

Київський університет імені Бориса Грінченка
Вища педагогічна школа Співки польських учителів
(м. Варшава, Республіка Польща)
Благодійний фонд сприяння розвитку освіти імені Бориса Грінченка

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЯКІСНІ ВИМІРИ

Монографія



Київ – 2015



КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА
www.kubg.edu.ua

ISBN 978-617-658-011-9



9 786176 580119 >

Київський університет імені Бориса Грінченка
Вища педагогічна школа Спілки польських учителів
(м. Варшава, Республіка Польща)
Благодійний фонд сприяння розвитку освіти імені Бориса Грінченка

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА: ЯКІСНІ ВИМІРИ

Монографія

Київ – 2015

УДК 37.017
ББК 74.200
К63

Рекомендовано до друку Вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 4 від 23 квітня 2015 року)

Редколегія:

В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоева, Н.М. Чернуха,
Н.О. Терентьева

Рецензенти:

Бібік Н.М., доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України;
Гузій Н.В., доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної творчості Національного
педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Компетентісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монограф. /
редкол.: Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Сисоева С.О., Чернуха Н.М.,
Терентьева Н.О. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. — 368 с.
ISBN 978-617-658-011-9.

Видання є спільним освітньо-науковим проектом Київського універси-
тету імені Бориса Грінченка, Вищої педагогічної школи Співки польських
учителів (м. Варшава, Республіка Польща) та Благодійного фонду сприяння
розвитку освіти імені Бориса Грінченка.

У монографічному дослідженні актуалізується проблема впровадження
компетентісного підходу як сучасної парадигми освіти, висвітлюються тео-
рія та практика підготовки майбутніх фахівців на компетентісних засадах;
представлено міждисциплінарні підходи реалізації компетентісно зорієн-
тованої освіти. Значна увага приділяється її якісним вимірам: визначають-
ся критерії і показники ефективності функціонування даної моделі освіти.
Для наукових працівників, аспірантів, студентів, викладачів, учителів-
практиків і керівників закладів освіти всіх рівнів.

ISBN 978-617-658-011-9

УДК 37.017
ББК 74.200
© Авторський колектив, 2015
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА

Проблема підготовки компетентних фахівців, роз-
винутих особистостей нині є надзвичайно актуальною,
особливо в країнах, що з метою утворення єдиного єв-
ропейського простору вищої освіти реформують вищу
школу, зокрема з використанням компетентісного
підходу. ...Ідеї компетентісного підходу поширю-
ються в освітньому просторі України, обговорюються
і апробуються в системі загальної, професійно-техніч-
ної, вищої, післядипломної освіти.

Василь Кремень

У традиційній освітній думці та у сучасній педа-
гогіці є багато уявлень про кваліфікації і компетен-
ції. Відносно новим явищем стало регулювання змісту
цих понять Європейським Союзом, який рекомендує
однакове розуміння компетенції для всіх країн-чле-
нів ЄС. Водночас в умовах децентралізації європей-
ських освітніх систем способи формування компетен-
цій є дуже різними. Розуміння компетенцій і інших
термінів, близьких за змістом, підлягає і далі буде під-
лягати змінам.

Тадеуш Левовицький

16. Morbitzer J.: *Konektywizm — edukacyjny przełom czy niespełniona nadzieja?* W: M. M. Sysło, A. B. Kwiatkowska (red.): *Uczyć się będąc połączonym*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013.
17. Morbitzer J.: *A new culture of learning — in search of new models of education in the digital age*. „International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies”, vol. 1, nr 1, 2014.
18. Prensky M.: *Digital Natives, Digital Immigrants*. Dostępny na : <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>____(otwarty dnia 31 grudnia 2014).
19. Prensky M.: *Brain Extended*. „Educational Leadership”, nr 3/2013.
20. Pyżalski J.: *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
21. Ryan R. M., Deci E. L.: *The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and self — determination of behavior*. „Psychological Inquiry”, 11/2000.
22. Sawiński J.: *Tutoring w szkole czy dobre doradztwo?* „Problemy Opiekuńczo-wychowawcze”, 4/2014.
23. Szlendak T.: *Tubylcy z tysięcy subświatów*. „Ja. My. Oni. Co komputer zrobił nam z głową. Poradnik Psychologiczny”, t. 16, 2014.
24. Tapscott D.: *Cztery zasady dla otwartego świata*. Dostępny na : http://www.ted.com/talks/don_tapscott_four_principles_for_the_open_world_1?language=pl(otwarty dnia 28 lutego 2015).
25. Uljens M.: *Dydaktyka szkolna*. W: B. Śliwerski (red.): *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. GWP, Gdańsk 2006.
26. Wen Tian S., Yan Yu A., Vogel D, Chi Wai Kwok R.: *The impact of online social networking on learning: a social integration perspective*, „Networking and virtual organizations”, 2011 vol. 8, nr 3/4.
27. Żylińska M.: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013.

Валентина Тернопільська (Україна)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні зміни в усіх сферах життя українського суспільства потребують постійного вдосконалення національної системи освіти і виховання, пошуку ефективних шляхів підготовки вчителя до формування ключових компетентностей учнів в умовах інтеграції у світовий освітній простір. Все це, безперечно, активізує проблему формування в учнів підліткового віку соціальної компетентності. У статті розкрито змістову структуру соціальної компетентності підлітків, яка представлена когнітивним, емоційно-ціннісним і практичним компонентами. Доведено, що позаурочна діяльність із формування соціальної компетентності має бути спрямована на оволодіння підлітками процесуальними аспектами взаємодії, у процесі якої учні підліткового віку набувають соціального досвіду, оволодівають комунікативними вміннями й навичками, усвідомлюють сенс життя, освоюють моральні цінності.

Ключові слова: учні підліткового віку, соціальна компетентність, соціальний інтелект, соціальний розвиток, соціальний досвід, комунікативна взаємодія, позаурочна діяльність.

Обраний українською державою курс на вступ до спільного європейського простору ознаменований для вітчизняної системи освіти активним впровадженням у життя положень Болонського процесу, що активізує проблему розвитку світу до глобального співробітництва та формування у підростаючого покоління у зв'язку з цим ключових компетентностей. Як головний результат у стратегії модернізації освіти розглядається готовність і здатність молодих людей, які закінчують школу, нести особисту відповідальність як за власне благополуччя, так і за благополуччя країни. Важливою ціллю освіти має стати формування в учнів соціальної компетентності, що виявляється у готовності до співпраці, умінні вести діалог, шукати й знаходити компроміси у взаєминах, толерантності, терплячості до чужої думки, здатності до самоорганізації. Відтак ефективність виховного процесу у загальноосвітньому закладі залежить від рівня професійної підготовки вчителя до такої діяльності.

Мавленко, М. Курченко.
Т. Колос
Л. Колос

Підлітковий вік є періодом, упродовж якого відбуваються якісні зміни у формуванні соціальної компетентності школярів. Основний зміст соціального розвитку у цьому віці визначає перехід від дитинства до дорослості. Внаслідок перебудови організму, засвоєння змісту морально-етичних норм, трансформації взаємин із ровесниками та дорослими, розвитку соціального інтелекту відбувається подальше формування соціальних умінь і навичок підлітків.

Змістову структуру соціальної компетентності підлітків складають когнітивний, емоційно-ціннісний, практичний компоненти.

Зокрема, когнітивний компонент соціальної компетентності підлітків інтегрує знання про норми, цінності, моделі поведінки, прийняті у соціумі, та усвідомлення вихованцями доцільності їх дотримання, складників соціального інтелекту, а також оволодіння системою знань про сутність і особливості взаємодії з іншими людьми, стилі спілкування та власний комунікативний стиль. Він виражається в актуалізації у свідомості підлітка знань, набутих ним у процесі взаємодії, спілкування, опорі на узагальнення, що сформувалися у процесі пізнання інших людей.

Зміни у структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм і цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих. По суті, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, про вироблення особистісних утворень, що відіграють особливу й вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого [32, 67]. У зв'язку з цим можна відзначити, що підліток у всіх відношеннях захоплений жагою «норми», щоб у нього було «як у всіх», «як в інших». Та для підліткового віку характерна диспропорція щодо дотримання норм [40, 39].

На думку Б. Мастерова, групові цінності й норми завжди стають частиною ідеального «Я» підлітка і критерієм його самооцінки. Він ризикує потрапити у становище невідповідності через норми, що ним сповідаються, наприклад, стиль одягу, мовлення, фізичні досягнення. Ризик, за своєю природою, виконує для підлітка функцію активізації його самосвідомості, допомагаючи перетворити невиразні почуття, потік досвіду в структуровані переживання. Так, невідповідність тій чи іншій цінності або нормі вимагає усвідомлення того, в чому полягає ця невідповідність, що породжує такий елемент «Я». Досягаючи у свідомості та самосвідомості підлітка певної структурної «ніші», інтеріоризовані норми створюють особливий нормативно-ціннісний конструкт, який можна визначити як нормативне «Я» [10, 121].

Одне слово, саме ціннісні вибори орієнтують підлітків на дотримання соціальних норм поведінки та визначають опанування ідеальними формами (еталонами, зразками, ідеалами, позиціями, переконаннями). Розуміння змісту ціннісних орієнтацій у підлітків може пояснювати та передбачати їх поведінку і сприяти успішному вихованню у них соціальної компетентності [14, 17]. Але, на жаль, здебільшого підліток виступає лише об'єктом виховання: «... всю увагу вихователь зосереджує на тому, щоб вкласти в голову вихованця якнайбільше знань про навколишній світ, якнайбільш наукових і моральних істин. Підліток багато пізнає і багато знає, але він не пізнає і не знає самого себе. Адже моральні істини стають надбанням, багатством душі лише тоді, коли вони добуті, придбані, пережиті в особисті переконання» [37, 229].

Знання підлітками соціальних норм, правил, цінностей поведінки, що включають здатність мати справу з людьми, системи складних навичок міжособистісної взаємодії, спілкування характеризують їх компетентність у сфері міжособистісних взаємин, спілкування і є складниками їх соціального інтелекту. Варто зазначити, що даний період найбільш чутливий для розвитку соціального інтелекту, соціальних здібностей школяра, що реалізуються через спілкування з ровесниками [2, 77–78].

Соціальний інтелект у підлітків виступає як інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування, а до процесів, які його складають, відносять соціальну чутливість, соціальну перцепцію, соціальну пам'ять, соціальне мислення. Соціальний інтелект забезпечує розуміння підлітками вчинків і дій людей, розуміння мовної продукції, а також їх невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивним складником комунікативних здібностей особистості [25, 43–44]. За його допомогою підліток реалізує такі потреби: набуття індивідуальності, домагання визнання ровесників, оточуючих людей, ствердження своєї самостійності, незалежності, особистої автономії, набуття рис висококультурної, соціально активної особистості. Такий складник соціального інтелекту, як прагнення до спілкування дає змогу підліткові інтеріоризувати культурні норми, цінності, моделі поведінки середовища ровесників, здійснювати пошук самого себе, виробляти власну позицію, забезпечуючи при цьому його ефективну самопрезентацію у соціумі. Воно є обов'язковою умовою пізнання, формування емоційного відгуку вихованця на оточуючу дійсність і визначення поведінки в цій дійсності.

У спілкуванні з ровесниками у підлітків формується не лише перше, серйозніше, порівняно з ранніми віковими зв'язками, товариство, де вони отримують підтримку і можуть досягти самовираження, а й реалізується потреба в суспільному визнанні їх соціальної значущості. Реалізація основних потреб підліткового віку буде успішною за умови сформованості у них соціально-комунікативних умінь і навичок.

Тому особливу увагу слід звернути на знання вихованцями власних комунікативних здібностей і можливостей, пов'язаних із пізнанням людини людиною в комунікативних процесах і спільній діяльності. Комунікативні властивості особистості зумовлюють ефективність спілкування, глибину й повноту входження до процесу взаємодії, повноцінність контакту. Вони характеризують особистість крізь призму її можливостей як конкретного й реального учасника спільної з іншими людьми діяльності, визначають ефективність цієї діяльності. Потенційні комунікативні можливості особистості формуються як бажання індивіда самовиразитися, самоствердитися [27, 79–97].

Але це уможливується лише на основі пізнання себе, своїх комунікативних здібностей. Підліток може зрозуміти складний і суперечливий характер свого внутрішнього та зовнішнього життя, конструктивно розв'язувати проблеми адекватним для його «Я» способом, краще будувати взаємини з іншими [30, 50]. За Р. Максимовою, комунікативні здібності є структурним утворенням взаємопов'язаних один з одним компонентів: комунікативної активності, емоційної реактивності та комунікативної впевненості у спілкуванні [23, 327].

Одне слово, ефективність соціального розвитку вихованця забезпечується завдяки рефлексії, що відображає вміння підлітка бачити себе очима інших, об'єктивно оцінювати свої особистісні якості, вчасно коригувати власну поведінку і взаємини з оточуючими.

Процес рефлексивного усвідомлення себе в різних площинах життєдіяльності поглиблює об'єктивну активність підлітка стосовно самого себе. Завдяки рефлексивному «Я» розвивається здатність виробляти і змінювати ставлення до себе, переоцінювати й змінювати свій досвід, уміння подивитися на себе очима інших. У рефлексивному «Я» втілюється відчуття власних станів, переживань, учинків, єдності минулого, сьогодення та майбутнього [30, 49]. Можна сказати, що особливості рефлексивного «Я» істотно визначають спрямованість та якість соціального розвитку підлітка, сформованість його самосвідомості.

Як підтверджують дослідження вчених, самоусвідомлення підлітка синтезує такі компоненти: усвідомлення тотожності, усвідомлення «Я» як суб'єкта діяльності; усвідомлення своїх психічних властивостей, що відбувається в результаті узагальнення даних самоспостереження, і тому припускає достатньо розвинуте абстрактне мислення; соціально-моральну оцінку, здатність до якої формується в підлітковому і юнацькому віці на основі набутого досвіду спілкування і діяльності [24, 29].

Важливими характеристиками когнітивного компонента соціальної компетентності є знання підлітками характеристик прояву таких особистісних якостей, як комунікабельність, рішучість, ініціативність, терплячість, тактовність, відповідальність, товариське взаєморозуміння, здатність до співчуття. Підлітки цінують ці риси характеру в ровесників і самі прагнуть виокремлювати їх у своїх учинках, взаємодії з іншими людьми. При цьому у вихованців спостерігається певне зростання щодо визначення своєї соціальної позиції, в основі чого лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, погляди, здатність обстоювати власні переконання, бути суб'єктом власного соціального зростання. Однак підліткам також притаманна фетишизація тих якостей, які найбільше їм імпонують.

У такий спосіб когнітивний компонент соціальної компетентності підлітків знаходить своє вираження у знанні особливостей комунікативного процесу та власних комунікативних здібностей, пов'язаних із взаємопізнанням людей у комунікативних процесах і спільній діяльності; у знанні складників соціального інтелекту (засвоєння ними системи знань, символів, правил, вербальних та невербальних засобів і способів взаємодії з іншими людьми в різних соціальних ситуаціях); розумінні соціальних норм та усвідомленні доцільності їх дотримання, розвинутій рефлексії.

Емоційно-ціннісний компонент інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів соціальної компетентності підлітків. Він передбачає сформованість моральних, комунікативних почуттів; гуманістичну установку на спілкування; вміння диференціювати та адекватно в процесі спілкування виражати власні почуття та психоемоційні стани; використовувати емоційну експресію як засіб спілкування; розвинуту емпатію, позитивну «Я-концепцію», наявність емоційно-позитивного ставлення до ровесників, старших, самого себе, оточуючої дійсності; емоційну саморегуляцію.

Саме у підлітковому віці найбільше актуалізується потреба в розвитку емоційної сфери, включення емоцій у пізнавальну систему в двох аспектах: в набутті досвіду емоційних відносин із людьми, емоційному контакті й розвитку емоційного сприйняття [34, 29]. У міжособистісній взаємодії вихованці передають один одному не тільки певну кількість інформації, але й емоційний підтекст, що досить часто є важливішим, ніж сама інформація. *(Сила мисел)*

Підлітковий вік також відзначається бурхливим перебігом емоцій, раптовими змінами емоційних станів, переживань, настроїв, переходом від піднесеності до нестриманості, від надмірної рухливості до спокою, байдужості. До раптових змін настрою можуть спричинити незадовільні оцінки, розчарування в друзів, неувважність дорослих до інтересів і почуттів підлітків, нетактовний спосіб втручання в їх емоційне життя [28, 45].

Емоції залежать від мотивів і беруть участь у регуляції діяльності, поведінки в цілому. Невідповідність між мотивами і реальною поведінкою супроводжується емоційними переживаннями. На цій основі ґрунтується моральна функція емоцій — прямий сигнал про розлад між буттям і свідомістю, між вчинком і його моральним значенням. Емоції безпосередньо пов'язані з основними мотивами життєдіяльності особистості й можуть тонше, швидко оминаючи логічні розмірковування, підказати, як потрібно оцінювати ту чи іншу подію, людину, вчинок [34, 11]. Відтак внутрішні мотиви соціальної компетентності формуються на основі сигнальної функції емоцій про відхилення від нормативної поведінки.

Окрім цього, емоції посідають значне місце у ставленні підлітка до навколишнього світу. Свої думки, враження від фактів і явищ навколишнього життя підліток переживає значно глибше, яскравіше, ніж дитина молодшого шкільного віку. Джерелом підвищеного емоційного збудження підлітків здебільшого буває позитивний або, навпаки, негативний погляд на людину, явище, подію [38, 332].

Хоча підліткові і властива підвищена емоційність, він уже спроможний і прагне контролювати свої почуття. Емоційність підлітка зовсім не така, як у молодшого школяра. Якщо в молодшому шкільному віці сильне почуття вихованців пробуджується переважно яскравою картиною, чуттєвими властивостями предметів і явищ, то тут як джерело емоційної активності все більш виступає моральне переконання, що виражається в загальному висновку, в загальній оцінці того, що добре

і що погано, що правильно й неправильно, що варте схвалення, а що осуду [38, 331–332].

У підлітків спостерігається прагнення глибше зрозуміти себе, розібратися у своїх почуттях, настроях, думках, взаєминах. У зв'язку з цим життя вихованця має бути сповнене певними змістовними взаєминами, інтересами, переживаннями. Саме в підлітковому віці починає формуватися визначене коло інтересів, яке поступово набуває стійкості. Воно є психологічною базою ціннісних орієнтацій підлітка. З огляду на це у вихованців розвивається інтерес до переживань інших людей та до своїх власних [21, 6–10].

Окрім того, разом із усвідомленням своєї неповторності, несхожості на інших у підлітка виникає почуття невизначеності власної індивідуальності, з'являється підвищена сенситивність до оцінних взаємин з оточуючими, а також вибірковість в оцінці якостей іншої людини, фетишизація тих якостей, що найбільш йому імпонують. Разом із тим виникає потреба (як новий мотив) занурюватися у власні переживання, сприймати й осмислювати цілий світ нових, власних емоцій як станів і почуттів своєї особистості [10, 83].

Як результат узагальнення емоційного досвіду особистості виникають почуття — емоційні процеси значно вищого рівня, ніж емоції. Вони виражають тривале ставлення людини до окремих об'єктів і світу в цілому. У міжособистісній взаємодії, спілкуванні емоції й почуття постають як складна форма поведінки, як готовність людини діяти у певний спосіб, виявляючи при цьому соціально-комунікативну культуру. За дослідженнями О. Леонтєва, Я. Пономарьова, П. Гальперіна, В. Давидова, у підлітковому віці відбувається інтенсивне формування почуттєвої сфери. Однак дуже великий вплив на її становлення чинить середовище, в якому перебуває підліток. Розвиток почуттєвої сфери вихованця залежить від виконання завдань, передбачених соціальним оточенням, а також від того, як відбувається статева ідентифікація. Все це проходить на фоні постійної зміни уподобань, цінностей, бажань, потреб особистості підлітка.

Одне слово, моральні почуття не просто емоційно забарвлюють поведінку підлітка, але надають їй певного спрямування, спонукають до певних учинків. «Кращий засіб у справі виховання — це дати проявитися в душі дитини будь-якому позитивному почуттю, і залежно від сили цього вияву в душі тоді залишиться певний слід, пам'ять про пережите, що спрямовує волю. Хай діти відчують, якими вони можуть

бути чесними, відкритими, благородними, простими, добрими, діяльними. Хай вони запам'ятають хороші порухи своєї душі і стануть вірити собі. Це дуже важливо» [36, 148].

Формування соціальної компетентності відбувається разом із засвоєнням соціальних норм, цінностей і перетворенням їх у справжні мотиви поведінки. Тому важливою умовою в цьому процесі є турбота про ціннісний розвиток вихованця.

З огляду на це поняття особистісних цінностей учені пов'язують із засвоєнням індивідом суспільних і групових цінностей. Саме соціальні цінності, переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності входять у психологічну структуру особистісних [35, 137], оскільки «...цінність — усе те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим» [6, 332].

За даними С. Молчанова, для сучасних підлітків найбільш значущими є цінності досягнення й соціального успіху, що проявляються у прагненні досягти особистого успіху в конкретній діяльності, за рахунок власної компетентності та у відповідності із соціальними стандартами і подальшим соціальним схваленням. За ними слідує цінності саморегуляції, що виявляються в автономності й належності, спрямованості на створення нового, і також цінність доброзичливості (турбота про благополуччя інших). Автор зазначає, що за умови високої орієнтації на особистісний успіх і досягнення підлітки прагнуть поєднати особисті досягнення з благополуччям оточуючих їх людей [26, 35-37]. Все це створює передумови для формування у школярів ціннісних поглядів на процес взаємодії, спілкування, ставлення до партнера зі спілкування та самого себе.

Формування соціальної компетентності опосередковується ціннісними орієнтаціями підлітків. Зокрема, вони забезпечують стійкість особистості, визначеність і послідовність її поведінки, постійні взаємовідносини вихованця з соціальним світом, іншими людьми. Тому педагогу необхідно, плануючи свою роботу з учнями, враховувати особливості їх ціннісних орієнтацій, мотиваційну структуру ставлень і спрямованість їх діяльності, оскільки це сприяє тому, що ціннісні орієнтації стверджуються у свідомості підлітків і постають регуляторами їх соціально-комунікативного зростання. Також потрібно враховувати те, що для успішної взаємодії необхідною умовою є хоча б відносне співпадіння ціннісних орієнтацій. А єдність думок, спільність поглядів (все це характеризує рівновагу в системі міжособистісних взаємин

підлітків і демонструє їх оптимальну саморегуляцію) можливі лише на ґрунті адекватного міжособистісного взаєморозуміння. Зокрема, й психічна сумісність членів колективу також може бути лише за умови єдності ціннісних орієнтацій, оскільки чинник психологічної сумісності є дуже важливим для процесу міжособистісної взаємодії, а ціннісні орієнтації, у свою чергу, виступають мотивами поведінки підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії і спілкування.

Можна спостерігати пряму залежність формування соціальної компетентності школярів від рівня розвитку суспільства та цілеорієнтацій суспільних інституцій, від ідеалів, установок особистості, що виявляються в її потребнісно-мотиваційній сфері.

У зв'язку з цим Е. Фромм виокремлює специфічні соціальні потреби, що актуалізують виховання соціальної компетентності підлітків: у людських зв'язках (віднесення себе до групи, почуття «ми», уникнення самотності); у самоствердженні (необхідність упевнитися у власній значущості для того, щоб уникнути почуття неповноцінності); у прихильності (теплі почуття до живої істоти й необхідність у відповідних почуттях, а за умови їх відсутності — апатія й відраза до життя); у самоусвідомленні (відчуття й усвідомлення себе неповторною індивідуальністю); у системі орієнтацій і об'єктів поклоніння (причетність до культури й ідеології, упереджене ставлення до ідеальних предметів, включаючи ототожнення себе з класом, нацією, релігією, модою) [41, 205; 42, 314].

Так, мотивація досягнення, самореалізації підлітків у взаємодії, спілкуванні формується на підставі потреби в успіху. Реалізація потреби в успіху, в свою чергу, передбачає задоволення школярами потреби у самовираженні, самовдосконаленні, самоствердженні у процесі соціальної взаємодії. Потреба в успіху також ґрунтується на потребах вихованців досягнути поваги, отримати визнання з боку оточення.

Йдеться про виникнення особливого особистісного новоутворення — ролівого самовизначення підлітка, яке характеризується усвідомленням себе представником суспільства, підліткової субкультури, референтної групи та конкретизації себе через прийняття певних роліових позицій, що, у свою чергу, є умовою успішного засвоєння соціальної культури вихованцем [10, 82].

Прагнення до взаємодії, спілкування, самоствердження є найважливішими потребами вихованців цієї вікової групи, умовою їх соціального розвитку. Домінуючою у підлітків є потреба у спілкуванні

з ровесниками. Вона міцно пов'язана з потребою у взаєморозумінні, емоційному контакті. Прагнення до спілкування нерідко посідає значне, а інколи й провідне місце серед мотивів, що спонукають людей до спільної діяльності.

Саме в цьому сенсі серед мотивів соціальної компетентності важливе місце належить мотиву афіліації. Змістом міжособистісних контактів підлітків, що розвиваються завдяки мотиву афіліації, є спілкування з ровесниками, значущими для них людьми, що приносить їм моральне задоволення та збагачує їх у духовному плані. Метою афіліації є досягнення емоційної близькості між вихованцями. Завдяки наявності й практичній реалізації цього мотиву між підлітками встановлюються достатньо близькі взаємини, довірливий психологічний зв'язок, за якого кожний із партнерів по спілкуванню приймає, підтримує іншого й симпатизує йому [1, 268]. Також спостерігається, що мотиви соціальної поведінки особистості залежать один від одного. Зокрема, рівні розвитку одних мотивів корелюють з рівнями розвитку інших. Наприклад, сильний мотив досягнення успіху може позитивно поєднуватися з високорозвинутим мотивом влади; мотив уникнення невдач — з афіліацією. Виходячи із вищевикладеного, можна дійти висновку про те, що мотиви виникають або розвиваються як цілісна система, всередині якої розвиток одних мотивів позитивно або негативно впливає на розвиток інших [1, 270].

Адекватність процесу міжособистісного розуміння, виховання соціальної компетентності вихованців забезпечується завдяки дії певних психологічних феноменів, серед них потрібно виокремити передусім ідентифікацію, емпатію, рефлексію.

Ідентифікація розглядається вченими як самоототожнення особистості з певною людиною, групою, як формування власної ідентичності, індивідуальності. Вона виражає такий спосіб пізнання іншого, коли припущення щодо внутрішнього стану іншої людини ґрунтується на основі спроби поставити себе на її місце. В умовах ідентифікації відбувається уподібнення себе іншій людині.

У зв'язку з цим, Е. Еріксон вважає, що зв'язок підлітка з оточуючими перебуває між позитивним полюсом ідентифікації «Я» і негативним полюсом хаотичності ролей. Можна вважати, що перед підлітком, який набуває здатності до уособлення, постає завдання поєднати все, що він знає про себе як школяра, сина, спортсмена, друга тощо. Всі ці ролі він має інтегрувати в єдине ціле, усвідомити, пов'язати з минулим

і проектувати в майбутнє. Якщо підліток успішно вирішить це завдання психосоціальної ідентифікації, то в нього з'явиться відчуття того, хто він є, де перебуває і куди йде [45, 301–302].

Афективною формою ідентифікації є емпатія. Якщо в умовах ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то емпатія є передумовою співпереживання, співчуття, співучасті. Емпатійні властивості підлітка, його здатність до емоційного співпереживання, співчуття, відгук на психічний стан іншого відіграють важливу роль у спілкуванні, встановленні міжособистісних контактів, формуванні соціально-комунікативної культури. Найвища форма емпатії — це поведінкова, дійова емпатія, тобто не лише розуміння стану іншого, переживання за нього, а й підтримка, надання йому допомоги. Дійова емпатія повною мірою виражає ототожнення себе з іншою людиною, тобто моральний резонанс, що становить справжню основу взаємин, побудованих на відповідальності за іншу людину. Емпатія як властивість особистості виступає мотивом різноманітних форм поведінки й відіграє важливу роль у соціальному розвитку школяра.

Формування соціальної компетентності на основі ціннісного ставлення до людини передбачає високу вимогливість і повагу до неї, доброзичливість у взаєминах. Соціальна компетентність пов'язана із здатністю вихованця проявляти милосердя, доброзичливість, безкорисливість, уміння співчувати й переживати, встановлювати емоційний контакт на основі партнерства і взаєморозуміння.

Тобто існує пряма залежність: чим вищою є загальна культура, тим інтенсивнішою стає здатність співпереживати, співчувати людям. Егоцентричні емоції тут змінюються альтруїстичними мотивами. Актуалізація емпатійних процесів (розвиток емоційної сприйнятливості, відчуття внутрішнього сприяння іншому) реалізується у процесі діяльності: її змістом є турбота про іншу людину в ситуаціях, що потребують співчуття та співпереживання іншим. Здатність співчувати, співпереживати й радіти за іншого, отже, і вміти поставити себе на його місце характеризує людину з високим рівнем сформованості соціальної компетентності. Ці здібності можна розвивати, цьому можна навчити вихованців [1, 69–75].

Отже, емоційно-ціннісний компонент соціальної компетентності виявляється у вмінні підлітка розуміти та вербалізувати свої почуття, у сформованості моральних, комунікативних почуттів, гуманістичній

установці на спілкування, розвинутій емпатії, усвідомленні мотивів своєї поведінки.

Практичний компонент соціальної компетентності передбачає оволодіння підлітками комунікативними вміннями і навичками, які дають змогу успішно встановлювати контакти з іншими людьми; експресивними вміннями, що забезпечують адекватний висловлюванням міміко-пантомімічний супровід; перцептивно-рефлексивними вміннями, що уможливають пізнання внутрішнього світу партнера по спілкуванню та розуміння самого себе. Цей компонент репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі соціально значущих норм, правил; соціальну активність; успішну адаптацію підлітків у соціумі. Його можна охарактеризувати як здатність виявляти ініціативу та творчість у спілкуванні, приймати обгрунтовані адекватні рішення в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Окрім того, він спонукає вихованців до мобілізації зусиль, спрямованих на самопізнання, самореалізацію ними власних можливостей, до саморозвитку їх як суб'єктів соціальної компетентності.

Практичний компонент соціальної компетентності проявляється й у міжособистісній взаємодії, спілкуванні підлітків. У цьому віці спостерігається формування здатності особистості подивитися на себе ніби зі сторони (децентрація). У цей час відбувається активний пошук референтних груп, з думками яких підліток погоджується [33, 29].

Серед умов і чинників соціального розвитку вихованців провідну роль відіграє діяльність, у процесі якої розвиваються їх природні здібності та формується соціальна компетентність. У процесі формування соціальної компетентності важливо, щоб набуті знання знаходили свій вияв у поведінці підлітків. Для цього їх необхідно включати в діяльність, що вимагала б від них виявлення комунікативних умінь і навичок, гуманної поведінки, а також уміння адекватно емоційно відгукуватися на поведінку оточуючих.

У підлітковому віці відбувається нагромадження різних форм соціально визнаних справ, що призводить до розгортання потреби у суспільному визнанні, до усвідомлення обов'язків і прав; формується усвідомлення себе суб'єктом діяльності [31, 18].

На думку вчених [6, 10, 11, 13, 15, 22], провідною для сучасних підлітків є суспільно значуща діяльність, яка сприяє формуванню у їх свідомості суспільної значущості виконаних ними справ. Така діяльність передбачає розвиток у вихованців комунікативних умінь і навичок, навичок соціальної взаємодії. Але для того, щоб цей розвиток відбувся,

необхідно, щоб школа пропонувала педагогічно сформовані предмети діяльності, а також був організований процес такої діяльності з вихованцями.

Саме провідна діяльність повинна сприяти «формуванню нових для підлітка культуровідповідних мотивів і соціальних смислів його інтеграції в суспільство». Вона дає змогу підліткови «приміряти» різноманітні ролі й позиції суспільного дорослішання, моделювати складну ідеальну структуру суспільства, яка задає ці ролі й позиції [22, 121]. Як зауважує А. Ліберман, «... провідна діяльність сучасних підлітків повинна бути ігровою за типом, соціально моделюючою за формою й суспільно значущою за змістом» [22, 124].

Формування соціальної компетентності підлітків відбувається в результаті включення їх у діяльність щодо осмислення певних соціально-моральних понять, цінностей, формування власної оцінки у ставленні до явищ соціальної дійсності. Формування соціальної компетентності передбачає одночасний вплив на свідомість вихованця та включення його у відповідні види діяльності з оволодіння соціальним, комунікативним досвідом. Ця діяльність має бути різнобічною, задовольняти потребу підлітка у спілкуванні, взаємодії, самоствердженні, самовираженні.

З огляду на це Н. Щуркова підкреслює, що в процесі спільної діяльності, коли школяр взаємодіє з іншими людьми, відбувається оволодіння вихованцем етичним досвідом, набуваються відповідні етичні уміння, формуються стійкі реактивні риси, що складають характер людини, породжується структура особистісних цінностей, у їх системі людина як цінність перебуває ієрархічно на найвищому рівні, формується усвідомлене ставлення школяра до себе як людини, набувається відчуття самоцінності. Вчена окреслює коло поведінкових характеристик людини, що відображають культуру її ставлення до інших: особистість зважає на присутність іншої людини й вибудовує свої дії з урахуванням її інтересів, контролює свій настрій, не пригнічує ініціативи іншого, завжди готова висловити своє доброзичливе ставлення й привітність щодо інших і реалізує цю готовність за потреби [44, 25–26].

Позаурочна діяльність із формування соціальної компетентності має бути спрямована на оволодіння підлітками процесуальними аспектами взаємодії. В її процесі підліток набуває соціального досвіду, оволодіває комунікативними вміннями й навичками, здатністю ставити перед собою життєві цілі, усвідомлює сенс життя, освоює моральні

цінності. В діяльності вихованець оволодіває ціннісним досвідом, здатністю до рефлексії, операційними навичками та досвідом спілкування і взаємодії. Набуваючи в процесі діяльності певного соціального досвіду, підліток починає на цій основі вільно й самостійно вибирати цілі й знаряддя діяльності, управляти своєю діяльністю, одночасно розвиваючи й удосконалюючи свої здібності, стає повноцінним суб'єктом власного соціального зростання. Саме в результаті інтеріоризації, яка визначається вченими як процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, відбувається процес переведення зовнішнього середовища у внутрішнє «Я». «Спільна діяльність, як соціальна форма діяльності, сприяє досвідові екстеріоризації власних особистісних смислів» [19, 15].

Практичний компонент соціальної компетентності реалізується через комунікативну активність підлітків. Її С. Васюра окреслює, «... як складне психологічне утворення, що включає в себе компоненти двох рівнів: міжособистісної й операційно-динамічної взаємодії. Воно спрямоване на установлення соціальних контактів підлітка, побудову стійких взаємних відносин, тобто активне пристосування його до соціального середовища» [11, 35–44]. На думку О. Бодальова, активність у спілкуванні визначається і як стан людей, які взаємодіють, і як якість комунікативної діяльності, і як прояв творчого ставлення до партнера по спілкуванню, і як особистісне новоутворення — пізнавальний, емоційний і поведінковий відгук на іншу людину [9, 29]. Соціальна активність підлітків спрямована на встановлення численних варіантів відповідності способів спілкування ситуаціям взаємодії.

Практичний компонент соціальної компетентності репрезентується через систему форм, засобів, шляхів інтеграції власної комунікативної діяльності підлітка з діяльністю інших, його власної особистості з особистостями інших. Він включає також певні форми невербального мовлення, дотримання школярем культури спілкування, вміння обрати оптимальну стратегію спілкування. У зв'язку з цим можна вважати, що нагромадження й узагальнення підлітком досвіду спілкування підвищують у нього рівні соціальної перцепції та саморегуляції поведінки, тобто рефлексивні властивості особистості формуються на ґрунті комунікативних. Міжособистісна комунікація, таким чином, може розглядатися не як зовнішня детермінанта діяльності особистості, а як внутрішнє джерело її активності, інтеріоризоване в «Я», як її власний зміст і практична активність, спрямовані на взаємне регулювання

і зміну свідомості та поведінки партнерів, які беруть участь у спілкуванні, взаємодії, і є джерелом їх соціального зростання. Особистісне спілкування, на думку І. Беґа, є «суб'єкт-суб'єктна взаємодія, де на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їх морально-духовне зростання» [4, 9].

Доходимо висновку, що формування соціальної компетентності тоді досягає поставленої мети, коли спрямовує власну діяльність вихованця, перетворює його на суб'єкта цієї діяльності. До таких результатів приводить спеціально організоване спілкування, що супроводжується, з одного боку, вихованням гуманного ставлення до іншої людини як до вищої цінності, а з іншого — розвитком спеціальних знань, умінь, навичок успішної взаємодії з оточуючими [43, 21]. Складниками змістовної суті цінності іншої людини виступають доброта, доброзичливість, совість, емпатійність, співпереживання, співчуття, милосердя, повага до людської гідності, справедливість, відповідальність.

Вияв соціальної компетентності у міжособистісних взаєминах підлітків інтегрує можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам і тим умовам, за яких вони реалізуються. Функція вибору як підґрунтя особистості, показник індивідуальності та активності реалізується, насамперед, на міжособистісному рівні зв'язків суб'єкта з навколишнім світом. У кожному випадку, вибираючи поведінку або різновид діяльності, вихованець встановлює зв'язки з ровесниками, іншими людьми, тому будь-який змістовий акт вибору, яким би індивідуально-особистісним він не здавався, є одночасно моментом функціонування спільності, до якої включена особистість, показником її потреби у формуванні соціальної компетентності. Але якщо для молодших школярів основою для об'єднання найчастіше виступає спільна діяльність, то у підлітків, навпаки, привабливість тих чи інших занять за інтересами визначається передусім прагненням до спілкування з однолітками, що, у свою чергу, виступає регулятором їх соціального зростання.

У формуванні соціальної компетентності педагог має спиратися на емоційну, вольову сферу вихованця, на розвиток його моральних, комунікативних почуттів та створювати для них різноманітні ситуації особистісного вибору, успіху, співпереживання на основі розуміння й сприйняття підлітка.

Новоутвореннями, що визначають особливості розвитку основних характеристик соціальної компетентності підлітка, є: виникнення

мотивів, спрямованих на соціально-комунікативний контакт, етичні принципи міжособистісної взаємодії; виникнення стійкої системи ціннісних орієнтацій; почуття дорослості як особливої форми самосвідомості; розвиток морально-комунікативних якостей (ввічливості, порядності, поваги до інших, доброзичливості, комунікабельності тощо); розвиток культури мовлення (вміння вести розмову, слухати, володіти голосом, інтонацією, мімікою, пантомімікою); вміння соціальної взаємодії (здатність встановлювати контакт, здатність до самопрезентації); вміння сприймати й розуміти іншу людину.

У такий спосіб соціальна компетентність виокремлюється як інтегральне особистісне утворення учня підліткового віку і характеризується засвоєнням норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, та передбачає оволодіння вихованцем соціальними вміннями й навичками, що дозволяють йому успішно встановлювати контакти з іншими людьми, приймати обґрунтовані адекватні рішення в ситуаціях міжособистісної взаємодії, забезпечують успішну адаптацію в соціумі. Соціальна компетентність є сферою задоволення потреб підлітка у самопізнанні, пізнанні й оцінці інших людей, самовираженні й самоствердженні у взаємодії, спілкуванні.

Виховання соціальної компетентності підлітків необхідно здійснювати за такими напрямками:

1) цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихованців у різних формах позаурочної діяльності з метою усвідомлення ними сутності й змісту соціальної компетентності як їхньої особистісної цінності, накопичення досвіду соціальних умінь і навичок;

2) організація методичної роботи з учителями задля підвищення їхньої компетентності щодо виховання соціальної компетентності у підлітків;

3) робота з батьками щодо підвищення їх особистісної готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми та з метою становлення позитивних взаємин батьків і дітей у сім'ї.

У процесі експериментальної роботи з учнями ми послуговувалися головним методологічним правилом, обґрунтованим І. Бехом, за яким вихователь, працюючи над морально-духовним розвитком підростаючої особистості, обов'язково має враховувати всі системні зв'язки й відношення (факторну модель), у межах яких виникає й вирішується певна морально-духовна колізія. Зокрема, вчений виокремлює такі фактори:

1) «вихованець». Відповідні шкали: емоційно-почуттєві особливості, когнітивно-комунікативні характеристики, сенсо-ціннісні орієнтації, здатність до само актуалізації;

2) «вихователь». Відповідні шкали: емоційно-особистісні риси, соціально-рефлексивні уміння, професійні здібності, уміння та навички, рівень альтруїстичної спрямованості;

3) «різні дорослі». Відповідні шкали: особистісна готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцем, емоційна відкритість, суб'єктивна значущість для вихованця, здатність до персоналізації;

4) «ровесники». Відповідні шкали: моральні якості, почуття сприяння іншому та прихильності, дружелюбність;

5) «соціокультурне середовище». Відповідні шкали: базові цінності, спрямованість міжособистісних взаємин, коефіцієнт педагогічної спрямованості та спонтанність форм діяльності [7, 11–13].

Під час вибору ефективних форм і методів виховання соціальної компетентності ми керувалися дослідженнями вчених, згідно з якими 90 % інформації засвоюється учнями в умовах навчання інших; 70 % — за активного навчання; 50 % — у груповій дискусії; і 5 % (найменше) — під час подання матеріалу у вигляді лекції.

Серед форм виховання, що використовувалися нами у процесі експериментальної роботи з підлітками, особливого значення ми надавали реалізації факультативу, який є продовженням розвиваючого курсу, розпочатого у початковій школі. Запропонована програма факультативу «Основи міжособистісних взаємин» побудована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей підлітків, рівнів сформованості їх соціального досвіду.

Завданнями курсу передбачалося подальше ознайомлення підлітків із основами соціальної компетентності; формування у них внутрішнього переживання соціальної компетентності як особистісної цінності; виховання шанобливого ставлення до оточуючих людей, ввічливості, доброзичливості, чуйності, толерантності, відповідальності тощо; формування вміння аналізувати проблеми у взаєминах між людьми та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення; навчання практичних прийомів спілкування, саморегуляції поведінки у різних життєвих ситуаціях.

Структура занять факультативу передбачала поєднання теоретичного матеріалу і практичних вправ, використання тестів, ігор, дискусій, аналіз життєвих ситуацій і вирішення проблем взаємин, застосування методик із вивчення підлітками особливостей своєї особистості,

складання самохарактеристик, самопрезентацій, вироблення правил, кодексів, законів, тобто акцент здійснювався на таких видах роботи, які забезпечують практичну реалізацію теоретичних знань та сприяють оволодінню необхідними соціальними уміннями.

Наприклад, під час факультативних занять завдяки включенню до їх змісту таких вправ, як «Моя унікальність», «Я очима інших», «Мої плюси й мінуси зі сторони» та ін., задовольняються потреби підлітків у самопізнанні, розкритті своїх реальних, ще незнаних, можливостей, створюються умови для самоаналізу вихованцями власного «Я», підвищення їх самосприйняття, розвитку рефлексії, культури мовлення, соціального інтелекту, навичок взаємин з оточуючими, становлення адекватної самооцінки.

Зокрема, використання елементів транскантного аналізу на заняттях дало змогу вихованцям краще зрозуміти себе і своє ставлення до інших. Згідно з ним, кожна людина володіє трьома станами «Я»:

— «Дитина» — це різноманітні дитячі переживання, бажання, захоплення тощо;

— «Батько» — внутрішні надбання як результат батьківського навіювання, настанов, вимог;

— «Дорослий» — ототожнюється із самостійним рішенням суб'єкта з об'єктами оцінки реальності й моральним вибором.

Сила стану «Дорослий» проявляється переважно у стримуванні непередуманих реакцій станів «Батько» і «Дитина», що дає змогу виграти час для прийняття більш продуктивних рішень. Чим більше вихованцеві відомо про зміст станів «Батько» і «Дитина», тим легше йому відокремити їх від стану «Дорослий». Саме це і потрібно для розвитку у вихованця стану «Дорослий». За відповідної педагогічної роботи всі три «Я»-стани мають бути усвідомлені вихованцем. До стану «Дорослий» дитина може наблизитися, «вслухаючись» у саму себе. У складній ситуації людина може відчувати миттєве полегшення, просто ставлячи собі запитання: «Хто в мені зараз говорить?» [8, 14–15].

На заняттях за темою «Я і мої почуття» підлітки здобували знання про почуття людини та конструктивні способи їх вираження, з ними проводилася робота з інтеграції амбівалентних почуттів (любов — ненависть), особливо щодо значущих осіб. Також вони вчилися замінювати деструктивні схеми емоційних реакцій на конструктивні.

Збагачення підлітків інформацією про власні цінності й цінності ровесників, розвиток у них навичок децентралізації у спілкуванні

відбувалося у процесі звернення вихованців до власної ціннісно-сміслової сфери та в процесі зворотного зв'язку з партнерами зі спілкування, за допомогою серій вправ «Мої цінності», «Наші цінності» тощо.

Одночасно звернення вихованців до власного досвіду спілкування здійснюється за допомогою спеціальних вправ, міні-тренінгів, ігрових ситуацій. Зокрема, під час виконання вправ «Про що говорить наша міміка?», «Про що розповідають наші жести?» тощо створюються умови для аналізу підлітками ролі міміки, контакту очей, пантомімічних проявів у спілкуванні й взаємодії з людьми, здійснюється тренування навичок невербального спілкування. Окрім того, активна робота вихованців на факультативних заняттях дає їм змогу отримати знання про різні стилі спілкування, наслідки їх використання та тренує здатність визначати стиль спілкування, обраний партнером.

Однак, розкриваючи школярам особливості взаємин, спілкування, соціальної компетентності особистості, ми окреслювали їм інший аспект цієї проблеми — можливість виникнення конфліктів у взаєминах, які досить часто спостерігаються у підлітковому середовищі. З цією метою нами були проведені факультативні заняття за такими темами: «Що таке конфлікт?», «Причини конфліктів», «Конфліктні емоції», «Стилі поведінки у конфлікті». За допомогою тестів, вправ, ігор, елементів тренінгу створювалися умови для розуміння підлітками амбівалентності змісту конфлікту (негативного і позитивного), аналізу ними власного досвіду конфліктної взаємодії з точки зору його конструктивності, а також для розвитку у вихованців здатності аналізувати свої емоційні стани в конфлікті, систематизації їх уявлень, пов'язаних з індивідуальним досвідом щодо переборення негативних емоційних станів.

До змісту занять факультативного курсу також було включено такий вид роботи, як розв'язування ситуацій на основі життєвого досвіду підлітків. Цей вид роботи передбачав моделювання проблемних ситуацій, спостереження за взаєминами, спілкуванням інших та аналіз ситуацій власних взаємин із ровесниками, старшими. У процесі розв'язання життєвих ситуацій підлітки усвідомлювали зміст соціальних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, давали оцінку поведінці, вчинкам, стилю спілкування людини в різноманітних ситуаціях, навчалися знаходити оптимальні шляхи їх розв'язання.

Слід зазначити, що використання на факультативних заняттях активних методів групової роботи (брейнстормінгу, інтерв'ювання, дискусії, елементів тренінгу, включення вихованців до творчої діяльності

з вироблення ними правил, кодексів, декларацій, створення власних гербів тощо) навчає підлітків розумінню сенсу вчинків однолітків, визнанню їх права на унікальність, неповторність, а також сприяють побудові ними стратегії власної поведінки, розвитку навичок міжособистісної взаємодії і спілкування, співпраці з ровесниками.

Заняттями курсу також передбачалося навчання підлітків прийомам самовиховання, вольової саморегуляції, знайомство з техніками ефективного самопідкріплення, самопрограмування, але, як застерігає І. Бех, «наукова оснащеність процесу самовиховання в цілому ґрунтується на так званій насильницькій парадигмі у формі експлуатації механізмів самонаказу, самозобов'язання та деяких інших. Процес самовиховання має виступати як вільна морально-духовна дія. Якраз вона (дія) повинна конституювати процес самовиховання. Саме така дія — це вираження свободи суб'єкта, що не зводиться до усвідомлення необхідності (у сфері самосвідомості таке розуміння заперечується безумовно), а кваліфікується як “можливість бути і стати”, тобто як поклик потенційного, яке зберігає кожна Людина» [7, 11–13].

Результати констатувального експерименту засвідчили, що конфлікти у взаєминах підлітків із дорослими частіше за все виникають через ставлення до них як до дітей, а вони вже почувають себе дорослими. За дослідженням учених [6, 10, 15, 20, 29, 39], новоутворенням віку є прагнення до дорослості, що визначається як новий рівень домагань, якого підліток фактично не досяг. З огляду на це ми пропонували вихователю під час планування й проведення виховної роботи обов'язково послуговуватися інтересами, потребами підлітків, надавати їм якнайбільше самостійності, виступати в ролі консультанта, старшого товариша. Одним із дієвих засобів виховання, де підліток може проявити свою самостійність, активну життєву позицію, соціальну компетентність і в такий спосіб самовиразитися, самоствердитися, є учнівське самоврядування.

Ефективність учнівського самоврядування як засобу виховання особистості школяра визначається створенням такого мікросоціального середовища, в основі якого лежить розвиток соціальної активності вихованця в процесі спільної діяльності та забезпечення на цій основі взаєморозуміння, гідного місця кожної особистості у колективі, поваги до її думок, почуттів.

Засобами учнівського самоврядування формується духовна, соціальна культура дитячої спільноти. У зв'язку з цим ми спиралися на

думку І. Беха про те, що «головними умовами відповідної мотивації мають виступати спільне переживання вихованцями почуття причетності до особливої дитячої субкультури, що поєднує у собі романтику й високу соціальну активність, почуття належності до групи, залучення до високих життєвих цілей і цінностей. Для багатьох вихованців обговорення у широкому колі ровесників питань особистісного самовизначення є першою спробою усвідомити своє “Я” і свої можливості. Публічність демонстрації результатів загострює почуття відповідальності й підвищує емоційну віддачу дітей» [5, 27].

У процесі експериментальної роботи враховували той факт, що досить часто педагоги просто використовують наявні якості особистості школяра, замість того, щоб їх формувати. Приміром, інертним учням пропонують доручення, які не потребують активного спілкування, взаємодії (роботу в редколегії, оформлення стендів тощо), а спритні стають старостами, організаторами різноманітних справ, керівниками секцій тощо. Хоча учневі легше виконати доручення, що відповідає його темпераменту, така спеціалізація не сприяє повноцінному особистісному розвитку вихованця, як на наш погляд, а тому є педагогічно недоцільною.

Засвоєнню вихованцями соціальних, культурних цінностей, формуванню у них соціальної компетентності ми підпорядковували роботу клубів «Вибір», «Дебати» (клуби багато уваги приділяють найскладнішим для підлітків проблемам — взаємин і спілкування). Беручи активну участь у роботі клубів, підлітки розширювали свій кругозір, набували соціального досвіду, комунікативних умінь і навичок. Зокрема, в рамках роботи клубу «Дебати» працює етично-дискусійна студія, де вихованці мають можливість навчитися висловлювати й захищати свої думки, слухати співрозмовника, здійснювати аналіз особистих проблем та шукати шляхи їх розв'язання, виробляти у себе соціальні уміння й навички. Для того щоб дискусія була відвертою та задля створення в групі атмосфери довіри й поваги, її учасниками вироблено правила дискусії. Ось деякі з них: якщо хтось говорить, слухай; кожен говорить по черзі, а не водночас; якщо ти не погоджуєшся з кимось, переконайся, що ти хочеш критикувати ідею, а не особу, яка її висунула; не смійся, коли хтось говорить (за винятком, якщо хтось жартує); заохочуй до участі інших.

Саме гурткова, клубна та секційна комунікація, як підтвердило наше дослідження, сприяє розвитку соціальної компетентності

підлітків. Ми прагнули до того, щоб дитина, прийшовши у клуб чи гурток у вільний час, могла не лише чогось навчитися, а в колі однодумців дістати задоволення від своєї діяльності — виховання через спілкування, виховання ініціативою, виховання самостійністю. Будь-який учень, маючи бажання, міг стати членом гуртка, секції, клубу в обраній сфері діяльності.

Активісти учнівського самоврядування — ініціатори проведення загальношкільних свят першого і останнього дзвоників, «Тижня школи», фестивалю учнівської творчості, «Свята квітів», «Андрієвих вечорниць», «Дня святого Валентина», «Міс школи», «Містера Best», «Свята матері», різноманітних шоу-програм, турнірів, святкових концертів, благодійних акцій, екологічних десантів тощо.

У рамках учнівського самоврядування продовжувалася робота підлітків над проектами, що уможливлювало співпрацю вихованців між собою й різними людьми поза школою, формування в учнів практичних навичок публічної презентації та захисту власних знахідок і думок.

У процесі роботи над проектами учні набували соціальних умінь навичок. Зокрема, під час роботи над проектами «Становище бідних у нашому місті», «Очистимо джерельце разом», «Стан здоров'я дітей у нашому районі» тощо учні вчилися брати інтерв'ю, взаємодіяти, спілкуватися з оточуючими, фотографувати, збирати статистичні дані та обробляти їх. У проектах реалізуються академічні, творчі, соціальні, комунікативні, організаторські здібності учнів. Учителю при цьому виступав у ролі консультанта, але відповідальність за виконання роботи лежала на вихованцях.

Результати роботи підлітки оформили у вигляді фоторепортажу, виставки плакатів, картин, альбомів, віршів, VIP-сторінок. При цьому учнями відображалися не тільки кінцевий результат, а й усі етапи роботи над проектом. При підбитті підсумків враховувалися як здібності окремих учнів, так і згуртованість, творчість групи у роботі над проектами.

Нині стратегія виховного впливу полягає у передачі знань від дорослого до дитини. Однак, як свідчать дослідження [3, 155], одним із найоптимальніших є навчання ровесників ровесниками, оскільки 90 % інформації засвоюється під час навчання інших.

У зв'язку з цим серед інноваційних виховних технологій, що сприяють соціальному розвитку вихованців, ми виокремили навчання ровесників ровесниками [16, 18–21] — засіб передачі достовірної соціально

значущої інформації підростаючому поколінню через довірче спілкування на рівних з використанням інтерактивних форм з метою розвитку у підлітків навичок, необхідних для ефективного спілкування з ровесниками та позитивного самовдосконалення. Враховуючи те, що навчання ровесників ровесниками — це не тільки передача знань, а й формування людини, спроможної самостійно приймати рішення, брати відповідальність за себе та інших, цей метод ми розглядали не тільки як засіб передачі інформації, а як технологію навчально-виховного впливу на неповнолітніх.

Складниками тренінг-курсу, розробленого в рамках програми «Сприяння просвітницькій роботі “рівний — рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя», стали модулі: «Методика освіти “рівний — рівному”»; «Спілкуємось та діємо»; «Твоє життя — твій вибір»; «Прояви турботу та обачливість»; «Знаємо та реалізуємо свої права» тощо.

Програма спрямована на формування відповідального ставлення до власного здоров'я у підлітків та молоді, оскільки саме в цьому віці відбувається засвоєння певних знань і вмінь, усвідомлення потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтацій.

Виконання різноманітних практичних завдань — проблемних питань для мозкового штурму, опитувальників, тренінгових вправ — уможливлювало краще розуміння підлітками себе під час спілкування з ровесниками. На цих заняттях вихованці здобували навички організації дозвілля, у них формувалися лідерські, організаторські якості, соціальна компетентність, позитивний соціальний досвід, розвивалася культура мовлення (вміння вести розмову, слухати, володіти голосом, мімікою, пантомімікою). У межах програми школярі також брали активну участь у проекті «Здорова дитина — здорова нація», акціях «Вибір за тобою, ровеснику», «Ми вибираємо здоров'я», «Ні наркотикам! — це говоримо ми, ваші ровесники», в інтерактивній акції «Ні — СНІДУ! — це говоримо ми, ваші діти!».

Однією із ключових форм інтеграції підлітка в суспільство є ігрова діяльність. У цьому аспекті ми виокремили комунікативно-діяльнісні ігри, які сприяють успішному оволодінню підлітками соціально-комунікативними вміннями і навичками. Їх особливість полягає в тому, що увага учасників гри зосереджена або на самому процесі комунікації і результатом є засвоєння вихованцями визначених навичок комунікації, або на сполученні комунікації й групової динаміки під час гри,

і тоді метою навчання є засвоєння навичок впливу на взаємини з використанням вербального й невербального спілкування.

В арсеналі комунікативно-діяльнісних ігор ми виокремили вербально-комунікативні, метою яких є навчання учнів ефективного ділового спілкування. Більшість із цих ігор побудовано за принципом «зіпсованого телефону». Для прикладу назвемо ігри: «Переговори», «Сірники-вирішувалки», «Зрозумій мене». Зокрема у грі «Переговори» учасники об'єднуються в групи з чотирьох осіб. Двоє учасників намагаються домовитися про певну спільну діяльність. Двоє — працюють посередниками, передаючи інформацію так, як вони зрозуміли. Так триває доти, доки «розумні» не вирішать, що вони зрозуміли, що саме їм пропонувалося, і не приймуть свого рішення щодо даної пропозиції. У цій грі учасники вчаться точно й однозначно формулювати свої думки, спілкуватися, взаємодіяти. Ігри такого типу тренують у підлітків уміння збирати інформацію, проводити, не затягувати переговори, вміння мобільно і правильно приймати рішення.

В організаційно-комунікативних іграх акцент зміщується на специфіку групової взаємодії під час прийняття довгострокових стратегічних рішень, на особливості взаємодії вихованців із довкіллям. Слід зазначити, що в цій групі ігор трохи нівелюються індивідуальні поведінкові вияви учасників і починають діяти загальнолюдські мотиваційні закони, закони розвитку соціуму. До цього типу ми віднесли такі ігри, як «Цивілізація», «Скажена фірма», «Плем'я» (група ділиться на «цивілізації» чи «фірми», що уможливорює стеження за процесом створення саморегулюючої чи мікросоціальної системи, виокремлення тих чинників, від яких залежить «життя» системи, оптимальні стратегії організації у кожній із «цивілізацій» чи «фірм»). Особистий досвід автора дослідження та спостереження за вихованцями дають підстави стверджувати, що у комунікативно-діяльнісних іграх вони набувають соціального досвіду, навичок взаємодії й спілкування, у них формується соціальна компетентність.

Дієвими з точки зору розвитку в учнів соціальних умінь і навичок є також рольові ігри. Мета рольових ігор — інсценізувати незвичні для підлітків ситуації та події різного характеру, сприяти кращому розумінню ними цих ситуацій, оскільки, як стверджує С. Карпенчук, «моральна сутність явищ по-справжньому відкривається школярам лише тоді, коли вони зуміють подолати труднощі самостійного аналізу і розв'язання моральних проблем. Це є важливою умовою закріплення

знань і перетворення переконань у вчинки соціальної поведінки» [17, 199].

Після закінчення гри вихованці ділилися враженнями про те, як вони почувалися у своїй ролі, мотивуючи виявлені у процесі гри вчинки. Це дає змогу розвивати спостережливість, дивитися на міжособистісну ситуацію очима партнера. Експериментальна робота підтвердила необхідність гри: увійти у стан іншої людини, сприяти розвитку у вихованців емпатії — здатності й уміння розуміти інших людей, ставити себе на їх місце, співпереживати, співчувати їм, що є важливими чинниками ціннісного ставлення до людини.

Разом з тим під час підготовки й проведення рольової гри ми додержувалися певних вимог. Одна з них пов'язана з тим, що рольові ігри імітують реальне життя, а тому повинні стосуватись питань, на які немає однозначної відповіді. Педагогові не слід створювати враження, що існує єдина правильна відповідь на кожне запитання, якщо насправді такої немає. Важливо, щоб учні й учителі вміли сприймати різні точки зору природно, як нормальне явище. Учителі не повинні нав'язувати підліткам своє бачення суперечливих проблем або прагнути консенсусу будь-якою ціною. Однак вони можуть відзначити ті питання, у вирішенні яких вдалося досягти згоди, і залишити відкритими ті, які потребують подальшого обговорення. Одночасно в процесі проведення рольових ігор педагоги повинні рахуватися з почуттями окремих учнів та їх соціальним статусом у класі, щоб учні, які належать до категорії «відторгнутих», не відчували себе зневаженими або виставленими на посміховище.

Великі виховні можливості щодо формування соціальної компетентності у школярів має тренінг. Тренінг, зокрема, є ефективним способом конструктивного вирішення проблем підліткового віку, він відповідає природному прагненню підлітків до спілкування з однолітками. Ця форма роботи створює найкращі умови для навчання комунікації.

У роботі з підлітками ми використовували тренінг «Вчимося розуміти себе та інших», який включає 14 занять. Кожне заняття складалося з трьох частин: 1) теоретичного матеріалу, який подається у формі міні-лекцій; 2) практичних вправ, під час виконання яких підлітки можуть оволодіти необхідними інтерперсональними вміннями і практично використати набуті теоретичні знання; 3) обговорення цих вправ.

Важливе значення для реалізації мети тренінгових занять має психологічний клімат — сукупність соціально-психологічних стосунків

у групі, які сприяють вільному виявленню «Я» підлітка. Зокрема, жива, доброзичлива атмосфера полегшує дитині проходження процесу індивідуалізації, що є основою для подальшого дорослішання й сприяє усвідомленому вибору свого майбутнього. У довірливому міжособистісному спілкуванні проявляється й розвивається здатність вихованців співчувати, співпереживати іншому, вміння поставити себе на його місце, що досить часто виступає дієвим мотивом їх поведінки та є регулятором соціального розвитку підлітків.

Тренінгові заняття також допомагають підліткам рефлексувати, а отже, побачити себе очима інших, об'єктивно оцінити свої особистісні якості й відповідно вчасно скоригувати власну поведінку і взаємини з оточуючими.

На заняттях вихованці розвивають уміння спілкуватися, підтримувати з ровесниками гарні стосунки, конструктивно висловлювати свої думки й почуття, знаходити ефективні рішення виходу з конфліктних ситуацій, допомагати іншим.

Водночас для того, щоб актуалізувати комунікативні можливості учнів, як зазначає О. Коберник, вихователі мають дотримуватися певних соціально-психологічних та педагогічних умов, що активізують процес спілкування, роблять його змістовним, корисним, соціально цінним. Такими умовами є:

- а) організація життя та діяльності колективу на основі поєднання управління, самоуправління та саморегуляції;
- б) проблемність запропонованого змісту, що вимагає від учнів самостійних рішень під час обміну думками;
- в) забезпечення суб'єктивної значущості змісту для колективу, групи, особистості, для чого акцент робиться на тих його аспектах, які можуть стати суб'єктивно значимими у зв'язку з віком, інтересами, конкретним періодом життя учнів;
- г) використання творчих можливостей учнів у організації, реалізації та оформленні результатів діяльності [18, 173].

Серед умов успішного соціального розвитку підлітків провідну роль відіграє діяльність, яка задовольняє їх потреби у суспільному визнанні, ствердженні, де вони можуть проявити свої здібності, можливості. Звідси, на думку І. Бега, «необхідність організації суспільно схвальної діяльності, важливої й для утвердження певної громадянської позиції підлітка, і для реального визнання його дорослості. Йдеться про діяльність, яка своїми цілями, завданнями, структурою,

змістом, з одного боку, відповідає потребам підлітка; з іншого — об'єктивно утримує оптимальні можливості для реалізації цих потреб. Це багатопланова просоціальна діяльність, унаслідок якої відбувається розширення соціального простору підлітка, формується відповідальність за загальнолюдські справи і за самого себе як господаря власної долі» [5, 105].

Із цією метою у школі з ініціативи учнів часто проводяться ярмарки власних виробів, практикуються трудові десанти зі збору макулатури, а виручені гроші використовуються для допомоги сиротам та мало-забезпеченим. Милосердна діяльність вихованців проявляється також у підготовці та проведенні шефських концертів у будинку для літніх людей, інтернаті для дітей-сиріт; у шефстві над ветеранами Великої Вітчизняної війни, людьми похилого віку. Тимурівські загони піклуються про людей похилого віку, які проживають у мікрорайоні школи. Підлітки є активними учасниками операцій: «Подаруй дітям промінчик сонечка», «Турбота», «Милосердя», «Ветеран живе поруч», «Солдатські вдови» — і це не повний перелік їхніх справ. Ініціатори органів учнівського самоврядування здійснюють заходи до Дня людей похилого віку, Дня інваліда, Дня захисту дітей, а також проводять обстеження матеріально-побутових умов дітей-інвалідів, сиріт, дітей, позбавлених батьківської опіки, збирають кошти у фонд Червоного Хреста. Така діяльність дає підліткам змогу глибше пізнати ази доброти, співчуття, співпереживання, виробляє готовність прийти на допомогу тим, хто цього потребує, сприяє розвитку у них соціально-комунікативних умінь і навичок.

При цьому організаційні форми й структура соціальної діяльності не пропонуються педагогами директивно, а плануються за участі дітей. Тобто наголошується на можливості й необхідності участі вихованців у благоїдній діяльності.

Іншою сферою оптимізації взаємин підлітків, виховання у них соціальної компетентності, бережливого ставлення до природи, відповідальності за її збереження є участь підлітків у природоохоронній діяльності, яка реалізується через різноманітні акції, проекти: «Посади дерево у шкільному саду», «Чисте джерельце», «Ялинка», «Зелена весна» тощо.

Вихованці організують ділові зустрічі з керівниками підприємств, забруднювачами природного середовища, ведуть відверті розмови на тему «Організм та оточення», беруть активну участь в екомітингах,

озелененні й охороні насаджень, відновленні та розмноженні видів рослин, збирають матеріали про флору і фауну рідного краю, проводять брифінги «Екоситуація в Україні».

Варто зазначити, що у спільній діяльності інтенсивно проявляється вплив групи на особистість: тут діють механізми емоційного зараження, ідентифікації, відповідальності за групу і за себе. У цій діяльності створюються найсприятливіші умови для виховання товарищескості, колективного почуття корисності для іншого. Ці почуття єднають вихованців, і саме через них вони інтегруються у суспільство.

Соціальні якості підлітків розвиваються також і в краєзнавчо-пошуковій діяльності. У рамках цієї діяльності вихованці беруть участь у краєзнавчих експедиціях («Краса і біль України», «Моя земля — земля моїх батьків»), проведенні різноманітних акцій, фольклорних та етнографічних розвідках, зборі предметів народного побуту, зразків народної творчості і фольклору для шкільного музею «Народний побут українців». Підлітки доглядають за історико-культурними пам'ятками міста, історичними могилами на кладовищах та працюють за напрямом «У боях відстояли Вітчизну свою», в результаті чого вони зібрали чимало матеріалів про життя і подвиги героїв Великої Вітчизняної війни — своїх земляків та тих, хто загинув, визволяючи Батьківщину від фашистських загарбників. Вихованці також вивчають долю своєї родини в долі Батьківщини, подвижницьку діяльність своїх дідів та прадідів, досліджують маловідомі героїчні та трагічні сторінки історії свого краю. Така діяльність впливає на духовний світ вихованців, змушує їх узгоджувати власні інтереси з інтересами колективу, розвиває почуття товарищескості. Завдяки їй створюються передумови для виховання навичок спілкування, взаємодії, співпраці.

Переконати вихованця, що лише особистість і особистісні стосунки становлять сферу вищих цінностей соціуму, як підкреслює І. Бех, можна тільки одним шляхом: через залучення особистості до спільної, добровільно нею прийнятої діяльності достатньо високого рівня кооперації. Ця діяльність, на думку вченого, спрямована на цілі, які виходять за межі групових цінностей, вона передбачає участь усіх без винятку в самоуправлінні, і з точки зору мотивації зорієнтована і на свій процес, і на свій результат. Спілкування при цьому є значущим і доволі насиченим. Якщо на початку такої діяльності мотиви її учасників нерідко індивідуалістичні чи зосереджені на групі, то згодом вони стають дедалі ширшими, соціальними, тобто спрямованими на інших, навіть

незнайомих людей. Лише за цих умов відбувається становлення соціально відповідальної поведінки підлітка, учасника діяльності. І. Бех наголошує, що зі зростанням кооперації в організації й змісті цієї соціально актуальної діяльності зростає і ступінь її впливу на особистість підлітка [5, 103–104].

На формування соціальної компетентності підлітків вагомий вплив здійснює родина, зокрема: домінуючі цінності в сім'ї, рівень вихованої майстерності батьків, характер взаємин між батьками і дітьми. Результати констатувального експерименту засвідчують, що у взаєминах батьків і дітей виникають конфлікти, непорозуміння, підлітки нарікають на недостатність уваги з боку батьків.

У підлітків і батьків виникають розбіжності щодо життєвої перспективи. Саме тому потрібні спеціальні заняття, спрямовані на обговорення схильностей, характеру захоплення, навчальної успішності й переваг підлітка, його орієнтацій і цінностей. Відтак робота з батьками на формувальному етапі експерименту включала такі напрями:

- набуття батьками психолого-педагогічних знань про особливості дітей підліткового віку та методи їх виховання;
- ознайомлення батьків з методами пізнання власної особистості та особистості їхньої дитини з метою встановлення адекватних взаємин.

Метою проведення роботи з батьками було розкриття впливу взаємин батьків і дітей на становлення особистості дитини, озброєння батьків ефективними методами виховання дітей. У практичній роботі з батьками класні керівники використовували колективні й індивідуальні форми взаємодії. Причому в тому й іншому випадку реалізовувалися як традиційні, так і нетрадиційні форми.

Зазначимо, що одним із шляхів отримання батьками психолого-педагогічних знань і вмінь є заняття батьківського всеобучу. Основними методами, які використовувалися на заняттях із батьками, були лекції, бесіди, дискусії, батьківські ринги, конференції, ситуації з практики сімейного виховання, круглі столи, тренінги. Для більш глибокого пізнання батьками дітей та особливостей взаємин з ними застосовувалися анкети, тести, опитувальники («Ставлення батьків до дитини», «Стиль спілкування», «Добра мати... добрий батько...», «Ставлення до сім'ї і родинних стосунків», «Тип вашої родини»). За результатами анкет, опитувальників, тестів проводилися індивідуальні консультації, бесіди з батьками. Батькам надавалися поради, рекомендації щодо

індивідуальних особливостей поведінки їх дітей, рівня самооцінки, рис характеру, типу темпераменту, пропонувалися ефективні методи виховного впливу.

У рамках батьківського всеобучу нами проводилися батьківські ринги. Батьківський ринг є однією з ефективних дискусійних форм спілкування батьків, згуртування батьківського колективу. Він готується у вигляді відповідей на запитання з проблем виховання. Проблемні запитання добирають самі батьки. На одне запитання відповідають дві родини. Вони можуть мати різні позиції й думки. Інша частина аудиторії в полеміку не вступає, а лише підтримує думки родини оплесками. Експертами у батьківських рингах виступають учні класу, визначаючи, які відповіді на запитання були ближчими до правильного трактування.

Традиційною формою роботи з батьками є батьківські збори. Вони є школою освіти батьків, розширюють їх педагогічний кругозір, стимулюють бажання стати добрими батьками. Тематика і методика зборів враховує вікові особливості учнів, рівень освіченості й зацікавленості батьків, цілі та завдання виховання, що стоять перед школою. Педагогами проводилися батьківські збори за такими тематиками: «Психофізичний розвиток підлітків» з участю психолога, «Роль родини у розвитку моральних якостей підлітка», «Статеве дозрівання», «Основи сімейного спілкування і взаємин», «Емоції у житті підлітка», «Підліткова агресивність» тощо.

Великі виховні можливості щодо підвищення педагогічної майстерності батьків мають батьківські конференції, на яких обговорюються проблеми морального, статевого виховання в родині, міжособистісних взаємин батьків і дітей, питання здорового способу життя тощо. Батьківські конференції проходять за участю психолога, соціального педагога, які проводять психологічні й соціологічні дослідження з визначеної проблеми, а також знайомлять учасників конференції з результатами досліджень. Активними учасниками цієї форми роботи виступають самі батьки. Вони готують аналіз проблеми з позиції власного досвіду. Характерною рисою конференції є те, що на ній у процесі обговорення приймаються рішення або визначаються заходи щодо задоволеної проблеми.

Активною формою роботи з батьками є батьківські тренінги. Батьки, опрацювавши серію тренінгових занять, краще пізнавали самих себе, свої психологічні особливості, усвідомлювали власні дії

й думки, зміцнювали позитивні якості своєї особистості; поглиблювали пізнання своєї дитини, усвідомлювали причини її вчинків, емоцій, думок; знаходили оптимальні шляхи спілкування з дитиною, відшукували та використовували сучасні, психологічно обґрунтовані методи виховання та розвитку дитини на основі її повного прийняття. Тренінг включає в себе вправи на розвиток майстерності керування собою (основи техніки саморегуляції), формування мимічної й пантомімічної виразності, розуміння психічного стану іншої людини, тренування здатності до соціальної перцепції. З великою зацікавленістю батьки виконують такі тренінгові завдання, як «дитячі гримаси», «улюблена іграшка», «мій казковий образ», «дитячі ігри», «спогади дитинства», «фільм про мою родину». Слід зазначити, що у батьківських тренінгах повинні брати участь обоє батьків. Від цього ефективність тренінгу зростає. Батьківський тренінг проводить психолог школи.

З метою оптимізації взаємин батьків і дітей ми долучали батьків до позаурочної виховної роботи. Зокрема, вони допомагали класному керівникові у проведенні виховних заходів, брали активну участь у концертах, конкурсах, змаганнях.

В організації позаурочної виховної роботи стрижнева роль, як ми уже зазначали, належить педагогові. Спостереження за вчителями і їх взаєминами з учнями дали змогу дійти висновку про те, що від умінь вчителя встановлювати контакти з дітьми, від того, який стиль спілкування у взаєминах з ними він обирає, суттєво залежить розгортання адаптаційних процесів дітей у соціумі. Діагностика міжособистісних взаємин учнів і педагогів переконує, що невдоволення учня своїм статусом чи взаєминами з учителем — одна з причин дезаптації.

Результативність роботи зі створення умов для формування соціальної компетентності підлітків залежить від рівня виховної майстерності вчителя. Саме тому ми ставили за мету організувати спеціальне навчання педагогів, зорієнтоване на вирішення таких завдань: поповнення теоретичного й технологічного потенціалу вчителів знаннями про сутність соціальної компетентності і її вплив на взаємини; розширення кола знань педагогів про форми, методи виховання та діагностики соціальної компетентності підлітків; гармонізація взаємин у системі «підлітки — батьки». Для реалізації цієї мети ми впроваджували у систему роботи загальноосвітніх навчальних закладів методичний семінар-практикум «Соціальна компетентність особистості: сутність, зміст та особливості формування». Структура занять методичного семінару

включала такі форми роботи, як лекції-діалоги, семінари, дискусії, розв'язування педагогічних задач, обмін досвідом, тренінг педагогічної рефлексії, обговорення результатів діагностування учнів.

Навчання педагогів передбачало проведення лекцій, семінарів, на яких вони знайомилися із основними структурними компонентами соціальної компетентності, причинами недостатнього розвитку цього інтегрального утворення у школярів та ефективними формами і методами її виховання.

Важливо, щоб учителі й батьки розуміли необхідність зміни позиції з керівника життя дитини на позицію того, хто супроводжує цей розвиток.

У зв'язку з цим, камертоном оптимальної виховної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на думку І. Беха, має виступати функціонування в ній особливого мотиву вихованця «хочу, щоб мене виховували». Слід наголосити, що такий мотив «...може виникнути в особливій суб'єкт-суб'єктній взаємодії, де педагог планомірно розгортає власну ціннісно спрямовану діяльність. Принциповим моментом цієї діяльності має бути правило, відповідно до якого в її мотиваційній структурі чільне місце має посідати мотив діяльнісної любові вихователя до вихованця. Завдяки різним за змістом і насиченим цим почуттям діям вихователя він стає для вихованця "значущим іншим", взірцем для свідомого наслідування. Безумовно, педагог має постійно демонструвати вихованцям високі морально-духовні зразки, які повинні бути вчасно усвідомлені ними. Тоді-то у вихованця й виникне первинний мотив "хочу, щоб мене виховували", причому вихованець пов'язуватиме це бажання безпосередньо зі значущим для себе вихователем, з його образом, а предметом виховання стане його особистісна самобутність» [5, 17].

Таким чином, ефективність процесу формування соціальної компетентності підлітків дає високу результативність за умови цілеспрямованої організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихованців у різних формах позаурочної діяльності, серед яких можна виокремити такі: факультатив «Основи міжособистісних взаємин», участь учнів у роботі клубів «Вибір», «Дебати» та гуртково-секційній комунікації, тренінг «Вчимося розуміти себе та інших», комунікативно-діяльнісні, рольові ігри, проєктна, суспільно-корисна (у формі волонтерського руху), природоохоронна, краєзнавчо-пошукова діяльність з урахуванням їх індивідуальних здібностей і потреб. Цьому сприяє також організація теоретичної й методичної підготовки педагогічних кадрів до здійснення діяльності

з виховання соціальної компетентності підлітків, зокрема, проведення семінарів-практикумів з використанням інтерактивних форм і методів навчання, а також шляхом самоосвіти; робота з батьками задля підвищення їх здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми та з метою гуманізації взаємин батьків і дітей у сім'ї.

ДЖЕРЕЛА

1. Алтунина И. Р. Мотивы социального поведения детей (общая характеристика и тенденция развития) / И. Р. Алтунина // Мир психологии. — 2004. — № 2. — С. 69–75.
2. Андрущенко Е. Социальная психология / Андрущенко Е.; [под ред. В. И. Слостенина]. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 264 с.
3. Безпалько О. Спілкуємось та діємо: навч.-метод. посіб. / О. Безпалько, Ж. Савич. — К.: Навч. книга, 2002. — 126 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості в соціогенетичному дискурсі / Іван Дмитрович Бех // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): [зб. наук. пр.]. — К.: ВІРА інсайт, 2001. — Кн. 1. — С. 3–8.
5. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.
6. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
7. Бех І. Д. Психологічні резерви виховання особистості / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. — 2005. — № 2. — С. 1–4.
8. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / Іван Дмитрович Бех // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): [зб. наук. праць]. — К.: Пед. думка.
9. Бодалев А. А. Общение и формирование личности / Бодалев А. А // Социальная психология личности. — М.: Наука, 1979. — С. 74–79.
10. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: [моногр.] / Булах І. С. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 340 с.

11. Васюра С. А. Коммуникативная активность школьников подросткового возраста и ее развитие / С. А. Васюра // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 3. — С. 35–44.
12. Волков Б. С. Психология подростка. Психология развития / Волков Б. С. — М., 2001. — 275 с.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Давыдов В. В. — М.: ИНТОР, 1996. — 208 с.
14. Ермоленко В. Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций у детей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / В. Д. Ермоленко. — М., 1984. — 23 с.
15. Заброцкий М. М. Вікова психологія / Заброцкий М. М. — К.: МАУП, 1998. — 92 с.
16. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. — СПб., 2000. — 207 с.
17. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. / Карпенчук С. Г. — К.: Вища школа, 1997. — 94 с.
18. Коберник О. М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація / Коберник О. М. — К.: Знання, 1998. — 274 с.
19. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Т. В. Комар. — К., 2003. — 23 с.
20. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури особистості школяра : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Корніяка Ольга Миколаївна. — К., 2007. — 448 с.
21. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б. С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника. — М., 1983. — С. 81–85.
22. Либерман А. А. К вопросу о ведущей деятельности современных подростков / А. А. Либерман // Психологический журнал. — 2002. — № 4. — С. 6–61.
23. Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской психологии / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. — Ростов-на-Дону, 2000. — 573 с.
24. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. С. Мерлин // Ученые записки Пермского педагогического института. — Пермь, 1970. — Т. 77. — 307 с.

25. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена / Михайлова (Алешина) Е. С. — СПб., 1996. — 51 с.
26. Молчанов С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С. В. Молчанов // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 3. — С. 83–89.
27. Орбан-Лембрик Л. Е. Структура комунікативного потенціалу особистості / Л. Е. Орбан-Лембрик // Психологічні перспективи. — 2002. — Вип. 2. — С. 53–61.
28. Орієнтовний зміст виховання в національній школі : метод. реком. / [кол. авт. за заг. ред. Є. І. Коваленко]. — К.: ІЗМН, 1996. — 136 с.
29. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Павлова Ірина Георгіївна. — Одеса, 2005. — 246 с.
30. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / [за ред. Г. С. Сазоненко]. — К.: Гопак, 2000. — 560 с.
31. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Потапчук Людмила Володимирівна. — Луцьк, 2001. — 205 с.
32. Психология современного подростка / [под. ред. Д. И. Фельдштейна]. — М., 1987. — 137 с.
33. Семиченко В. А. Психология деятельности / Семиченко В. А. — К.: Издатель Эшке А. Н., 2002. — 248 с.
34. Семиченко В. А. Психология эмоций / Семиченко В. А. — К.: «Магістр – S», 1998. — 68 с.
35. Слободчиков В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 1995. — 257 с.
36. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Сухомлинський В. О. — К.: Рад. шк., 1977. — Т. 3: Народження громадянина. — 1977. — 670 с.
37. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Сухомлинський В. О. — К.: Рад. шк., 1977. — Т. 5: Слово про слово. — 1977. — 639 с.
38. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Сухомлинський В. О. — К.: Рад. шк., 1976. — Т. 1: Спілкування в колективі. — 1976. — 654 с.

39. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Фельдштейн Д. И. — М. : Педагогика, 1989. — 208 с.
40. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. — [2-е изд., дополн. и перераб.]. — М. : Совершенство, 1998. — 452 с.
41. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм. — М. : Республика, 1992. — 430 с.
42. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. — М. : Республика, 1993. — 415 с.
43. Штифурак В. Є. Виховання культури спілкування старших підлітків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. Є. Штифурак. — Луганськ, 1996. — 21 с.
44. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни / Щуркова Н. Е. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 192 с.
45. Эриксон Э. Кризис подросткового возраста / Эриксон Э. // Психология личности / [сост. Райгородский Д. Я.]. — Самара : Изд. дом «БАХРАХ», 1999. — 448 с.

Розділ III

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Марія Братко (Україна)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

В статті, базуючись на уявленні про методологічний підхід як концептуальну основу освітньої діяльності, що визначає її стратегію та тактику, регламентує інструментарій, ресурси і має дворівневу структуру, яка включає методологічний та технологічний рівні, обґрунтовано теоретичні засади середовищного підходу у вищій освіті. На основі аналізу базових понять підходу (середовище, освітнє середовище, освітнє середовище вищого навчального закладу), характеристики структури та функцій освітнього середовища вищого навчального закладу, зроблено висновок, що середовищний підхід у вищій освіті — це система дій суб'єкта управління з освітнім середовищем вищого навчального закладу з метою набуття ним характеристик, які дозволять цьому середовищу успішно реалізувати поліструктурну освітню функцію. Автор вважає, що освітнє середовище є не лише умовою, а й чинником та засобом формування та розвитку компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: *підхід, теоретичні засади, освітнє середовище, освітнє середовище вищого навчального закладу, середовищний підхід, середовищний підхід у вищій освіті.*

На сьогодні перед вищими навчальними закладами поставлена складна задача вивіщення якості підготовки спеціалістів відповідного фаху і профілю, які мають бути активними, відповідальними, творчими, компетентними, здатними ефективно вирішувати виробничі завдання, готовими до професійного і особистісного зростання упродовж усього життя. Одним з критеріїв якості освітнього процесу

ЗМІСТ

Розділ I

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК СУЧАСНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ ОСВІТИ

- Левовицький Т.* Компетенції вчителя — традиція, погляди щодо педагогіки, рекомендації ЄС, невирішені проблеми 5
- Сисоєва С.* Компетентісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу 18
- Хоружа Л.* Стратегія і тактика впровадження компетентісного підходу у професійну підготовку фахівців 45
- Драч І.* Наукові основи компетентісно орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх фахівців 55

Розділ II

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦЯ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

- Мешальський С.* Інтерактивність навчання та соціальні компетенції вчителя 70
- Дічек Н.* Шляхи модернізації курсу «Методологія науково-педагогічних досліджень» як важливого чинника формування у майбутніх викладачів дослідницької компетентності 81
- Канішевська Л.* Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності учнів початкової школи у позаурочній діяльності 106
- Малихін О., Герасимова О.* Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи 128
- Морзе Н., Буйницька О., Кочарян А.* ІК-компетентність викладачів і студентів як шлях до формування інформаційного освітнього середовища університету 151

ЗМІСТ

367

- Беднарська Н.* Основні положення навчання із використанням нових інформаційних технологій як запрошення до дискусії щодо компетенцій сучасного вчителя 196
- Тернопільська В.* Підготовка вчителя до формування соціальної компетентності учнів підліткового віку у позаурочній діяльності 207

Розділ III

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ПІДХОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

- Братко М.* Концептуальні засади середовищного підходу у вищій освіті 243
- Беднарчик Г., Славінська К.* Зміни компетенцій неперервної професійної освіти вчителя 262
- Желанова В.* Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у площині їх рефлексивної детермінації 272
- Олексюк О., Ткач М., Бондаренко Л.* Духовно-смислова інтуїція у формуванні герменевтичного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва 292
- Чернуха Н.* Інтеграція як фактор модернізації сучасного освітнього простору на компетентісних засадах 309
- Терентьєва Н.* Підготовка магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи»: реалізація компетентісного підходу 320

- Содержание 335
- Резюме 337
- Content 349
- Abstracts 351
- Відомості про авторів 363

Наукове видання

**КОМПЕТЕНТІСНО
ЗОРІЄНТОВАНА ОСВІТА:
ЯКІСНІ ВИМІРИ**

Монографія

За подані матеріали відповідають автори

Видання підготовлене до друку в НМЦ видавничої діяльності
Київського університету імені Бориса Грінченка

Завідувач НМЦ видавничої діяльності *М.М. Прядко*
Відповідальна за випуск *А.М. Даниленко*
Над виданням працювали:
Л.В. Потравка, Н.І. Гетьман, Л.Ю. Столітня,
Т.В. Нестерова, Н.І. Погорєлова

Поліграфічна група: *А.А. Богадельна, Д.Я. Ярошенко, О.М. Дзень,*
Г.О. Бочарник, В.В. Василенко

Підписано до друку 12.05.2015 р. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 21,4. Обл.-вид. арк. 22,72. Наклад 300 пр. Зам. № 5-065.

Київський університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи Серія ДК № 4013 від 17.03.2011 р.

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі Інтернет без письмового дозволу Київського університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.