'язково дотримуватися двох основних принципів: безперервності та системності;

- активізувати особисту позицію в професійному самовизначенні, тобто здійснювати що виховує, розвивальний підхід до особистості підлітка з метою підготовки його до свідомого вибору професії;

- у роботі використовувати наочність (фільми, слайди, аудіозаписи, плакати і т.д.), які несуть додаткову інформацію;

3) для батьків:

- проводити в сімейному колі профілактичні бесіди;

- проводити моніторинг про навчальні заклади, про коло професій, доступних підліткам;

- відвідати з дитиною місцевий центр зайнятості та інші установи й організації для проведення просвітницької роботи;

- вивчайте особливості своєї дитини, вплив на формування її світогляду, сприяйте її особистісному та професійному самовизначенню;

- обов'язково потрібно займатися просвітницькою діяльністю

вдома, інформуючи своїх дітей про нормативні документи, які регулюють положення підлітка у соціумі;

- створіть умови для розвитку здібностей, організуйте діяльність дитини так, щоб вона була творчою, не рутинною, що саме по собі стимулює розвиток мислення.

4) для підлітків:

- з метою профільного самовизначення відвідуйте зустрічі з спеціалістами, ходіть на екскурсії, здобуйте професійну інформацію та професійні консультації;

- будьте активними учасниками роботи у Малій Академії Наук, беріть участь у різноманітних олімпіадах, спартакіада, конкурсах, КВК (так як вже сам процес написання наукової роботи розвиває спеціальні уміння: збирати і аналізувати інформацію, організовувати та проводити дослідження, поглиблює знання про професію, напрям діяльності, сприяє свідомому вибору майбутньої професії);

- відвідуйте уроки, курси за вибором, спецкурси, факультативи, гуртки та секції;

- беріть активну участь у психодіагностичній роботі психолога вашого навчального закладу, дізнавайтеся про її результати, отримуйте консультації, включайтеся до просвітницької роботи;

- вивчайте психологічні особливості свого віку, можливості їх застосування;

- беріть участь у концертах, виставах, інших виховних заходах;

- намагайтеся якомога більше читати, так як читання розширює кругозір, розвиває мислення, формує активний словник людини, покращує пам'ять та ерудицію;

- навчайтеся початкових навичок у своїх батьків у процесі різних видів домашньої роботи (це можуть бути сільськогосподарські, ремонтні, кулінарні роботи, побутова праця);

- самостійно працюйте з періодичною пресою, науково-

популярною, довідковою, енциклопедичною літературою з тих питань, що вас цікавлять, це сприяє поглибленню спеціальних знань.

Результати проведеного дослідження свідчать про переваги використання тренінгів у роботі з підлітками щодо підвищення рівня соціально-трудової компетентності. Оскільки така форма роботи, заснована на активних методах навчання сприяє швидкому засвоєнню інформації, формуванню активної життєвої позиції, нових форм поведінки, своєї власної думки, усвідомленню відповідальності за власні думки, почуття, дії.

Ефективність запропонованої програми, обраних форм та методів підтверджується результатами, а отже можна стверджувати, що сформульована нами гіпотеза підтвердилася, що свідчить про позитивний результат впровадженої роботи.

Отже, з вищевказаного можна зробити висновок, що підвищити рівень повністю соціально-трудової компетентності ми не можемо за такий короткий термін. Але тих цілей, які ми ставили перед собою на початку роботи ми досягли.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та експериментальне дослідження формування соціально-трудової компетентності підлітків, розкрито вікові особливості функціонування дітей підліткового віку. Визначено рівні і показники сформованості соціально-трудової компетентності підлітків загальноосвітнього закладу. На основі здійсненої роботи нами були отримані такі висновки.

На сьогоднішній момент проблема професійного самовизначення дітей підліткового віку, формування соціально-трудової компетентності учнів є однією з найважливіших в процесі становлення людини як повноцінного члена сучасного суспільства. Кожен підліток повинен здійснити вибір професії, відповідного навчального закладу і бути готовим до можливих змін на шляху свого професійного становлення в зв'язку з загальними соціально-економічними змінами країни і свого регіону.

Соціально-трудова компетентність як особистісна якість свідчить про розвиток інтелектуальних, операціональних і регулятивних, комунікативних, організаторських умінь підлітка, сприяє повноцінному і безперешкодному входженню в соціум і оволодіння професією.

Процес формування соціально-трудової компетентності учнів загальноосвітнього закладу спирається на певні принципи: гуманізації, міждисциплінарності й інтеграції. Принципи тісно взаємопов'язані один з одним, але тільки в комплексі вони забезпечують рішення поставленої мети. Формування визначеної компетентності підлітків потребує певних передумов. Однією з них ми констатуємо лише після усвідомлення підлітком власної довільності, компетенції, внутрішнього плану дії, рефлексії, що і дає змогу реалізувати усвідомлену довільність окремих дій навчальної діяльності у новій діяльності, спрямованій на засвоєння відносин між людьми, а також усвідомлення суспільної значущості праці, сформованість трудових ціннісних

орієнтацій, сформовану установку та постійна самоосвіта і самовиховання, позитивне ставлення суб'єкта до діяльності в цілому або до виконання окремих професійних функцій.

Зміст процесу формування соціально-трудової компетентності учнів підліткового віку в основі своїй має сприяти збагаченню їх загальнокультурного досвіду і різноманітності професійних проб, які дозволять глибше зануритися в світ професій і дадуть досвід самовизначення в ньому. Формування соціально-трудової компетентності особистості ми розглядали як цілеспрямований і організований процес з придбання особистістю інтегральної якості, що забезпечує повноцінне оволодіння соціальною дійсністю і що виражається в особистісно-значущу досвіді, заснованому на сукупності мотивів до соціальної і професійної активності, знань, умінь, навичок і способів здійснення продуктивної діяльності.

Соціально-трудова компетенція означає володіння знаннями і досвідом в цивільно-соціальної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудої сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), в області сімейних відносин і обов'язків, в питаннях економіки і права, в професійному самовизначенні. Також до компетенції входять вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, володіти етикою трудових і громадянських взаємин, діяти відповідно з особистою вигодою.

Критерії і показники сформованості соціально-трудової компетентності підлітків загальноосвітнього закладу розглядалися нами наступним чином:

- мотиваційний компонент (спонукання до діяльності, спонукальну причину дій, вчинків);
- когнітивний компонент, (показники повнота і глибина знань про сутність і способи, необхідних в соціально-трудої діяльності, а також знань алгоритму бажаної професії і перспектив професійного зростання);
- емоційно-вольовий компонент, (показники позитивного ставлення до професійно-трудої діяльності; наявність потреби в формуванні соціально-трудої компетентності);

- операційно-діяльнісний компонент, (показник – готовність до аналізу ситуації на ринку праці; соціальна активність і функціональна грамотність; досвід соціально-трудова відносин);

Проведене нами експериментальне дослідження з вивчення ефективності програми формування соціально-трудова компетентності дітей підліткового віку, яка була розроблена на основі досвіду роботи з підлітками, проаналізованих джерел, та систематизації матеріалів включило в себе:

- діагностику рівня соціально-трудова компетентності підлітків, яка полягала у дослідженні рівня трудових ціннісних орієнтацій підлітків, рівня професійних здібностей, оцінці комунікативних і організаторських здібностей, та визначення рівня соціальної компетентності у підлітків. Виділені критерії, безумовно, не можна вважати вичерпними, проте, їх узагальнений характер достатній для виявлення рівнів сформованості соціально-трудова компетентності учнів загальноосвітнього закладу;

- формування цільової групи, з якою проводився експеримент. Групу склали 22 учня 8-9 класу, а це майже 62% усіх опитаних. Учні з 7 класу було вирішено не включати до впровадження програми формування соціально-трудова компетентності тому, що учасники опитування невідповідально поставились до проходження діагностичних методик, та показники, які були отримані в ході експерименту, не відповідають справжній поведінці підлітків;

- констатувальний етап дослідження, в якому було визначено показники сформованості соціально-трудова компетентності підлітків загальноосвітнього закладу, та моменти на які необхідно звернути увагу в процесі профілактичної роботи;

- розробку програми роботи з підлітками, та надання методичних рекомендацій соціальним педагогам, батькам, класним керівникам, підліткам.

Узагальнений аналіз кількісних та якісних результатів проведеного експериментального дослідження, впровадження розробленої нами соціально-педагогічної програми, спрямованої на підвищення рівня соціально-трудова компетентності підлітка дозволили сформулювати рекомендації, стосовно

формування соціально-трудової компетентності дітей підліткового віку у навчально-виховному закладі.

Результатом формування визначеної компетентності дітей підліткового віку в діяльності навчально-виховного комплексу згідно розробленою нами програмою являється насамперед соціально-трудова компетентність підлітків, яка гарантує їх повноцінне і продуктивне функціонування в майбутній професійній сфері.

Реалізація нашої експериментально-дослідної роботи сприяла підвищенню рівня соціально-трудової компетентності підлітків.

Розроблена нами соціально-педагогічна програма формування соціально-трудової компетентності підлітків, яка включила в себе ряд заходів практичного та теоретичного характеру з учнями, батьками та вчителями, на даному етапі експерименту виявилася ефективною, та може успішно застосовуватися на базі загальноосвітніх шкіл, навчально-виховних та лікувально-виховних закладах, служба у справах дітей, дозвіллевих закладах тощо. Ми усвідомлюємо, що не всі поставлені нами задачі вирішені в рівній мірі глибоко і ґрунтовно. Разом з тим, дослідження виявляє ряд проблем, вивчення яких може і повинно бути продовжено. Зокрема, це вивчення того, як організація педагогічної взаємодії з батьками учнів сприяє розвитку соціально-трудова компетентностей учнів підліткового віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва : Аспект-Пресс, 2004. 365 с.
2. Байрамовд М., Дзюбук А., Дзюбук В. Технології учнівського самоврядування. *Завуч*, 2004. № 11. С. 4-12.
3. Бачинська Є. М. Організація учнівського самоврядування в закладах освіти Київської області : навчальний-методичний посібник. Біла Церква: КОПОПК, 2002. 90 с.
4. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников. *Научно-педагогическое обозрение*. 2015. № 2 (8). С. 54-62.
5. Белякова С.М., Шовкова К.О. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. *«Молодий вчений»*. № 5 (57). травень, 2018 р. С. 454-458. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/5/104.pdf> (дата звернення 30.04.2021).
6. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации поведения детей и подростков* / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. Москва : Просвещение, 1972. С. 7-44.
7. Вакуліч Т.М., Дубашидзе Н.М. Особистісні психологічні чинники агресивності у підлітковому віці. *Психологія*. URL: <http://medpsychology.pp.ua/osobistisni-psikhologichni-chinniki> (дата звернення 30.04.2021).
8. Вукіна Н. Від учнівського самоврядування до самоврядування вчителів і батьків / Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. Рівне, 2004. С. 342-350.
9. Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності : монографія. Луганськ : вид-во «Ноулідж», 2013. 175 с. URL:

- <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1157/1/96.pdf> (дата звернення 02.08.2021).
10. Голубєва М. О., П'янковська І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх учителів: європейський досвід. *Наукові записки*. Том 84. *Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2008. С. 10-15.
URL:
http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6089/Holubyeva_Vyznachennya_klyuchovykh_kompetentnostey_maybutnikh_uchyteliv.pdf?sequence=5&isAllowed=y (дата звернення 12.08.2021)
 11. Горностаї П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. *Кроки до компетентності*. Випуск 47. 2013. С. 44–47.
 12. Данилів І. І. Структура учнівського парламенту. *Виховна робота в школі* : науково-методичний журнал. № 10 (23). Харків, 2006. С. 4-5.
 13. Дарвиш О.Б. Возрастная психология : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Под ред. В.Е. Клочко. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 264 с.
 14. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року №1392.
URL: <http://www.mon.gov.ua> (дата звернення 20.09.2021).
 15. Дик Н.Ф. Ученическое самоуправление в общеобразовательном учреждении: Книга современного руководителя. Ростов н/Дону : Феникс, 2006. 288 с.
 16. Дитячі громадські організації. Харків : Основа, 2004. 188 с.
 17. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного : Довідник-посібник / Р. М. Охрімчук, Л. В. Шелестова, О. В. Кравченко та ін. Луганськ: Альма-матер, 2006. 256 с.
 18. Докторович М.О. Соціальна компетентність: співвідношення наукових категорій. *Матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції «Наука та освіта - 2006»*. Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2006. С. 81-89.
 19. Доценко Т. М. Організаційно-правова база діяльності органів

самоврядування дітей та учнівської молоді : методичний посібник. Біла Церква : КОШОПК, 2009. 256 с.

20. Єрмаков І. Г., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г., Спіжева Д. В. Учніське самоврядування; структура, зміст і концепція розвитку, проектна діяльність, досвідорганізації. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 112 с.
21. Життєва компетентність особистості / Сохань Л.В., Єрмаков І.Г., Несен Г.М. Київ : Богдана, 2003. -520с.
22. Закатнов Д.О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/2192/1/%D0%BC%BD%D1%8F.pdf> (дата звернення 20.04.2021).
23. Зеер Э.Ф., Сыманюк. Э.Э. Психология профессиональных деструкций : учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
24. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества под-готовки специалистов, 2004. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> (дата звернення 20.06.2021.).
25. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С. 34-42.
26. Каткова Т.І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти. *Постметодика*. 2002. №2-3. С. 79-82.
27. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256с.
28. Кон И.С. Психология старшеклассника. Москва : Просвещение, 1982. 207 с.
29. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 940 с.
30. Лидер будущего: новое видение, стратегии и практика : методическое пособие по проведению тренинга / И. Братусь, А. Гулевская-Черныш,

- Н. Доценко и др. / Под общ. ред. Г. Лактионовой. Киев : Науковий світ, 2001. 122 с.
31. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб. Ленинград : Медицина, 1983. 259 с.
32. Лопухівська А. Учніське самоврядування. Школа молодого завуча / Упоряд. М. Голубенко. 2-ге вид., стереотипне. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. С. 89-98.
33. Локшина О.І. Компетентнісна освіта в європейському союзі – від ідеї до практики! «Життєва компетентність у контексті діалогу педагогічних культур: Україна – країни європейського союзу» : компаративний практико-орієнтований збірник. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/pdf> (дата звернення 10.01.2021).
34. Мартинець Л.А. Формування ділових якостей старшокласників у вітчизняній і зарубіжній практиці. С. 317-321. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/12240/4/%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86.pdf> (дата звернення 30.05.2021).
35. Овчарук О.В. Компетентісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. №5 (13). URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/admin,+09ooveea.pdf> (дата звернення 12.01.2021).
36. Оржеховська В.М., Ковганич Г.Г. Учніське самоврядування: пошук ефективних моделей і технологій: навч. посібник. К.: ІПВ, 2007. 234 с.
37. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: У 2 кн. кн. I: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
38. Павлютенков Є. М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. Владивосток : изд-во Дальневост. Ин-та, 1990. 176 с.
39. Перова І., Чубар В. Республіка ТЕМП. Модель учнівського

- самоврядування. Школа молодого завуча. Київ : Слово, 2000. 80 с.
40. Помилуйко В.Ю. Психологія розвитку ключових компетентностей у дорослому віці. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2020. 541 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.10/Pomyliuko.pdf (дата звернення 23.02.2021).
 41. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. №1. С. 65-69.
 42. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. Москва : АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
 43. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва; Воронеж : МОДЭК, 2005. 303 с.
 44. Про освіту : закон України № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 20.02.2021).
 45. Професійне самовизначення старшокласників в умовах освітнього округу : посіб. /Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л.І. Гриценко, І. І. Ткачук. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 220 с.
 46. Райс Ф., Долджин К. Г. Психология подросткового и юношеского возраста. Мастера психологии. 12-е изд. Санкт-Петербург : ПИТЕР, 2011. 816 с.
 47. Реан А. А. Психология подростка. Москва : Олма-пресс, 2003. 432 с.
 48. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 416 с.
 49. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. Пер. с нем. Москва : Мир, 1994. 320 с.
 50. Рогаткин Д. Воспитательная работа в школе. Что может школьное самоуправление? Москва: Слово, 2005. С. 45-66.

51. Рябуха І.М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель : посібник. Херсон : Грінь Д. С., 2017. 96 с.
52. Савченко Н., Ковганич Г., Кириченко В., Єрмаков І. Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільного закладу: практико-зорієнтований посібник. Харків : Видавництво «Точка», 2009 р. 256 с.
53. Саламан Т. Учнівське самоврядування. Директор школи. 2001. №20. С. 5-6.
54. Сахневич І. Самоврядування як фактор громадянського самовизначення. *Світ виховання*. 2000. № 5. С. 7-9.
55. Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д., Изотова Е.И., Лебедева Е.И., Уланова А.Ю., Дубовская Е.М. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы : методическое пособие. Серия Социально-эмоциональное развитие. Москва : Издательство ДРОФА. 248 с.
56. Современные тенденции развития детских и молодежных организаций. *Внешкольник. Дополнительное образование*. 2006. № 2. С. 15-17.
57. Створення громадської організації : крок за кроком. Асоціація підтримки громадських ініціатив «Ковчег». Одеса, 2002. 39 с.
58. Сходження на вершину: Книжка про тих, для тих, хто прагне успішного лідерства : навч.-метод. посібник / За ред. О. Є. Скорик. Київ : Плянди, 2005. 116 с.
59. Табарданова Т.Б., Финюкова Т.В., Давлетшина Л.Х. Социально-трудовая компетентность – базовое условие жизненного успеха (из опыта работы МБОУ СШ № 45) : методическое пособие. Ульяновск : ОГБУ «Центр ОСИ», 2016. 72 с. URL: https://books.google.com.ua/books?id=cgzADAAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (дата звернення 12.02.2021).
60. Троцко, Г. В., Трубавіна, І. М., Хлебнікова, Т. К. Українські дитячі та молодіжні громадські організації : навч. посіб. Харків : ХДПУ, 1999. 206 с.
61. Уваров А.Ю. Кооперация в обучении : Групповая работа. Москва: Слово,

2006. 321 с.
62. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. Москва : НІРРО, 2003. 228 с.
63. Участь дітей та молоді в процесах прийняття рішень / А. Купцова. О. Сакович, Т. Кондрашевська, Л. Логінова, С. Мірук. Київ : ТОВ «ІМГ «АртБат», ДГ «Такі Справи», 2002. 112 с.
64. Учурова С. А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе. *Портал інформаційно-образовательных ресурсов УрФУ*. URL: <https://study.urfu.ru/Aid/Publication/10734/1/Ychyrova.pdf> (дата обращения: 18.07.2021).
65. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) . *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002. С.263-265. URL: https://ininv.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=736:test-otsinka-komunikabelnosti-ta-orhanizatorskykh-zdibnostei-z-kliuchem&catid=41&Itemid=967 (дата звернення 21.03.2021).
66. Феськова Н. Алгоритмы развития детского объединения. *Воспитательная работа в школе*. 2006. № 3. С. 154-157.
67. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2006. 560 с.
68. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей : монографія / за ред. В. В. Мачуського. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.
69. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. 2.изд., доп. и перераб. Москва : Совершенство, 1998. 432 с.
70. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернетжурнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 28.07.2021).
71. Чистякова С.Н., Родищев Н.Ф. Профильное обучение и новые условия

- підготовки. Школьные технологии. 2002. №1. С.101-123.
72. Что может самоуправление? Право на участие в управлений школою / Авт.-сост. Д. В. Рогаткин. Петрозаводск : Юниорский союз «Дорога», 2004. 125 с.
73. Чугаєвський В Г. Учнівське самоврядування в національній школі : навчальний посібник Київ : Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2014. 127 с.
74. Шарко В.Д. Технології компетентісно-орієнтованого навчання природничих дисциплін /Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект : колективна монографія / за ред. Г.С. Юзбашевої. Херсон : КВНТЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. С.13-78.
75. Ящук І. П. Формування життєво компетентної особистості : науковометодичний посібник. Хмельницький : Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. 54 с.
76. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. *Report of the Symposium*. Berne. Switzerland March, 1996. P. 87-93.
77. Pomyluiko V. Yu. Development of Social and Communicative Competens of Adults: Psychological and Pedagogical Conditions for Corporate Training. Психолінгвістика. 2017. № 21 (1). С. 138-148.
78. Shehu Z., Akintoye A. Construction programmer management skills and competencies: a deeper insight. *The Built & Human Environment Review*. 2008. Vol. 1. P. 74-98.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник професійних схильностей Л. Йоваши (модифікація Г.В. Резапкиной)

Методика спрямована на виявлення схильностей що вчаться до різних сфер професійної діяльності: роботі з людьми, практичній, інтелектуальній, естетичній, планово-економічній або екстремальній.

Інструкція: Закінчите вислови, вибравши один з варіантів - «а», «б» або «в» - і обвівши відповідну букву в бланку напроти номера питання.

1. Мені хотілося б в своїй професійній діяльності:

- а) спілкуватися з самими різними людьми;
- б) що-небудь робити своїми руками - меблі, машини, одяг і т.д.;
- в) знімати фільми, малювати, писати книги, виступати на сцені і т.д.;

2. У книзі або кінофільмі мене більше всього приваблює:

- а) художня форма, майстерність письменника або режисера;
- б) сюжет, дії героїв;
- в) інформація, яка може пригодитися в житті.

3. Мене більше обрадує Нобелівська премія:

- а) в області науки;
- б) за громадську діяльність;
- в) в області мистецтва.

4. Я скоріше погоджуся стати:

- а) керівником банку;
- б) головним інженером на виробництві;
- в) начальником експедиції.

5. Майбутнє людей визначає:

- а) досягнення науки;
 - б) розвиток виробництва;
 - в) взаєморозуміння між людьми.
6. На місці директора школи я, передусім, займуся:
- а) її впорядкуванням (їдальня, спортзал, комп'ютери);
 - б) створенням дружного, згуртованого колективу;
 - в) розробкою нових технологій навчання.
7. На технічній виставці мене більше приваблюватиме:
- а) зовнішній вигляд експонатів (колір, форма);
 - б) внутрішній устрій експонатів;
 - в) їх практичне застосування.
8. У людях я ціную, передусім:
- а) мужність, сміливість, витривалість;
 - б) дружелюбність, чуйність, чуйність;
 - в) відповідальність, чесність, акуратність.
9. У вільний від роботи час я буду:
- а) писати вірші або малювати;
 - б) ставити різні досліди;
 - в) тренуватися.
10. У закордонних поїздках мене більше приваблюватиме:
- а) екстремальний туризм (альпінізм, віндсерфінг, горні лижі);
 - б) ділове спілкування;
 - в) можливість знайомства з історією і культурою іншої країни.
11. Мені цікаво розмовляти:
- а) про машину нового типу;
 - б) про нову наукову теорію;
 - в) про людські взаємини.
12. Якби в моїй школі були всього три гуртки, я б вибрав:
- а) технічний;
 - б) музичний;

в) спортивний.

13. У школі більше уваги слід наділяти:

- а) покращанню взаєморозуміння між учителями і учнями;
- б) підтримці здоров'я що вчать, заняттям спортом;
- в) зміцненню дисципліни.

14. Я з великим інтересом дивлюся:

- а) науково-популярні фільми;
- б) програми про культуру і мистецтво;
- в) спортивні програми.

15. Мені було б цікаво працювати:

- а) з машинами, механізмами;
- б) з об'єктами природи;
- в) з дітьми або однолітками.

16. Школа в першу чергу повинна:

- а) давати знання і уміння;
- б) вчити спілкуванню з іншими людьми;
- в) навчати навичкам роботи.

17. Кожна людина повинна:

- а) вести здоровий спосіб життя;
- б) мати можливість займатися творчістю;
- в) мати зручні побутові умови.

18. Для благополуччя суспільства в першу чергу необхідна:

- а) захист інтересів і прав громадян;
- б) турбота про матеріальне благополуччя людей;
- в) наука і технічний прогрес.

19. Мені більше всього подобаються уроки:

- а) фізкультури;
- б) математики;
- в) праці.

20. Мені цікавіше було б:

- а) планувати виробництво продукції;
- б) виготовляти вироби;
- в) займатися збутом продукції.

21. Я вважаю за краще читати статті:

- а) про визначних учених і їх відкриття;
- б) про творчість митців і музикантів;
- в) про цікаві винаходи.

22. Вільний час я більш охоче провожу:

- а) роблячи що-небудь по господарству;
- б) з книгою;
- в) на виставках і концертах.

23. Більший інтерес у мене викличе повідомлення:

- а) про художню виставку;
- б) про ситуацію на фондових біржах;
- в) про наукове відкриття.

24. Я вважаю за краще працювати:

- а) у приміщенні, де багато людей;
- б) у незвичайних умовах;
- в) у звичайному кабінеті.

Обробка і аналіз результатів: Після заповнення бланка учні повинні підрахувати число обведених букв в кожній з шести колонок бланка і записати ці шість чисел в порожніх клітках нижньої строчки.

10-12 балів - яскраво виражені професійні нахили.

7-9 балів - середньо виражені професійні нахили.

4-6 балів - слабо виражені професійні нахили.

0-3 балу - професійна схильність не виражена.

У кожній з шести колонок представлена сума балів. Вона відображає схильність до певного виду діяльності:

1 - схильність до роботи з людьми. Професії, пов'язані з обслуговуванням (побутовим, медичним, довідково-інформаційним),

управлінням, вихованням і навчанням. Люди, успішні в професіях цієї групи, повинні уміти і любити спілкуватися, знаходити спільну мову з різними людьми, розуміти їх настрій, наміри і особливості.

2 - схильність до дослідницької діяльності. Професії, пов'язані з науковою роботою. Окрім хорошої теоретичної підготовки в певних галузях науки, людям, що займаються дослідницькою діяльністю, необхідні такі якості, як раціональність, незалежність і оригінальність думок, аналітичний склад розуму. Як правило, їм більше подобається роздумувати про проблему, чим займатися її реалізацією.

3 - схильність до роботи на виробництві. Коло цих професій дуже широке: виробництво і обробка металу; збирання, монтаж приладів і механізмів; ремонт, наладка, обслуговування електронного і механічного обладнання; монтаж, ремонт будівель, конструкцій; обробка і використання різних матеріалів; управління транспортом. Професії цієї групи пред'являють підвищені вимоги до здоров'я людини, координації рухів, уваги.

4 - схильність до естетичних видів діяльності. Професії творчого характеру, пов'язані з образотворчою, музичною, літературно-художньою, акторсько-сценічною діяльністю. Людей творчих професій, крім наявності спеціальних здібностей (музичних, літературних, акторських), відрізняє оригінальність мислення і незалежність характеру, прагнення до досконалості.

5 - схильність до екстремальних видів діяльності. Професії, пов'язані із заняттями спортом, подорожами, експедиційною роботою, охоронною і оперативно-розшуковою діяльністю, службою в армії. Всі вони пред'являють особливі вимоги до фізичної підготовки, здоров'я і морально-вольових якостей.

6 - схильність до планово-економічних видів діяльності. Професії, пов'язані з розрахунками і плануванням (бухгалтер, економіст); діловодством, аналізом і перетворенням текстів (редактор, перекладач, лінгвіст); схематичним зображенням об'єктів (кресляр, топограф). Ці професії вимагають від людини зібраності і акуратності.

ПІБ дитини _____

Клас _____

Дата _____

Бланк відповідей

№ відповіді	1	2	3	4	5	6
1	а			в		б
2		в		а	б	
3	б	а		в		
4			б		в	а
5	в	а	б			
6	б	в				а
7		б	в	а		
8	б				а	в
9		б		а	в	
10				в	а	б
11	в	б	а			
12			а	б	в	
13	а				б	в
14		а		б	в	
15	в		а		б	
16	б		в			а
17				б	а	в
18	а	в	б			
19			в		а	б
20	в		б			а

21		а	в	б		
22		б	а	в		
23		в		а		б
24	а				б	в
Всего:						

Додаток Б

Тест «Діагностика комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)»

Мета: оцінити наявний рівень розвитку цих здібностей особистості та, за потреби, визначити шлях їхнього подальшого розвитку.

Методика визначення комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне питання слід відповісти «так» (+) або «ні» (-). Час на виконання: 10-15 хвилин.

1. Чи є у вас прагнення до вивчення людей і знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, завданої вам ким-небудь з ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
7. Чи вірно, що вам приємніше і простіше проводити час за книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за вас за віком?
10. Чи любите ви придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко вам включатися в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на потім справи, які потрібно виконати сьогодні?

13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи правда, що у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто при вирішенні важливих справ ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас навколишні люди та чи хочеться вам побути на самоті?
20. Чи правда, що ви погано орієнтуєтеся в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви незадоволення, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи правда, що ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи приймаєте ви участь у громадській роботі в школі (у навчальному

закладі)?

31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?

32. Чи вірно, що ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?

33. Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?

34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у вас багато друзів?

38. Чи часто ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто ви стривожені і відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ до тесту

Комунікативні схильності визначають ключові відповіді на наступні питання:

(+) Так 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) Ні 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності визначають ключові відповіді на наступні питання

(+) Так 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) Ні 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Обробка результатів тесту

Максимальна кількість балів окремо по кожному параметру - 20. Підраховуються бали окремо за комунікативними та окремо за організаторськими схильностям за допомогою ключа для обробки даних «КОС-

2».

За кожну відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними схильностям, приписується один бал. Експериментально встановлено п'ять рівнів комунікативних і організаторських схильностей. Зразок розподілу балів за цими рівнями показано нижче.

Рівні комунікативних і організаторських схильностей

Сума балів 1-4 – рівень дуже низький.

Сума балів 5-8 – рівень низький.

Сума балів 9-12 – рівень середній.

Сума балів 13-16 – рівень високий.

Сума балів 17-20 – рівень найвищий.

Сума балів 1-4 говорить про низький рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей.

Сума балів 5-8 говорить про комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Такі люди не прагнуть до спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчують себе скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми. Не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

Сума балів 9-12 характеризує середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Такі особистості прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібно подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості.

Сума балів 13-16 свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей піддослідних. Люди не губляться у нових обставинах, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

Сума балів 17-20 – вищий рівень комунікативних та організаторських схильностей. Це свідчить про те, що у таких людей сформована потреба в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поводять себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Відстоюють свою думку і домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі і натхненні у діяльності.

Додаток В

Методика А. Прихожан «Шкала соціальної компетентності»

Шановний, (ПІБ _____), клас _____

Уважно ознайомтеся з кожним із тверджень, наведених у списку, подумайте наскільки воно підходить саме Вам, і в бланку відповідей, навпроти номера твердження поставте відповідний бал згідно з такими показниками:

- 3 бали - Так, повністю підходить.
- 2 бали - Так, частково підходить.
- 1 бал - Швидше не підходить, сумніваюся.
- 0 балів - Немає, точно не підходить.

Будь ласка, не пропускайте тверджень, подумайте над кожним, згадайте випадки з Вашого життя, щоб точно відповісти. Після того, як поставите бали навпроти номера кожного з тверджень в бланку відповідей, підсумуйте бали в кожному зі стовпців і після знака «=» поставте суму балів, яка вийшла після підрахунку всіх балів в одному стовпці.

Твердження

1. Краще складати гнучкий план дій у вирішенні завдання, який може змінюватися залежно від того, як і коли було вирішене попередня завдання.
2. Переважно шукаю різноманітну інформацію в мережі Інтернет; вважаю Інтернет незамінним джерелом інформації.
3. Намагаюся знайти практичне застосування будь-якій одержаній інформації, завжди визначаю її важливість, актуальність в певний час.
4. Прошу про допомогу, якщо щось не виходить зробити самостійно, завжди ставлю питання, щоб отримати потрібну інформацію.
5. Намагаюся відшукати джерело конфлікту і знайти компроміс, який задовольнить обидві сторони.
6. В обговоренні і вирішенні завдань не обмежуюся лише особистими

зустрічами, намагаюся використовувати всі можливості для підтримки зв'язку (телефон, електронну переписку).

7. Готовий вчитися новому, не відкидаю незрозуміле, намагаюся використовувати всі доступні ресурси і джерела інформації для вирішення поставленого завдання, не зупиняюся тільки на вивченому.

8. Під час розмови використовую інформацію, отриману з різних джерел; не прихильник крайнощів, намагаюся враховувати різні аспекти питання.

9. У виборі рішення використовую теоретичні факти з різних наукових галузей.

10. Можу взяти на себе відповідальність за виконання завдання для команди.

11. Готовий поступитися, не відмовляюся від виконання завдання через те, що не зміг довести свою позицію або зустрів опір.

12. Не виникає труднощів під час пояснення інформації у форматі короткого друкованого повідомлення.

13. Готовий до зміни соціальної ролі, якщо це потрібно для досягнення поставленої мети.

14. Під час розповіді і пояснення можу наводити приклади політичних, економічних і культурних подій / явищ / положень, які чітко характеризують сказане.

15. Якщо щось не вийшло зробити відразу, намагаюся спочатку вивчити питання в теорії, перш ніж спробувати знову.

16. Намагаюся завжди допомогти товаришеві в групі для досягнення спільної мети, але частіше шукаю взаємовигідне співробітництво.

17. Намагаюся завжди вести переговори спокійно, без істерик, здатний чути й слухати аргументи іншої сторони, можу погодитися з протилежною думкою.

18. Завжди думаю про того, кому пишу повідомлення і вибираю потрібну форму звернення, намагаюся стежити за грамотністю написаного.

Бланк відповідей:

CK 1	CK 2	CK 3	CK 4	CK 5	CK 6
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
=	=	=	=	=	=