

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

До захисту допустити:  
Зав. кафедри  
«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**Кваліфікаційна робота**  
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:  
**«Формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку»**

Студентки факультету філології та масових комунікацій спеціальності «Дошкільна освіта» освітнього ступеня «Магістр» Подосьолової Вікторії Валеріївни  
Науковий керівник:  
Брежнєва Олена Геннадіївна  
завідувач кафедри, доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти  
Рецензент:  
Рейпольська О.Д.  
кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дошкільної освіти і виховання Інститут проблем виховання НАПН України

Кваліфікаційна робота захищена  
з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020р.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГОДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	8
1.1. Проблема формування соціальної компетентності у дітей у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях .....	8
1.2. Аналіз ключових понять в полі проблеми соціальної компетентності «соціальна компетентність», «соціалізація», «комунікація».....	27
1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку .....	36
<b>Висновки до розділу 1</b> .....	54
<b>РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	55
2.1. Вивчення педагогічних умов формування соціальної компетентності у старших дошкільників в практиці роботи за вихователів закладу дошкільної освіти.....	55
2.2. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.....	62
2.3. Динаміка змін у формуванні соціальної компетентності старших дошкільників: контрольний етап .....	74
<b>Висновки до розділу 2</b> .....	81
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	83
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	87
<b>ДОДАТКИ</b> .....	96

## ВСТУП

У період глобалізації та інтеграції суспільного життя постає необхідність для людини бути адаптованою до суспільних викликів, зокрема, бути індивідуальністю та уміти реалізовувати себе. Тобто, у сучасному світі повинна сформуватися особистість, яка здатна до самореалізації в суспільстві з її індивідуальними характерними особливостями та сформованими ціннісними орієнтаціями. З цією метою постає потреба у створенні такого освітнього процесу, який сприятиме становленню такої індивідуальності, зокрема, закладу дошкільної освіти, що на початковому етапі життя людини сформує соціальні орієнтації у житті. Освітній процес у дошкільному закладі провадиться згідно державних стандартів. Головне завдання роботи закладу дошкільної освіти полягає у вихованні дитини, навчанні початкових основ з різних наук, формування компетенцій, а головне сприяння ефективному процесу соціалізації та адаптації до викликів дорослого життя. Соціалізація дитини починається від народження, уже в сім'ї дитина набуває певних соціальних ролей. Але важливим етапом формування особистості дитини є період виховання та навчання дитини у дошкільному закладі. Адже саме в цей період дитина перебуває на етапі набуття самостійного життєвого досвіду. Тому виникає необхідність формувати в неї життєві навички, розвивати індивідуальні здібності з тою метою, щоб дитина змогла самореалізуватися, використовуючи свої таланти. А, отже, важливим завданням освіти у дошкільному закладі є формування в дітей соціальної компетентності. Така компетентність формується на основі ефективних інноваційних особистісно-орієнтованих технологій, соціальних програм та професіоналізму вихователів. Таким чином, нами було означено основний напрямок дослідження, а саме визначення ефективних умов формування соціальних компетенцій у дітей дошкільного віку

Важливими дослідженнями щодо формування соціальної компетентності у дошкільників є концепції гуманізації освіти (Ш. Амонашвілі, М. Богуславський, Є. Бондаревська, О. Газман, Е. Дніпрова, І. Зверєв, І. Зінківський, В. Караковский, С. Козлова, Г. Корнетов, В. Коротов, І. Колесникова, І. Лернер, А. Мудрик, П. Підкасистий, М. Скаткин, В. Сластьонін, Е. Шиянов, С. Юрочкіна, Т. Андрющенко, Н. Семенова, Т. Бабюк та інші).

Дослідженнями також є праці психологів, педагогів та працівників освіти, які досліджували педагогічні умови соціалізації дітей різного віку: Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, Л. Божович. У дослідженнях К. Абромса, М. Єфименка, В. Кузьменко, Є. Раєвської, А. Алексюк, А. Дьоміна, В. Лузан, застосування інформаційних технологій у навчальному процесі, Р. Гуревич, В. Клочко, М. Козяр, В. Монахов, В. Стрельников, Н. Тверезовська розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності.

Наукові тенденції даної проблеми вивчалися, зокрема шляхом діагностування та проектування виховання дітей: як галузь освіти [4, с. 558]; як компонент педагогічної діяльності [33, с. 146-155], [36, с. 71-74]; як ключова умова ефективності педагогічної діяльності педагогів-новаторів. Соціальну компетентність дошкільників досліджували [24, с. 1], [35, с. 219-226], [41, с. 22], [42, с. 201], [43, с. 15-20 ] та ін. Зокрема, у дослідженнях [43, с.15-20] розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності.

Отже, актуальність проблеми, соціальна значущість й недостатнє вивчення соціального аспекту дошкільної освіти обумовили вибір теми дослідження **«Формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку»**.

**Мета дослідження** – науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

**Об'єкт дослідження** – процес формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

**Гіпотеза дослідження** полягає у припущенні про те, що формування соціально компетентної дитини старшого дошкільного віку буде успішним за наявності наступних педагогічних умов:

- 1) особистісно зорієнтованого підходу до виховання і розвитку старших дошкільників;
- 2) формування у дітей ціннісного ставлення до себе як представника соціуму
- 3) створення предметно-розвивального середовища, яке активізує ігрову діяльність дітей і розвиває здатність старшого дошкільника налагоджувати міжособистісні контакти;

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми соціальної компетентності дітей.
2. Проаналізувати ключові поняття в полі соціальної компетентності, надати їм однозначного тлумачення; уточнити сутність поняття «соціальна компетентність» відносно дітей старшого дошкільного віку.
3. Визначити та обґрунтувати критерії, показники та рівні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

**Методи дослідження** – *теоретичні*: вивчення, аналіз та узагальнення бібліографічних джерел (законодавчих і нормативних актів, документів, концепцій, історико-педагогічної, психолого-педагогічної та дидактичної літератури) щодо роботи з дітьми;

*емпіричні* - методи збирання інформації (психодіагностика, анкетне опитування, експертне оцінювання);

*математичні* - кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних; інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Експериментальною базою дослідження являється комунальний заклад «Початкова школа - ЗДО зі спеціальними класами (групами) для дітей із вадами зору №71». Загалом у дослідженні брали участь 20 вихованців, з них – 10 в експериментальній і 10 – у контрольних групах.

Дослідження здійснювалося протягом 2019-2020 рр. й охоплювало чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

**На аналітико-пошуковому етапі** (вересень-жовтень 2019 р.) вивчено історичну, психологічну та педагогічну літературу з досліджуваної проблеми; сформульовано мету, завдання та гіпотезу дослідження, проведено пілотажне дослідження (аналіз навчально-виховної документації, навчальних програм закладу, бесіди з педагогами закладу дошкільної освіти) з метою конкретизації предмета і завдань магістерського дослідження.

**На аналітико-констатувальному етапі** (листопад-грудень 2019 р.) здійснено експериментальну перевірку визначених умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, визначено дослідно-експериментальну мету, розроблено програму експерименту, встановлено кількісний і якісний склад його учасників.

**На формувальному етапі** (січень-липень 2020 р.) здійснено експериментальну перевірку визначених умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку, перевірено ефективність запропонованих методичних рекомендацій; оформлено узагальнюючі висновки, систематизовано результати дослідження.

**На завершально-узагальнюючому етапі** (вересень-листопад 2020 р.) проводилася узагальнююча обробка даних, зіставлення результатів з метою та гіпотезою, їх аналіз, оформлення результатів дослідження.

**Наукова новизна:** визначено сутність і структуру поняття «соціальна компетентність» дітей; уточнено поняття «соціальна освіта» вихователів закладів дошкільної освіти; визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості ціннісно-орієнтаційної компетентності дітей; укладено методику ефективної підготовки роботи.

**Теоретична новизна:** уточнено поняття «соціальна компетентність», визначено структуру соціальної компетентності дитини старшого дошкільного віку, проаналізовано основні підходи формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку.

**Практичне значення** дослідження: розроблено серію тренінгових вправ з формування соціальної компетентності старших дошкільників, як першооснови адаптації дитини до суспільної взаємодії; технологію формування соціальної компетентності. Експериментальний матеріал може використовуватись у практиці роботи вихователів закладів дошкільної освіти, а також студентами ЗВО під час навчання, в системі післядипломної освіти.

**Структура та обсяг роботи.** Дослідницька робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Робота включає таблиці - 3, рисунки - 7 , схеми - 1. Загальний обсяг роботи 111 сторінок комп'ютерного тексту.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **1.1. Проблема формування соціальної компетентності у дітей у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях**

Важливим аспектом у дослідженні процесу становлення особистості є вивчення основних засад соціальної компетентності дітей, зокрема дітей дошкільного віку. Розвиток соціальної компетентності розглядається як критичне значення для загальної адаптації особистості. Соціальна компетентність впливає на людину на її відчуття успіху в кількох аспектах життя, включаючи школу, стосунки та соціальні взаємодії. Наприклад Дж. Уокер, Е. Гарбер та Ч.Грін [74, с. 513-600] виявили, що соціальна компетентність діє як захист від проблем зі здоров'ям, зазвичай пов'язаних з негативними життєвими подіями. Зокрема, у дітей, які зазнали негативного впливу життєвих подій низька соціальна компетентність та високий рівень соматичності, тоді як для дітей, які мали високий рівень соціальної компетентності, негативний досвід не був пов'язаний із соматичними скаргами. Одне дослідження навіть показало підвищену соціальну компетентність, що призводить до зниження серцево-судинного ризику. Соціальна компетентність також може впливати на успішність дитини у подальшому житті, у школі та на самооцінку, тим самим забезпечуючи міцну основу для позитиву довгострокові наслідки. Наприклад, в дослідженні було виявлено, що дітей сприймають як соціально компетентних і продовжували вважати соціально компетентними через 15 років.

І навпаки, низький рівень соціальної компетентності може сприяти зниженню самооцінки, що, в свою чергу, може сприяти перетворенню на жертву. Е. Еган і Х. Перрі припустили, що діти, які є ізольованими, часто тривожні і покірні в конфлікті з іншими і, отже, стають головною ціллю для хуліганів. Інші ризики, пов'язані з дефіцитом соціальної компетентності



належать проблемам поведінки, зловживання наркотиками, погана адаптація до школи, насильство, злочинність серед неповнолітніх та антисоціальна поведінка [55]. Отже, діти з низьким рівнем соціальної компетентності можуть зазнати небезпеки за довгострокові негативні наслідки.

Науковці єдині у визнанні важливості формування соціальної компетентності, починаючи з дошкільного віку. Водночас, серед дослідників до сих пір немає єдності у тлумаченні терміну «соціальна компетентність». Більшість авторів визначають соціальну компетентність як змінну інтересу І. Лернер, А. Мудрик, П. Підкасистий, М. Скаткин. При цьому структура поняття не втілена в усталений конструкт. Сучасні дослідники в цілому визнають соціальну компетентність як багатоступеневу конструкцією з мінімізованим вмістом операційних дій. Дослідники, Л. Артемова, В. Котирло застерігають, що така мінімізована конструкція, ймовірно, не призведе до соціальної компетентності. Тому потрібні дослідження в аспекті формування соціальної компетентності як цілком позитивної конструкції. Нарешті, дослідження про соціальну компетентність часто обмежене методологічними чинниками, такими як включення до дослідження лише частин відповідних змінних. Це твердження не допускає більш складного розуміння взаємозв'язку між усіма змінними.

Експерти по роботі з дітьми зазначають, що соціалізація з членами сім'ї в безпечному середовищі насправді є основоположною для інших сфер навчання та розвитку, а якість дошкільного закладу забезпечує ідеальну обстановку для засвоєння ряду важливих соціальних навичок.

Джерельною основою дослідження становлять: теоретико-методичні положення про сутність соціалізації особистості [47, с. 39-48] та інші.

Теоретико-методичні положення про компетентнісний підхід в освіті досліджували [2] та інші. Теоретико-методичні положення про сутність і формування соціальної компетентності [15, с. 342] та інші стають підставою для визначення особливостей формування соціальних навичок.

Важливими дослідженнями щодо формування соціальної компетентності у дошкільників є концепції гуманізації освіти (Ш. Амонашвілі, М. Богуславський, Є. Бондаревська, О. Газман, Е. Дніпрова, І. Зверєв, І. Зінківський, В. Караковский, С. Козлова, Г. Корнетов, В. Коротов, І. Колесникова, І. Лернер, А. Мудрик, П. Підкасистий, М. Скаткин, В. Сластьонін, Е. Шиянов, С. Юрочкіна, Т. Андрющенко, Н. Семенова, Т. Бабюк та інші).

Сучасні підходи до формування освітнього розвивального середовища (А. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський, В. Зінченко, М. Кларін, Т. Комарова, Л. Новікова, Е. Новосолова, В. Серіков, А. Петровський, І. Фрумін, Н. Щурко, Е. Ямбург, В. Ясвин, та інші) розглядаються головним концептуальним аргументом виховання дитини-дошкільника.

Антропологічний підхід (Б. Ананьєв, В. Барулін, Б. Бім-Бад, П. Гуревич, В. Максакова, Г. Корнетов, Л. Понкратова, Л. Рахлевская, Л. Редько, В. Сластьонін, Л. Степашина, Н. Філінова, Е. Шиянов та інші) досліджує особливості формування дитини; діяльнісний підхід (А. Асмолов, Л. Виготський, А. Леонт'єв, О. Леонт'єв, Є. Нікітіна, С. Рубінштейн, В. Шадриков, Д. Ельконін та інші) сприяє ефективному дослідженню технологій формування соціальної компетентності дітей.

Теорія і методика педагогічного дослідження (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Загвязинський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Новиков, В. Сластьонін та інші) безпосередньо сприяє вивченню підходів щодо формування дитини-дошкільника.

Роботи з моделювання як методу педагогічного дослідження (В. Беспалько, Б. Герпгунській, Ф. Корольов, Н. Кузьміна та інші) стали важливим компонентом у формуванні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Дослідження в галузі професійно-педагогічної освіти, (О. Абдуліна, Ю. Азаров, С. Архангельський, Є. Белозерцев, Р. Буре, І. Колесникова, Н.

Кузьміна, Ю. Кулюткин, Є. Нікітіна, Л. Позняк, В. Сластьонін, Г. Сухобская, А. Тряпціна) є вагомими для вивчення процесу соціалізації дитини.

У нашій роботі використані наступні методи: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної, соціокультурної і методологічної літератури з проблеми дослідження, класифікація, порівняння, узагальнення, систематизація, моделювання; емпіричні: аналіз продуктів педагогічної діяльності, спостереження, анкетування, бесіда; методи математичної статистики: критерій Стюдента, кореляційний аналіз.

Дошкільне навчання допомагає дітям розвивати такі навички, як обмін та робота у складі команди, щоб виконати завдання. Він також сприяє вислуховуванню, повазі до різних поглядів та поведінню з усіма однаково. Відвідування дошкільного закладу означає, що діти можуть спілкуватися з вчителями та однолітками, які можуть мати різний культурний чи життєвий досвід. Це вчить усіх цінувати відмінності між людьми та ставати позитивними учасниками суспільства. Дошкільна освіта сприяє здатності розпізнавати та регулювати свої думки, емоції та поведінку з поваги до інших. Це включає розвиток емпатії та здатності бачити перспективи інших людей, а також здатність будувати та підтримувати здорові стосунки.

Соціальна компетентність є частиною складної системи, яка виходить за межі маленької дитини, потребує профілактики, оцінки та втручання. Соціальна компетентність у дитинстві вивчається з урахуванням існуючих досліджень, теорії розвитку та найкращих практик та політики, багато з яких стосуються обмежених аспектів складного набору інтерактивних компетенцій та результатів. Досліджено потенціал та підводні камені інклюзивних структур класів раннього дитинства щодо підтримки взаємодії та розвитку соціальних навичок. Представлені структури для вирішення соціальної взаємодії та підтримки соціальної компетентності в інклюзивних класах. Розроблено концептуальну модель, що інтегрує професійну підготовку та ключові компоненти інклюзивної дошкільної освіти для дітей з потребами у соціальній компетентності. Вони служать для ілюстрації

практик та стратегій, які підтримуються існуючою літературою та визнають гідність дітей та потребу в ефективних навчальних практиках раннього віку.

Соціальну компетентність дошкільників досліджували Л. Божович, М. Гончарова-Горянська, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кузьменко та інші. Зокрема, у дослідженнях В. Кузьменко розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності.

Сучасна система освіти на всіх ступенях її реалізації орієнтована на формування в учнів як суб'єктів освіти досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, моральних та інших проблем. При цьому зауважимо, що зміст освіти є дидактично адаптований соціальний досвід пізнання людиною світу. Д. Фельдштейн вказав на суттєві зміни, що відбуваються в суспільстві в формі нової просторово-тимчасової ситуації, які «визначають і якісні вміння людини, що володіє нині новим типом мислення, новим типом свідомості і самосвідомості [1, с.3].

Зміни, що відбуваються з дитиною в дошкільному віці досліджені Д. Ельконіна, М. Лісіна, А. Запорожцем, які встановили, що «для дітей дошкільного віку, виступає розвиток мотиваційної сфери». У повсякденному житті дитина в процесі соціалізації освоює культурні норми поведінки, у неї формуються вміння вибудовувати відносини зі світом дорослих і однолітків. В основі становлення початків соціальної компетентності лежить поняття соціалізації, соціальної активності як процесу входження дитини у світ людських відносин, людської культури. Перші внутрішні етичні інстанції і етичні правила складаються в ранньому віці. Становлення «сміслової і внутрішньособистісної реальності уявлення про навколишній світ і відносин між людьми повинні бути опосередковані діяльністю, пройти через життя, буття дитини, через усвідомлення і самосвідомість» [41, с.65].

Дошкільна освіта поряд з підготовкою до навчання в школі, покликана здійснити позитивну соціалізацію, в рамках якої формуються уявлення про норми моральності, уявлення про добро і зло. Організація дошкільної освіти спрямована на попередження надалі асоціальної поведінки дитини.

Соціальна компетентність – інтегральна якість особистості дитини, що дозволяє йому, з одного боку, усвідомлювати свою унікальність і бути здатним до самопізнання і самозміни, а з іншого – проявляти себе частиною колективу, суспільства, вміти вибудовувати відносини і враховувати інтереси інших людей, брати на себе відповідальність і діяти на основі загальнолюдських і національних цінностей.

Структуру соціальної компетентності дошкільнят становлять компетентність у побутовій сфері, включаючи сімейний побут; основи формування почуття громадянськості і соціальної активності дитини на основі контактів закладу дошкільної освіти з іншими соціальними інститутами – школою, установами додаткової освіти, музеями та ін. Соціально компетентна дитина здатна уникнути небажаного спілкування, оскільки відчуває своє місце в суспільстві інших людей, розуміючи різний характер ставлення до нього оточуючих, управляє своєю поведінкою і способами спілкування.

Серед дослідників та розробників методології педагогіки слід назвати Г. Васяновича, А. Вихруща, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, В. Рибалка, Н. Сейко, О. Сухомлинську та інші. Особлива увага у їхніх працях акцентується на сучасних проблемах педагогічної науки та можливих шляхах їх подолання, а також обґрунтовується історична ретроспектива педагогічної науки та визначається вплив традиції, історичної спадщини, класичних зразків історико-педагогічного знання на становлення сучасної освіти та соціалізації дитини.

Таким чином, методологію педагогіки трактуємо як систему знань про структуру педагогічної теорії, принципи досягнення знань, підходи до трактування педагогічних явищ та фактів, специфіку освітньої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. У рамках проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку соціальної компетентності визначаємо такі рівні методології:

1. Загально філософський рівень – використовується у своїй цілісності, єдності всіх складових, оскільки як у категорійному, так і в процедурному аспектах загально філософська методологія дає змогу аналізувати проблему підготовки дітей до життя з позиції реалізації головних діалектичних закономірностей та головних категорій філософії: явище, процес, закон, сутність, форма, якість, кількість та ін.

2. Конкретно-методологічний рівень розглядається нами найбільш складним, оскільки повинен поєднувати теоретичні засади міждисциплінарного рівня наукового знання: історії, психології, педагогіки, соціології, історії педагогіки, і, насамперед – дошкільної педагогіки. Кожна з цих наук володіє власним методологічним апаратом, тому пошук точок дотику і гармонійного поєднання міжгалузевих знань є особливо важливим у царині підготовки дітей до школи.

3. Методологічний рівень в галузі досліджень дошкільної педагогіки в умовах сьогодення також вимагає наукового обґрунтування з виходом на специфічні теорії, методи, підходи.

Ця не розробленість стосується історичних досліджень у дошкільній педагогіці, які як науковий напрям потребують визначення специфічних теорій з огляду на складність, недостатність і специфіку дошкільної педагогіки як в умовах сьогодення, так і в історичній ретроспективі. Для створення цілісної, об'єктивної наукової картини процесу підготовки дітей до соціального життя методологічним підґрунтям ми обрали такі наукові теорії: антропології, феноменології, прагматизму, синергетики. Зробимо спробу спроектувати основні положення цих теорій на проблему підготовки дітей старшого дошкільного віку до соціального життя в означений нами період.

Педагогічна антропологія трактується як система педагогічних поглядів, що ґрунтується на даних про людину. Основоположником педагогічної антропології є К. Ушинський, який вперше запропонував термін «педагогічна антропологія». Учений переконливо довів, що педагогіка

повинна ґрунтуватися на всебічному пізнанні людини, інакше реалізувати прикладні завдання педагогічної науки та її складових неможливо. К. Ушинський також обстоював думку про те, що центральною педагогічною ідеєю повинна бути ідея народності, тобто необхідність вивчення людини в конкретних життєвих обставинах.

Врахування специфічних особливостей історії і розвитку конкретного народу є, на переконання вченого, запорукою успіху освітньої справи. Вчений доводив, що скопіювати систему виховання іншого народу неможливо, оскільки конкретні суспільно-історичні детермінанти визначають основні її пріоритетні ідеї, шляхи і результат. Наше дослідження є ще одним переконливим підтвердженням ідеї вченого. Активно пропагував педагогічну антропологію відомий український науковець І. Зязюн [4, с. 558], вказуючи на її універсальність і необхідність як методологічного підґрунтя освіти: «Антропологія педагогічна (поряд із культурною, етнографічною, лінгвістичною, соціологічною, історичною та інші) розгортає наукове осмислення людини в координатах її освіти, виховання, учіння».

Це теорія цілісної особистості, що реалізує ідею «особистості, яка розвивається в світі, який також розвивається». Серед актуальних проблем антропології вчені виокремлюють питання повноцінного розвитку особистості, формування її ціннісних орієнтирів, психологічного захисту, збереження психічного здоров'я, створення сприятливих умов для її розвитку і саморозвитку» [4, с. 558].

Соціальні навички дітей є надзвичайно важливими для функціонування людини і в той же час їх важко чітко визначити. Хоча було зроблено численні спроби їх визначення, науковці далеко не консенсус [67, с. 70-78]. Визначення, яке відповідає нашому дослідженню є те, що запропонували Бост, Вон, Вашингтон, Цієлінський та Бредбард [65, с. 201-219]. На їхню думку, соціальні навички полягають у здатності гнучко використовувати поведінкові, емоційні та пізнавальні ресурси для реалізації соціальних цілей, лише обмежуючи їх мінімально. Реалізація цілей старших дошкільників і не

входячи в траєкторії розвитку, які будуть утрудняти дитину у досягненні своїх майбутніх цілей, які часто ще не відомі дитині. Це визначення передає думку, підтриману багатьма вченими [68, с. 159-167], що виявлення відповідної поведінки в конкретній ситуації не є лише питання навичок, але також питання готовності та розуміння того, що відбувається під час взаємодії та що може думати чи відчувати інша людина. Можливість прийняти точку зору іншої людини та зрозуміти її емоції, бажання та думки називають «теорією розуму» [77]. Більшість аналізів стосується взаємозв'язку між теорією розуму (ТМ) та соціальними навичками, що вказують на взаємні позитивні асоціації, хоча з практичної точки зору, вплив рівня розвитку ТМ на соціальне функціонування важливіше, ніж зворотний вплив.

Соціальна компетентність стосується соціальних, емоційних та пізнавальних навичок та поведінки, необхідних дітям для успішної соціальної адаптації. Незважаючи на таке просте визначення, соціальна компетентність є невловимим поняттям, оскільки вміння та поведінка, необхідні для здорового соціального розвитку, змінюються залежно від віку дитини та вимог конкретних ситуацій. Соціально компетентна дитина дошкільного віку поводиться інакше, ніж соціально компетентний підліток. І навпаки, однакові поведінки (наприклад, агресія, сором'язливість) мають різний вплив на соціальну адаптацію залежно від віку дитини та особливостей соціального контексту.

Соціальна компетентність дитини залежить від ряду факторів, включаючи соціальні навички дитини, соціальну обізнаність та впевненість у собі. Термін «соціальні навички» описує знання дитини та вміння використовувати різноманітні соціальні форми поведінки, відповідні даній міжособистісній ситуації та які радують інших у кожній ситуації. Здатність гальмувати егоцентричну, імпульсивну чи негативну соціальну поведінку також є відображенням соціальних навичок дитини. Термін емоційний інтелект позначає здатність дитини розуміти емоції інших, сприймати тонкі соціальні підказки, «читати» складні соціальні ситуації та демонструвати



розуміння мотивацій та цілей інших людей. Діти, які мають широкий репертуар соціальних навичок і соціально усвідомлені та сприйнятливі, швидше за все, будуть соціально компетентними.

Соціальна компетентність – це ширший термін, який використовується для опису соціальної ефективності дитини. Він визначає здатність дитини встановлювати та підтримувати якісні та взаємовигідні стосунки та уникати негативного з боку інших. Окрім соціальних навичок та емоційного інтелекту, такі фактори, як самовпевненість дитини чи соціальна тривога, можуть впливати на його соціальну компетентність [22, с. 368]. На соціальну компетентність також може впливати соціальний контекст та ступінь того, наскільки добре співпадає вміння, інтереси та здібності дитини та інтереси однолітків. Наприклад, тихий і старанний хлопчик може виявитися соціально некомпетентним у групі однолітків, повною шаленими спортсменами, але може поправитись соціально, якщо для нього можна знайти більш взаємодоповнювальну групу однолітків, наприклад, дітей, які поділяють його інтереси в спокійних іграх або на комп'ютерах.

Батьки є першоджерелом соціальної та емоційної підтримки дітей протягом перших років життя, але в наступні роки ровесники починають відігравати значну роль у соціально-емоційному розвитку дитини. Зі збільшенням віку віки, а не батьки, стають бажаними супутниками, забезпечуючи важливі джерела розваг та підтримки. У контексті взаємодії з однолітками маленькі діти беруть участь у творчій грі, яка дозволяє їм виконувати різні ролі, вчаться сприймати перспективу іншої людини та розвивати розуміння соціальних правил та умов їхньої культури. Крім того, стосунки з однолітками, як правило, передбачають більше, ніж стосунки з дорослими, і, таким чином, надають можливість для розвитку соціальних компетенцій, таких як співпраця та переговори.

Коли діти відчують серйозні труднощі у відносинах з однолітками, розвиток соціальних компетенцій може загрозувати. Крім того, відхилення від однолітків може наростати в негативну спіраль розвитку. Тобто, коли діти

з поганими соціальними навичками стають відхиленими, їх часто виключають із позитивних взаємодій з однолітками, які є критичними для засвоєння соціальних навичок. У дітей, які відхиляються, зазвичай є менше варіантів щодо партнерів та друзів, ніж прийнятих. Спостереження за відхиленими дітьми виявили, що вони проводять більше часу, граючи наодинці та взаємодіючи в менших групах, ніж їх більш популярні однолітки. Крім того, супутники відхилених дітей, як правило, молодші або не популярні, ніж товариші прийнятих дітей. Виключення із звичайної групи однолітків може позбавити відмовлених дітей можливості розвивати адаптивне рішення.

Соціальний досвід базується на фундаменті відносин батько-дитина і важливий для подальшого розвитку соціальних навичок та поведінки. Прихильність дитини до доглядача важлива для розвитку пізніших соціальних навичок та поведінки [15, с. 342], які розвивають соціальну компетентність. Виховання допомагає дитині дізнатися, що світ передбачуваний і заслуговує на довіру або в інших випадках примхливий і жорстокий. Діти із захищеними стилями прихильності, як правило, демонструють більш високий рівень соціальної компетентності стосовно дітей із незахищеною прихильністю, включаючи тривожних – уникаючих, тривожних – стійких та дезорганізованих / дезорієнтованих [1, с. 141].

Батьки є основним джерелом соціального та емоційного розвитку в грудному, ранньому та середньому / пізньому дитинстві. Практика соціалізації батьків впливає на те, чи розвине їх дитина соціальну компетентність. Стиль батьківства охоплює два важливі елементи виховання: батьківське тепло / чуйність та батьківський контроль / вимогливість [16, с. 304]. Батьківська чуйність (теплота чи прихильність) означає «ступінь, коли батьки навмисно виховують індивідуальність, саморегуляцію та самоствердження, будучи прихильними, підтримуючими і сприймаючи особливі потреби та вимоги дітей» [17, с. 251]. Батьківська вимогливість (поведінка контроль) посиляється на «претензії батьків, які пред'являються

дітям до інтеграції в сімейне ціле, через їх вимоги зрілості, нагляду, дисциплінарних зусиль та готовності протистояти дитині, яка не слухається». Низький рівень батьківської вимогливості та чуйності створює типологію чотирьох стилів батьківства: поблажливий / все дозволений, авторитарний, авторитетний та байдужий / непричетні. Кожен із цих стилів виховання відображає закономірності батьківських цінностей, практик та поведінки та виразний баланс чуйності та вимогливості.

Стиль батьківства сприяє благополуччю дитини у сферах соціальної компетентності, навчальної успішності, психосоціального розвитку та проблемної поведінки. Дослідження на основі опитувань батьків, доповідей щодо дітей та батьківських спостережень постійно виявляють, що:

- 1) діти дошкільного віку, батьки яких авторитетно оцінюють себе і об'єктивними заходами оцінюються як соціально та інструментально компетентніші, ніж ті, чий батьки не мають повноважень.
- 2) діти та підлітки, батьки яких не залучені до участі у всіх сферах, виявляють погану соціальну компетентність.
- 3) інші фактори, що сприяють соціальній компетентності, включають стосунки вихователя, групи однолітків, сусідство та громаду.

Таким чином, дослідження формування соціальної компетентності показують, що дитина у дошкільному віці є найбільш сприятливою для формування компетенцій та виховних аспектів. Дошкільне середовище формує особистість, яка зможе реалізувати себе у житті та сприяє процесам соціалізації для дитини старшого дошкільного віку. Тому, заклади дошкільної освіти впроваджують програми (наприклад «Я у світі»), які реалізують формування особистості дитини через комплекс компетентнісного та ціннісного підходу у виховній діяльності закладу.

Як практична, так і дослідницька література підтримується широкою різноманітністю стратегій підтримки соціальної компетентності дітей, що розвиваються. Корисна схема класифікації стратегій, а також для прийняття рішень щодо того, які стратегії слід розглянути спочатку, описана Е. Фоксом,

Б. Данлапом, Джозефом Штайн. Ця ієрархічна модель піраміди пропонує практикуючим людям починати з натуралістичних стратегій, таких як розвиток значущих стосунків та створення сприятливого середовища в колективі старших дошкільників, а потім рухатися до більш конкретних та індивідуальних навчальних стратегій та втручань у міру необхідності. Аналогічна концептуалізація описує чотири основні категорії втручання та підтримки, як континуум від більшості до найменш натуралістичних: екологічні домовленості, натуралістичні стратегії, заплановані рутинні заходи та втручання більшої інтенсивності [63. с. 83]. Ця модель використовується для організації описаних нижче стратегій.

У будь-якій навчальній програмі старшого дошкільного віку дорослі та діти взаємодіють у екологічному контексті. Широко визначений, цей контекст включає фізичні структури, об'єкти та організацію класу; тимчасова організація процедур та заходів; та емоційний клімат обстановки. Цими елементами можна маніпулювати, щоб створити найбільш оптимальну обстановку для процвітання соціальної компетентності дітей.

Впорядкування фізичного середовища є фундаментальним кроком для сприяння зростанню соціальної компетентності. Впорядкування аудиторії в чітко визначені сфери інтересів, які можуть вмістити невеликі групи дітей, створює основу для розвитку міжособистісних навичок та знань. Коли діти розходяться на менші групи, соціальні вимоги є більш керованими для маленьких дітей. Деякі сфери інтересів мають більш соціальний характер (наприклад, блоки та драматичні вистави / домашнє господарство) і дають чудові можливості для практики соціальних навичок через процес гри. Інші райони можуть забезпечити приватні простори, які підтримують саморегуляцію. Затишний приватний простір, де правилом є «одна дитина за часом» (крісло з піднос, холодильна коробка з вирізаними дверима, намет для цуценят) може забезпечити вільний вибір відпочинку, з яким діти іноді потребують впоратися з надмірною стимуляцією або розладом. Ретельний підбір видів і кількості матеріалів може вплинути на позитивну

самоідентифікацію: матеріали, які представляють відповідні рівні викликів, і з якими діти можуть бути успішними, сприяють почуттю компетентності дітей.

Докази свідчать про те, що маленькі діти частіше вступають у взаємодію з однолітками в неофіційний час вільного вибору, ніж в інший час дня, коли тривають заняття [74, с. 93-109], а для дошкільнят рекомендовано мінімум 30 хвилин [53, с. 28-32]. Добре сплановані щоденні розклади або процедури підтримують саморегуляцію дітей, оскільки вони керують власним темпом активності. Графік, що відповідає розвитку, надає дітям достатній час для практики планування та навичок прийняття рішень під час створення та виконання планів щодо використання вільного часу на вибір [64].

Натуралістичні стратегії можна визначити як ті підтримуючі прийоми, які інтегруються в природний потік взаємодії в класі [63]. Вони вимагають обізнаності вихователів, швидкого мислення та продуманого навмисного використання, але потребують мінімального часу та зусиль для використання. Натуралістичні стратегії включають «підтримку на місці» та «посередництво в конфлікті».

Підтримка на місці стосується більш-менш стихійного навчання та моделювання, яке багато вчителів майже постійно здійснюють у межах природного контексту шкільної діяльності та розпорядку [72, с. 93-109]. Він також може включати арматуру, яка вбудована в природну взаємодію. Більш структуровану та заздалегідь заплановану форму підтримки на місці іноді називають «випадковим навчанням» [55, с. 73-100]. Підтримка на місці може використовуватися для просування соціальних знань та навичок. Ця стратегія, яку іноді називають «афективною рефлексією» [54], надає слово для того, щоб вона показала, що відчуває. Потужний потенціал цієї стратегії полягає в тому, що дитина чує словникове слово в той же час, коли вона переживає фізіологічне «почуття» емоції, і поки вона все ще знаходиться в

обставинах, що спричинили емоцію. Таким чином, вона може краще використовувати слово в майбутньому, щоб висловити свої почуття.

Саморегуляція може бути підтримана шляхом втручання на місці. Підсилення стосується наслідків, що збільшують ймовірність того, що певна соціальна поведінка буде повторена. Соціальне підкріплення (похвала, посмішка, поплеск по спині) може використовуватися для підтримки прийняття соціальних цінностей. Соціальне підкріплення може підтримувати співпрацю, інтерес до інших та вчинки простої доброти, а також позитивну самоідентифікацію та навички планування та прийняття рішень, як коли педагог використовує похвалу, яка є індивідуалізованою, справжньою та специфічною, як-от «Ти наполегливо працював при тому будівництві. Ви вирішили, що хочете зробити, ви склали план, і ви це зробили!».

Медіація конфліктів – це процес урізання можливостей дітей дошкільників вирішувати конфлікти шляхом обговорення, не вдаючись до агресії. Медіація конфліктів – це особливий випадок натуралістичного вчення, який вимагає знання послідовності кількох етапів. Цей процес розроблений для того, щоб розробити здатність дітей виявляти конфлікт, обмінюватися точками зору, генерувати потенційні рішення, домовитися про рішення, спробувати, здійснити його та оцінити його успіх. Багато було написано про використання цього процесу в програмах раннього дитинства. Медіація конфліктів – це натуралістична стратегія, яка може бути використана для підтримки набуття міжособистісних навичок та знань, включаючи співпрацю; компрометуючі; визнання прав; і спілкування ідей, потреб та почуттів.

Планові рутинні заходи є більш структурованими та попередньо продуманими, ніж стратегії на місці, описані вище. Як це стосується планування діяльності загалом, вчитель, який має намір використовувати ці стратегії, починає з конкретних цілей. Потім заходи розроблені з метою максимальної імовірності досягнення дітьми цілей. Заплановані рутинні заходи з підтримки соціальної компетентності можуть бути віднесені до

таких категорій: спільна навчальна діяльність; обмін та обговорення літератури; ляльковий театр; групова афективна діяльність; спів, слухання та розмірковування про пісні [63].

Діяльність у групі були визначені як типові дошкільні ігри, пісні та заходи, які були модифіковані для включення підказок вихователям для різних типів відповідей [68]. Ця стратегія посилює взаємодію, дозволяючи всім дітям здійснювати контакт та обмінюватись дружньою поведінкою через незагрозливі та веселі заходи .

Групову діяльність з прихильності можна легко використовувати для покращення використання міжособистісних навичок, таких як вираження прихильності, встановлення дружніх контактів з іншими та підтримка дружніх стосунків. Ця стратегія також має великий потенціал для підвищення культурної компетентності, заохочуючи дітей до дружнього та ласкавого контакту з однолітками різної культури, раси чи інвалідності. Ця грайлива практика «розбиття льоду» може підвищити комфорт дітей та повагу до людей, які відрізняються від тебе [76, с. 311-338].

Також ефективними заходами щодо формування соціальної компетентності дітей дошкільників є тренінги та тренування високої інтенсивності. Ці високо планові підходи, орієнтовані на вихователя та моніторинг викладачів, як правило, включають безпосередньо навчання дітей соціальним навичкам та використання навмисних змін соціальних ситуацій для впливу на поведінку. Ці втручання часто ґрунтуються на ретельному функціональному оцінюванні поведінки дитини [52]. Втручання високої інтенсивності, як правило, застосовуються для дітей з дуже значними труднощами, пов'язаними з соціальною компетентністю, для яких менш інтенсивні втручання (наприклад, екологічна організація та навчання на місці) визнані недостатніми. Для успішного впровадження цих втручань більш високої інтенсивності потрібна як поєднана експертиза вихователя старшої дошкільної групи, так і інших фахівців, які володіють знаннями та

навичками в аналізі поведінки, спонуканні та ефективному використанні підкріплення [54, с. 73-100].

Втручання більш високої інтенсивності включають втручання, що опосередковуються дорослими, та втручаються з боку однолітків. Втручання, що опосередковане дорослими, стосується різноманітних підходів, включаючи запропоновані вчителем підказки до соціальної взаємодії та посилення соціальних взаємодій. Під час посередницьких втручань дорослі навчають однолітка чи групи однолітків надавати заохочення або підкріплення цільовій дитині для конкретної соціальної поведінки. Залучення вчителя до цього виду втручання відбувається з обраним ровесником або однолітками, а не з цільовою дитиною. Вихователь може уважно стежити за процедурами втручання, але не втручається безпосередньо з цільовою дитиною. І високо інтенсивні заходи, що опосередковуються як дорослими, так і з боку однолітків, як правило, використовуються для підвищення конкретних бажаних форм поведінки, що підпадають під категорії соціальних компетентностей міжособистісних навичок, саморегуляції та навичок планування та прийняття рішень.

Значна більшість того, що ми знаємо про соціально компетентну поведінку дитини, а також про стратегії вихователів для підтримки зростання соціальної компетентності базуються на дослідженнях. Не можна припустити, що однакові конкретні компетенції однаково важливі у всіх культурах (Рубін, Буковський, Паркер, 1998). Велика кількість літератури говорить про те, що їх немає [73, с. 619-700]. Оскільки ми не можемо припустити, що соціальні навички, знання та ставлення є універсальними, ми також не можемо вважати, що однакові стратегії підтримки формування соціальної компетентності є доцільними для різних культур. Це особливо важливо враховувати в умовах раннього дитинства, коли включають дітей різного культурного та етнічного походження.

Було проведено чимало досліджень, щоб спробувати зрозуміти, чому деякі діти відчувають серйозні та тривалі труднощі у сфері стосунків з



однолітками. Для дослідження факторів, що призводять до труднощів з однолітками, дослідники зазвичай використовують соціометричний метод для виявлення дітей, які не мають успіху з однолітками. У цьому методі дітей у групі просять перелічити дітей, які їм найбільше подобаються, та тих, кому вони найбільше подобаються. Діти, які отримують багато позитивних («як більшість») номінацій та декілька негативних («як мінімум») номінацій, класифікуються як «популярні». Ті, хто отримав декілька позитивних та декількох негативних номінацій, позначаються «знехтуваними», а ті, хто отримає кілька позитивних та багатьох негативних номінацій, класифікуються як «відхилені».

Дані, зібрані з досліджень, в яких опитували дітей, прямі спостереження та оцінки вчителів, все свідчить про те, що у популярних дітей є високий рівень соціальної компетентності. Вони доброзичливі та співпрацюють та охоче беруть участь у розмові. Ровесники описують їх як корисні, приємні, розуміючі, привабливі та хороші в іграх. Популярні та соціально компетентні діти здатні враховувати перспективи інших, можуть підтримувати свою увагу до ігрового завдання та здатні залишатися самоконтрольними в ситуаціях, пов'язаних з конфліктом. Вони приємні та мають хороші навички вирішення проблем. Соціально компетентні діти також чутливі до нюансів «ігрового етикету». Вони входять до групи, використовуючи дипломатичні стратегії, такі як коментування поточної діяльності та прохання дозволу на приєднання. Вони дотримуються стандартів справедливості та демонструють хорошу спортивну майстерність, роблячи їх добрими товаришами та приємними партнерами по грі.

Діти, які мають проблеми з друзями, ті, кого або нехтують або відкидають однолітки, часто виявляють дефіцит соціальних навичок. Однією з найпоширеніших причин проблем дружби є поведінка, яка драгує інших дітей. Дітям, як і дорослим, не подобається поведінка, яка нахабна, егоцентрична чи руйнівна. Просто невесело грати з тим, хто не ділиться або не дотримується правил. Іноді діти, які мають проблеми з увагою, можуть

зіткнутися з друзями, оскільки їм важко зрозуміти та дотримуватися правил ігор. Діти, які легко гніваються і втрачають самопочуття, коли справи не йдуть своїм шляхом, також можуть важко ладити з іншими. Діти, яких відкидають однолітки, часто мають труднощі при зосередженні уваги та контролі над їх поведінкою. Вони можуть виявляти високі показники невідповідності, втручання в людину або агресії (дражнити або битися). Ровесники часто описують відхилених однокласників як руйнівних, затятих, непривабливих.

Не всі агресивні діти відкидаються однолітками. Особливо ймовірно, що діти можуть бути відхилені, якщо вони проявлять широкий спектр проблем поведінки, включаючи руйнівну, гіперактивну та недоброзичливу поведінку, крім фізичної агресії. Соціально компетентні діти, які мають агресію, як правило, використовують агресію способом, який сприймають однолітки (наприклад, відбиваючись при провокації), тоді як агресивні дії відхилених дітей включають істерику, словесні образи, обман чи побоювання. Крім того, агресивні діти швидше будуть відхилені, якщо вони гіперактивні, незрілі та не мають позитивних соціальних навичок.

Діти також можуть мати проблеми дружби, тому що вони дуже сором'язливі і відчувають себе некомфортно і невпевнено в оточенні інших. Іноді діти ігнорують або дражнять однокласників, тому що в них є щось «інше», що відрізняє їх від інших дітей. Коли діти соромляться в класі і ігноруються дітьми, стаючи класифікованими як «знехтувані», це не обов'язково вказує на дефіцит соціальної компетентності. Багато занедбаних дітей мають дружні стосунки поза межами аудиторії, а їх знехтуваний статус – це просто відображення їх спокійного ставлення та низького профілю в класі.

Нехтування однолітками в розвитку не є дуже стійкою класифікацією, і багато занедбаних дітей розвивають більше впевненості, переходячи до класів з більш звичними або суміснішими однолітками. Однак деякі

сором'язливі діти сильно хвилюються соціально і незручно почувають себе у суспільстві.

Отже, соціальна компетентність формується у дитини у процесі виховання у період старшого дошкільного віку. Соціальна компетентність є ефективним підґрунтям для формування у дошкільника рис особистості, які сприятимуть ефективній самореалізації.

## **1.2. Аналіз ключових понять в полі проблеми соціальної компетентності «соціальна компетентність», «соціалізація», «комунікація»**

В полі проблеми соціальної компетентності існує діапазон понять, визначень, які слугують фундаментом для розуміння їх сутності і структури. Завданням даного етапу дослідження є систематизація всіх наукових понять надання їм однозначного тлумачення.

Соціалізація – термін, що використовується соціологами, соціальними психологами, антропологами, політологами та педагогами для позначення життєвого процесу успадкування та розповсюдження норм, звичаїв та ідеологій, надаючи людині навички та звички, необхідні для участі в її власне суспільство. Таким чином, соціалізація – це засіб, завдяки якому досягається соціальна та культурна наступність. Існує багато різних форм соціалізації, але два типи особливо важливі для дітей. Ці два типи відомі як первинна і вторинна соціалізація [22, с. 109].

Первинна соціалізація в соціології – це прийняття та засвоєння набору норм і цінностей, встановлених процесом соціалізації. Первинна соціалізація для дитини дуже важлива, оскільки вона встановлює основу для всієї майбутньої соціалізації. Первинна соціалізація відбувається тоді, коли дитина засвоює відношення, цінності та дії, відповідні індивідам як представникам певної культури. На нього в основному впливають найближчі родина та друзі. Наприклад, якщо дитина бачила, як його мати висловлює

дискримінаційну думку щодо меншості, тоді ця дитина може вважати таку поведінку прийнятною і може продовжувати вважати цю групу меншин неповноцінними [21].

Вторинна соціалізація стосується процесу вивчення того, що є відповідною поведінкою як члена меншої групи всередині більшого суспільства. В основному, це поведінкові моделі, підкріплені соціалізаційними агентами суспільства. Вторинна соціалізація відбувається поза домом. Саме там діти та дорослі навчаються діяти таким чином, що відповідає ситуаціям, у яких вони перебувають. Заклади освіти вимагають від дому дуже різної поведінки, і діти повинні діяти за новими правилами. Нові вихователі повинні діяти таким чином, який відрізняється від дітей, і вивчати нові правила від оточуючих людей. Вторинна соціалізація, як правило, асоціюється з дітьми старшого дошкільного віку і передбачає менші зміни, ніж ті, що відбуваються при первинній соціалізації.

Соціальна компетентність описується як те, що включає особисті знання та вміння, які люди розвивають, щоб ефективно впоратися з багатьма життєвими виборами, викликами та можливостями [66, с. 47]. Виходячи з цього опису дослідники М. Костельник, А. Вірен та Л. Штейн вважають, що соціальна компетентність була концептуалізована як така, що складається з шести категорій компетентності: Прийняття соціальних цінностей, розвиток почуття особистої ідентичності, набуття міжособистісних навичок, навчання регулювання особистої поведінки відповідно до суспільних очікувань, планування та прийняття рішень та розвиток культурної компетентності [64, с. 53].

Одним із складових соціальної компетентності є саморегуляція. Саморегуляція включає здатність керувати імпульсами, затримувати задоволення, протистояти спокусі та тиску однолітків, замислюватися над своїми почуттями та контролювати себе [64, с. 81]. Значна частина саморегуляції передбачає управління емоцією. Емоційна регуляція – це «зовнішні та внутрішні процеси, відповідальні за моніторинг, оцінку та зміну

емоційних реакцій для досягнення своїх цілей» [75, с. 25-52]. В недавньому дослідженні було виявлено, що емоційна компетентність дошкільнят, включаючи саморегуляцію, суттєво сприяє їх довготривалій соціальній компетентності [56, с. 238-256]. Значна частина цієї здатності регулювати емоції розвивається від взаємодії з первинними вихователями, від вродженого темпераменту дитини та від відповідності догляду та темпераменту [49, с. 53-72]. Однак, коли діти вступають до програми однолітків у програмах раннього дитинства, вони продовжують навчатися, як боротися з різними емоціями, такими як розлад, радість, страх, тривога та гнів [54, с. 73-100]. Частина ролі вчителя у формуванні соціальної компетентності полягає в тому, щоб допомогти дітям конструктивно каналізувати та керувати їх почуттями та імпульсами.

Соціальна компетентність включає також розуміння потреб та почуттів інших людей, артикуляцію власних ідей та потреб, вирішення проблем, співпрацюючи та ведучи переговори, виражаючи емоції, точно читаючи соціальні ситуації, налаштовуючи поведінку на відповідність потребам різних соціальних ситуацій, ініціюючи та підтримуючи дружби [64]. Набуття соціальних знань та оволодіння соціальними навичками є складними та всебічними завданнями для дітей дошкільного віку. Після того, як діти засвоїли нові соціальні знання та навички, вони повинні знати, коли ними користуватися, де ними користуватися та як їх вибрати [67, с. 70-78]. Розвиток і вдосконалення цих навичок сприяє керівництву освіченого вчителя, який знає, коли і як запропонувати підтримку та навчання. Вихователі можуть використовувати чимало стратегій та практик для підвищення соціальних знань та вмінь дітей.

Позитивна само ідентифікація, внутрішньо особистісна категорія соціальної компетентності, включає почуття компетентності, особисту силу, почуття власної цінності та почуття мети [64]. Діти, які відчувають себе добре в цих можливостях, швидше за все мають позитивні міжособистісні стосунки і передбачають успіх у своїх зустрічах з іншими людьми [77]. У свою чергу,

внаслідок їх соціального сприйняття та успіху, ймовірно, посилюється їх позитивне почуття власної цінності та компетентності. Дитина з низькою самооцінкою, з іншого боку, може потрапити в пастку в циклі почуттів невдачі та відхилення. Те, як дитина відчуває себе, важливо пов'язане з іншими аспектами соціальної компетентності. Вчителі дітей дошкільного віку відіграють важливу роль у сприянні зростанню позитивної самоідентичності дитини.

Так, теоретичне обґрунтування поняття «соціально-комунікативна компетентність» простежується у працях А. Богуш, Л. Берестова, М. Леонтьян, Н. Калініна, А. Хуторського та багато інших. Дослідженням ролі соціально-комунікативної компетенції в розвитку особистості займалися сучасні педагоги А. Богачова, І. Карапузова, Л. Коломійченко. В основі дисертаційних робіт М. Айзенбарт [2], лежать положення про формування соціально-комунікативних компетентностей дітей дошкільного віку.

Показником розвитку дитини дошкільного віку є рівень оволодіння нею основних життєвих компетенцій, які зазначені та прописані в програмному змісті, відповідно до індивідуальних, психологічних, вікових особливостей дошкільника та типу заклад дошкільної освіти в якому перебуває дитина [1, с. 6]. Дитина дошкільного віку має опанувати такі види компетентності як соціальну, комунікативну, інформаційну, саморозвитку й самоосвіти та продуктивної творчої діяльності [2, с. 41].

Розвиток соціальної компетентності в дитинстві став сферою інтересів для дослідників, головним чином через її незаперечну конструктивну роль у формуванні здібностей до адаптації як у дитинстві, так і в зрілому віці. Як багатовимірне явище, соціальна компетентність була визначена як конструкція, що включає різноманітність якостей та рис, таких як позитивний образ себе, соціальне твердження, частота взаємодії, соціальні когнітивні навички, популярність серед однолітків тощо [1].

Термін «соціальна компетентність» охоплює ширшу область, ніж термін «соціальні навички». Термін «соціальні навички» в основному

заснований на поведінці та стосується певних типів поведінки, які людина повинна вдосконалити, щоб успішно брати участь у різноманітних соціальних умовах. Протистояння груповому тиску або тиску однолітків, прохання про допомогу та вирішення проблем можуть розглядатися як випадки такої поведінки. Усвідомлення людиною того, як його поведінка впливає на оточення, та чутливість до потреб інших людей є відмінними пунктами соціальної компетентності. Більша соціальна компетентність, як правило, пов'язана з прийняттям однолітками, емоційним здоров'ям та здібностями, як це встановлено в школі, такими як готовність до школи, міжособистісні стосунки та соціальна адаптація. Діти, які є соціально напористими, кооперативними та доброзичливими, можуть, мабуть, добре працювати в соціальній та науковій сферах і демонструвати вищу психологічну стійкість. На відміну від вищезазначеного, існує позитивний зв'язок між відсутністю соціальної компетентності, таких як емпатія, співпраця та навички вирішення конфліктів, з одного боку, та негативною поведінкою та проблемами дітей у навичках соціальної взаємодії, з іншого боку.

Комунікація з дітьми – це ресурсний пакет, який полегшує процес вивчення важливості спілкування, що відповідає віку та сприятливому для дітей, цілісному, позитивному, сильному та інклюзивному. Ми вважаємо, що ефективне спілкування – це двосторонній процес обміну ідеями та знаннями, що передбачає розуміння людей: їх потреб, навичок, переконань, цінностей, суспільств та культур.

Повідомлення, що включають потреби, перспективи та точки зору дітей, можуть змінити їх розвиток: поведінково (імітуючи обмін чи імітацію агресії), соціально (друзями або знуцаннями з однокласників у школі чи в Інтернеті); когнітивно (засвоєння навичок готовності до школи або розвиток коротких проміжків уваги) і навіть фізично (навчання збалансованому харчуванню або розвиток шкідливих харчових звичок).

Проблемна поведінка включає як внутрішню поведінку (наприклад, «проблемні» поведінки, такі як тривога, відсторонення), так і зовнішні поведінки (наприклад, «неприємні» поведінки, такі як розігрування та порушення поведінки), а також проблеми як надмірного контролю (загальмованого, так і залежного ) та підконтрольна (імпульсивна, неуважна та агресивна) поведінка. Спираючись на попередні дослідження, Хауз окреслив послідовність розвитку соціальної компетентності, яка починається з дитинства і триває до дитинства, формуючись у взаємодії з однолітками. Цю послідовність можна розділити на чотири стадії: дитинство, ранній період малюка, період пізнього малюка та період дошкільного віку. Соціальна компетентність дітей розвивається стабільно, нерівномірно, у міру дорослішання [4].

Соціальні взаємодії, в яких маленькі діти беруть участь на другому році свого життя, мають взаємодоповнюючі та взаємні структури. Ровесники в грі обмінюються як оборотами, так і ролями, такими як біг і погоня, хованки, пропозиції та отримання. Період малюка має особливе значення для розвитку дитиною своїх здібностей як з точки зору ініціативи, так і сприйнятливості. Цей період знаменує собою формування та стабілізацію дружніх стосунків, які є початком афективних стосунків серед однолітків. Існують дані, що свідчать про те, що дружба серед однолітків може надати соціальну та емоційну підтримку маленьким дітям [4]. На третьому курсі підвищення мовних навичок разом із здатністю дітей брати на себе більш активну роль призводять до вищого рівня соціальної чуйності та ініціативи. Як тільки діти переходять цей вік, їх соціальна компетентність найбільш помітно розвивається у формі спілкування смислом. Процес включає обмін значенням або темами, знання соціальних правил, ведення переговорів у співпраці тощо. Здатність дітей до спілкування значень дозволяє їм брати участь у більш широкому розмаїтті ігор та варіювати теми ігор, а також створювати ранні форми соціальної претензії. В останньому періоді для малюків діти набувають підвищеної гнучкості у виборі друзів та товаришів по грі, і в



результаті заводить більше друзів, включаючи як довготривалих, так і короткочасних [4].

У дошкільний період соціальні знання дітей включають посилене знайомство з групою однолітків, усвідомлення власного членства, особливостей поведінки та якостей своїх однолітків. На даний момент вони також, здається, поступово розвивають здатність мати власні стабільні особисті судження про однолітків. Крім того, дошкільнята демонструють тенденцію грати з більшою часткою групи своїх однолітків, ніж молодші діти, і, як правило, менше грають виключно з тими дітьми, яких вони визнають друзями в соціометричних інтерв'ю. вищий ступінь соціальної компетентності у старших, ніж у молодших дітей, як повідомляється в літературі. Крім того, на основі ґрунтовних досліджень, що вказують на різницю між хлопцями та дівчатами з точки зору соціальної компетентності, очікується, що соціальна компетентність буде більш розвинена у дівчат порівняно з хлопцями.

У пакеті ресурсів представлені чотири центральні принципи створення комунікації для дітей, кожен із яких підтримується настановами, а також відображає різні особливості розвитку та потреби дітей у різному віці.

Отже, «компетенція» розглядається як складова поняття «компетентність». В дисертаційній роботі М. Айзенбарт зазначено, що рівень компетенції дошкільника залежить від розвитку когнітивних процесів (пам'яті, мислення, уваги, уяви), сформованості усвідомлення дитиною власних дій, розвитку мотиваційної сфери та залежить від вікових, особистісних та психологічних особливостей дошкільника [2, с. 16]. На думку педагога, ключовими компетенціями, якими має оволодіти старший дошкільник є: соціальна компетенція (засвоєння дитиною моральних норм суспільства та особливостей соціальної взаємодії) і комунікативна компетенція (вміння спілкуватися та слухати співрозмовника, адекватно сприймати різні ситуації) [2, с. 18]. Отже, згідно досліджень М. Айзенбарт, соціально-комунікативна компетентність дитини являє собою рівень

розвитку процесу взаємодії з іншими людьми, рівень оволодіння соціальною реальністю та вміння контролювати власну поведінку й поведінку оточуючих під час спілкування. Формування соціально-комунікативної компетентності дитини залежить від певних факторів, що впливають на процес оволодіння цією компетентністю.

Розвиток культурної компетентності включає здобуття знань, поваги та здатності ефективно та комфортно взаємодіяти з людьми різного етнічного чи расового походження, також включає визнання та сумніви у несправедливому поводженні з іншими та діянні за соціальну справедливість [64]. Індивідуальні культури «виокремлюють, що може бути спільним і наскільки, якими способами люди можуть торкатися одне одного, що можна, а що не можна сказати» [62, с. 53]. Відсутність культурної обізнаності може призвести до значного нерозуміння та навіть страху у дітей дошкільного віку. Якщо дітей належним чином заохочують до вивчення своїх почуттів та поглядів, вони залишаються відкритими до нової інформації та мають можливість ознайомитись з різними людьми, вони можуть створити фундамент культурної компетентності [59, с. 12-15].

Важливим аспектом формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку – це прийняття соціальних цінностей. Цей компонент соціальної компетентності описується як охорона турботи, справедливості, чесності, соціальної справедливості, відповідальності, здорового способу життя. Соціальні цінності, ймовірно, залежать від культури. Деякі більш-менш базові цінності можуть існувати від культури до культури, але вони можуть бути оцінені в різній мірі та в різних пропорціях у різних культурах. Соціальні цінності можуть бути визначені та показані різними способами від однієї культури до іншої. Одне соціальне значення, яке часто згадується в літературі раннього дитинства, - це цінність спільноти. Формування почуття та вдячності для спільноти в колективі вимагає від дітей усвідомлення того, що вони є частиною більшої групи, і що уважність до інших потреб та співпраця у взаємодії з іншими можуть принести користь

групі, собі та окремим людям. Існує багато стратегій, які вихователі успішно використовували для просування почуття групової згуртованості [61].

Уміння діяти цілеспрямовано, роблячи вибір, розробляючи плани, вирішуючи проблеми та здійснюючи позитивні дії для досягнення соціальних цілей, було описано як ще один важливий компонент соціальної компетентності [64]. Навчання робити реальний і змістовний вибір, як правило, вважається важливою метою ранньої освіти [48]. Наприклад, коли діти беруть участь у вільній грі, вони набувають важливої практики у виборі, де грати, у що грати, як грати та з ким грати. Вони розробляють плани (більш-менш усвідомлено) щодо того, як увійти в привабливу ігрову діяльність, яка вже триває, або як створити аеропорт у блок-центрі. Вчителі можуть допомогти розширити здатність молодих дітей бути роздумливими, планомірними та навмисними, коли вони приймають рішення щодо соціальних цілей та виконують свої плани.

В ході нашого дослідження було сформульовано авторське поняття «соціальні компетенції» стосовно до дитини закладу дошкільної освіти. *«Соціальна компетенція розуміється як професійна і особистісна характеристика педагога, що включає сукупність теоретичних (соціальних, педагогічних і психологічних) уявлень, знань, інтелектуальних, універсальних, практичних умінь і навичок спілкування, взаємодії з дітьми, батьками, педагогами, що сприяє здійсненню трудових функцій відповідно до вимог Професійного стандарту педагога, необхідних для ефективного вирішення цілей і задач дошкільної освіти соціалізації дітей раннього та дошкільного віку».*

Визначення досліджуваного поняття дозволило виділити чотири критерії: когнітивний, мотиваційний, соціально-перцептивний, професійний, які представлені показниками: знання, розуміння, інтелектуальні та практичні навички, універсальні вміння. Модернізація дошкільної освіти в рамках компетентнісного підходу торкнулася не тільки змісту педагогічної освіти, а й форм організації і проведення педагогічної практики як

середовища формування соціальних компетенцій дітей дошкільного віку і досвіду комунікації в дитячому, батьківському і професійному співтовариствах. У дослідженні С. Дзідзової педагогічна практика в системі муніципальної освіти розглядається в аспекті розвитку дослідницьких компетенцій дітей [1, с. 141]. Вона науково обґрунтовує необхідність модернізації педагогічної практики в закладі дошкільної освіти, визначає дослідницьку діяльність як індивідуальну траєкторію наукової самореалізації та освоєння дітьми дослідницьких компетенцій.

### **1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку**

Задля ефективного формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку ми визначили основні педагогічні умови, при реалізації яких формування буде здійснюватися на високому рівні.

**Першою важливою педагогічною умовою** формування соціальної компетентності доцільно виділити: **особистісно зорієнтований підхід до виховання і розвитку старших дошкільників;**

Дослідження виявило специфіку взаємодії між суб'єктами дошкільної освіти. Дослідники виявили вплив участі батьків на соціальну компетентність, мотивацію, ставлення та відкритість, а також психологічну тривожність дошкільників щодо сприйняття. Вчені розширили ідеї щодо формування соціальної компетенції дітей дошкільного віку в педагогічній теорії та практиці та щодо реалізації можливостей учасників взаємодії на основі соціально-педагогічного партнерства, що дозволяє вдосконалити спільну діяльність сучасних дошкільних організацій та сімей.

Крім того, ряд інших досліджень показав, що проблеми соціальної компетентності та поведінки негативно корелюють [6]. Інтерпретація цього відношення не очевидна; однак, такі дослідження вказують на те, що низька соціальна компетентність та поведінкові проблеми виникають спільно, і

навіть можна вважати, що між ними існує причинно-наслідковий зв'язок. Це означає, що низька соціальна компетентність може лежати в основі поведінкових проблем.

Незважаючи на те, що було проведено багато досліджень з метою вивчення розвитку соціальної компетентності дітей від немовлят до дошкільнят, послідовність розвитку соціальної компетентності та проблем поведінки протягом дошкільного періоду вивчена не так багато. Емпіричні дослідження цього періоду можуть пролити світло на особливості соціальної компетентності дітей, а також допомогти виявити наслідки соціальної некомпетентності на проблеми поведінки, особливо щодо періоду розвитку дітей від 2 до 6 років. Крім того, більш глибокі знання про розвиток соціальної компетентності та різні аспекти конструкції у дошкільнят можуть краще сприяти тим, хто прагне допомогти маленьким дітям із нижчим рівнем соціальної компетентності або проблемам, пов'язаним з цим (наприклад, поведінка проблеми).

Цілі цього дослідження були подвійними. У цьому дослідженні було зроблено спробу дослідити соціальну компетентність та поведінкові / емоційні проблеми у дітей дошкільного віку Ірану  $4 \pm 2$  років та вивчити, чи є такі фактори, як вік дітей, стать, соціально-економічний статус (СЕС). сім'ї були пов'язані з соціальною компетентністю дітей та оцінками поведінкових / емоційних проблем.

Щодо можливого впливу віку та статі на соціальну компетентність, ми очікуємо натрапити. Натомість, компетенція розглядається як сукупність якостей особистості, що взаємопов'язані між собою та необхідні для будь-якої діяльності людини [3, с. 42].

У дослідженні О. Максимова, зазначено, що такими факторами, які виступають педагогічними умовами можуть виступати:

- 1) знання – рівень оволодіння дитиною певною інформацією про факти, події, явища навколишньої дійсності;

2) діяльність, яка одночасно виступає засобом активного пізнання навколишнього світу;

3) набуття практичних навичок

У Базовому компоненті дошкільної освіти та навчальних програмах прописаний рівень оволодіння ключовими компетенціями дитиною старшого дошкільного віку. В науковій та методичній літературі зазначається, що опанування дитиною соціальної та комунікативної компетенції відбувається в ході ігрової діяльності. Гра є однією з провідних видів діяльності дитини та засобом всебічного розвитку. Залежно від того, на скільки добре вихователь вміє організувати гру, залежить успішність формування провідних компетенцій дошкільника. Засвоєння старшими дошкільниками соціально-комунікативної компетенції відбувається в ході гри із застосуванням різних засобів ігрової діяльності [10, с. 76].

Вивчаючи дисципліну «Дошкільна педагогіка», ми знаємо, що засоби ігрової діяльності – це те, за допомогою чого організовується та реалізується дитяча гра. Зазвичай засоби ігрової діяльності класифікують за певними групами, зокрема:

1) матеріальні (іграшки: ляльки, машинки, кораблі; предмети, які спеціально створені для гри: іграшкові тварини, предмети побуту, шахова дошка, більярдний стіл; іграшки-замінники та інші;

2) інформаційні (організація гри з використанням новітніх інформаційних технологій: комп'ютер, проектор, магнітофон);

3) мовні засоби: слово, діалог, вербальна та не вербальна комунікація, штучна мова (тобто мова карт, схем, шахові ходи);

4) логічні ігрові засоби (кубики, головоломки, комп'ютерні ігри навчального змісту) [45, с. 66].

Одним із основних засобів ігрової діяльності є іграшка. Зазвичай в ході гри дошкільники використовують такі іграшки: ляльки, іграшки, що зображують побутові речі, іграшки-замінники, іграшкова техніка, меблі і т. д. Іграшка може бути наділена тими рисами, які потрібні для виконання певної

ролі (наприклад: у грі «Сім'я» лялька грає роль доньки), слугувати доповненням гри (наприклад, наявність побутових речей). Часто, діти старшого дошкільного віку грають у ляльковий театр, де розкривається сюжет казок чи реальна дійсність.

У програмі «Дитина» зазначено, що дитина старшого дошкільного віку має вчитися об'єднуватися з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; удосконалювати вміння спілкуватися один з одним під час гри, висловлювати власну думку; дотримуватись норм та етикету спілкування; вміти заохочувати однолітків до спільних ігор. Через сюжетно-рольову гру у дітей формуються колективні відносини (ігри: «Сім'я», «Школа»), міжособистісні взаємини, суспільні відносини (ігри: «Супермаркет», «Перукар», «Ательє»), дошкільники ознайомлюються з життям дорослих («Пожежники», «Військова служба») [40, с. 170–171].

Отже, для оволодіння дитиною соціально-комунікативною компетентністю, завданням вихователя є спрямування та керування діяльністю дитини, яка зорієнтована навчити дошкільника: розуміти завдання вихователя та охоче приступати до його виконання; доводити розпочату справу до кінця; у ході власної діяльності досягати певних результатів; відповідати та ставити запитання залежно від теми спілкування, підтримувати розмову з будь-якої теми (залежно від віку дитини); аналізувати отриману інформацію та робити певні висновки й узагальнення; слухати співрозмовника та з повагою ставитися до думок інших людей; висловлювати власну точку зору, обґрунтовувати своє бачення стосовно певної проблеми, яка розглядається на занятті; адекватно реагувати на конфліктні ситуації.

Аналіз наукових джерел переконує, що формування соціально-комунікативної компетенції дошкільника відбувається через реалізацію програмного змісту та Базового компоненту дошкільної освіти. Значне місце у формуванні ключових компетентностей відводиться вихователю, адже через вміння педагога організувати ігрову діяльність старших

дошкільників із застосуванням відповідних ігрових засобів, залежить рівень оволодіння дитиною ключовими компетентностями.

**Другою важливою педагогічною умовою** формування соціальної компетентності можна відокремити формування у дітей ціннісного ставлення до себе.

В умовах сьогодення намітилася стійка тенденція зосередження уваги на питаннях підготовки дітей до шкільного навчання – чи то в умовах дошкільного закладу, чи в сім'ї, пошуку оптимальних шляхів для розв'язання питань дошкільної освіти з метою формування у дітей соціальної компетентності. З цією метою створюються різноманітні програми, методики й технології підготовки дитини-дошкільника до вступу у системне освітнє середовище та суспільство, пропонуються відповідні методи і засоби, ставляться відповідні вимоги до фахівців-практиків (Артемова Л., Богущ А., Беленька Г., Гавриш. Н., Кононко О.).

Однією з умов соціалізації дитини дошкільного віку є її спілкування і взаємини з дорослими, однолітками. Оскільки дошкільний вік – перша і важлива ланка формування особистості, у тому числі й становлення соціально-комунікативної компетенції дитини, то досвід взаємодії та реалізації себе, що отриманий у цьому віці, визначатиме її подальший розвиток. У зв'язку з цим, сучасне суспільство висуває достатньо високі вимоги до сформованості компонентів соціально-комунікативної компетентності як основи успішності міжособистісних взаємин і соціалізації в цілому. Особливе місце в цьому процесі відводиться вихователю. Саме від його професійної підготовки залежатиме успішність становлення нових універсальних якостей і поведінкових моделей особистості дитини, що зумовлює необхідність підвищення якості фахової підготовки, оновлення змісту, упровадження ефективних педагогічних технологій навчання й виховання.

На важливості й необхідності виважених методологічних підходів, які ґрунтуються на філософському аналізі педагогічних процесів, фактів на



явищ, наголошував Й. Гербарт, вважаючи їх необхідними для організації справи виховання. П. Наторп, який присвятив цим питанням окрему працю «Філософія як основа педагогіки» та доводив, що педагогіка є складовою філософії. С. Гессен – наполягав на необхідності аксіологічної складової в освітньому процесі. Ці та інші вчені визначають філософські засади педагогіки тією основою, яка дасть можливість реалізувати теоретичні й прикладні завдання педагогічної науки у широкому сенсі цього слова. Питанням методологічних засад педагогіки присвячені достатньо чисельні праці українських учених, якими означено конкретні завдання методології, її теорії, підходи, принципи тощо.

Важливою та сутнісно значимою для нашого дослідження є також синергетична концепція освіти. Зважаючи, що педагогічна наука характеризується пошуком ціннісної основи свого розвитку; з'ясуванням міри впливу суспільних детермінант на процес освітнього поступу; прагненням усвідомити внутрішні механізми саморозвитку і цілепокладання; пошуком шляхів та механізмів глобалізації та інтеграції у світовий освітній простір, переосмислення методологічних основ повинно стати засобом її розвитку, удосконалення й прогресивного розвитку на рівнях теорії та практики. Чимало вчених уважають (Г. Васянович, О. Вознюк, І. Коновальчук та інші), що саме теорія синергетики здатна розв'язати важливі питання педагогічної науки.

Традиційно суспільний досвід виховання у широкому його сенсі відображається системою освіти, яка орієнтована на стереотипи лінійного, стабільного розвитку. Проте суспільно-економічні, культурно-освітні детермінанти сьогодення вимагають організації випереджувального навчання в нелінійному світі, де масштаби часу розмиті, людина перебуває у динамічному хаосі, емпірично здійснюючи пошук життєвих стратегій. Сучасна освіта повинна реалізувати нову функцію підготовки людини для життя в умовах сьогодення, а підготовка дитини до школи є її важливою складовою. Синергетична концепція опирається на нелінійність,

багатовимірність, багатокомпонентність, альтернативність і варіативність освітніх процесів [58, с. 48-52].

Саме міждисциплінарність, що є основою синергетичного підходу буде сприяти формуванню синергетичного стилю мислення особистості задля цілісного осмислення новітньої багатовимірної реальності (екологічної, економічної, політичної). На етапі формування у дітей старшого дошкільного віку соціальної компетентності і усвідомлення синергетичних принципів дасть можливість створити таку систему ранньої освіти дитини, яка б допомогла їй успішно адаптувати у сучасному глобалізованому, інформатизованому життєвому просторі. Проблеми й актуальні питання дошкільної освіти, особливо у її передшкільний період, знаходять відбиток у доробку українських та закордонних учених, які активно працюють у цій сфері задля їх розв'язання.

Отже, питання підготовки дітей до соціального життя на глобальному, державному, інституційному та індивідуальному рівні потребують невідкладного розв'язання і знаходять відображення у працях сучасних учених [5, с. 409], це:

- 1) створення в Україні дитиноцентрованої, розвивальної, гуманної системи дошкільної освіти;
- 2) організація інноваційної системи дошкільної освіти в Україні з орієнтацією на кращі світові зразки;
- 3) відкриття сучасних дошкільних закладів, розширення їх мережі та урізноманітнення освітніх програм і технологій;
- 4) усебічне врахування особливостей становлення дитини-дошкільника в умовах сучасного світу;
- 5) набуття випускником дошкільного навчального закладу перед вступом до школи ключових компетенцій;
- 6) обґрунтування особливостей організації процесів виховання, розвитку й навчання дошкільників;

7) якісна підготовка висококваліфікованого фахівця дошкільної освіти тощо.

Ці та чимало інших питань сучасного дошкілля потребують реалізації комплексу заходів з боку держави, учених, педагогів-практиків, громадських організацій, батьків. Понятійно-категоріальний апарат педагогічної науки – це не лише тезаурус понять, що охоплює всі терміни з їх науковим тлумаченням, котрі використовуються у дослідженні, а є комплексом взаємопов'язаних понять, у яких відображаються ключові змістово-функціональні аспекти запропонованої теорії.

Стан понятійно-термінологічного апарату науки відображає ступінь розвитку її теорії, розкриває взаємозв'язок об'єктів і різноманітність пізнавальних ситуацій, що виникають у процесі навчання і виховання людини, а також дає можливість чітко окреслити предмет дослідження і вибудувати його послідовну концепцію [55, с. 9]. Проблема соціалізації дітей була і залишається однією із найактуальніших у період дошкільного дитинства і детермінується передовсім важливими змінами у житті особистості, а також запитам й викликами суспільства, що перебуває у постійному розвитку. Набуття соціальної компетентності дітьми розглядається нами також як проблема інтердисциплінарна, оскільки вимагає комплексних наукових досліджень та практичних рекомендацій з боку психології, медицини, фізіології, гігієни, ергономіки, соціології, філософії, соціальної педагогіки, демографії, економіки, суспільствознавства та власне педагогіки. Її позитивне розв'язання залежить передовсім від результативності та прикладного характеру наукових досліджень у царині різних наук, а також від реальних можливостей батьків, компетентності вихователів і педагогів-дошкільників та можливостей зреалізувати теоретичні наукові позиції у практичній діяльності.

Проблема соціалізації дітей та діагностики їхньої готовності до систематичного шкільного навчання знайшла широке відображення у світовому й українському історико-педагогічному досвіді. Її дослідження

започатковано класиками психології й педагогіки (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Монтессорі, Ж. Вільям Фріц Піаже, С. Русова, К. Ушинський, Ф. Фребель та інші). Різні аспекти готовності дітей до соціалізації проаналізовані у працях М. Безруких, Я. Коломінського, Р. Немова; наступності в навчанні та вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку присвячені наукові розвідки Л. Артемової, В. Кузя, О. Савченко інші. Про актуальність проблеми підготовки дитини до школи свідчать роботи українських учених, серед яких: А. Богуш, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Кононко, Т. Піроженко, Н. Лисенко, Т. Поніманська.

Науковці не лише наголошують на важливості успіху формування у дітей соціальної компетенції, зокрема її інтелектуального розвитку, але й вказують на неприпустимість його форсування, недопущення надмірного перевантаження дитини, яке негативно впливає на стан її фізичного й психічного здоров'я, соціалізацію, шкільну адаптацію. Для нашого дослідження важливим є з'ясування сутності основних категорій, які визначають зміст та процес підготовки дітей до школи. Наша робота ґрунтується на тезі про те, що освітні явища та факти неможливі без урахування конкретних суспільно-історичних обставин та умов, які визначають сутність, зміст, специфіку, особливості перебігу, суспільну чи особистісну доцільність, а отже, потребують спеціальних підходів до формування соціальної компетентності. Отже, суспільні явища детермінують розвиток освітньої сфери, суттєво впливаючи на неї.

Визначаючи суспільно-педагогічні детермінанти процесу формування у дітей соціальної компетенції слід, по-перше, наголосити на тому, що нами для цілісного означення проблеми взято найбільш загальні детермінанти, які включають у себе низку інших, що цілісно складають загальну картину означеного освітнього явища. По-друге, вважаємо, що жодна із визначених нами детермінант (суспільні, глобалізаційні, соціальні, педагогічні, аксіологічні, інституційні, матеріальні, особистісні, культурні та інші) не є самодостатнім феноменом. Вони завжди перебувають у тісному

взаємозв'язку, впливають та взаємозумовлюють одна одну. Системність, цілісність, взаємовплив, взаємозалежність цих детермінант складають підґрунтя освітнього процесу, від них залежить загальний вектор розвитку освіти на конкретному історичному етапі у певних суспільних обставинах. По-третє, часто визначити суспільні чи педагогічні межі певної детермінанти буває складно з огляду на те, що мова у нашому випадку іде про такий освітній феномен (формування у дітей соціальної компетентності), у якому задіяно чи не всі суспільні інституції, явища, суб'єкти, внутрішні механізми освіти, зовнішні чинники її розвитку, глобальні впливи тощо.

Враховуючи вищесказане, говорити про чіткі і конкретно визначені смислові межі означених детермінант процесу формування соціальної компетентності не можна. У рамках нашого дослідження робимо спробу як конкретизувати кожен із детермінант, так і визначити її сутнісний вплив на створення відповідного освітнього простору підготовки дітей до школи. Аксиологічна детермінанта – це значимість певних цінностей, принципів, норм, ідеалів, установок, цілей, явищ, фактів, подій для окремої людини, групи людей та суспільства в цілому. Стан життєздатності та прогресу суспільства визначаються передовсім їх залученістю в сфері людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин тощо.

Найважливішими для суспільства є загальнолюдські цінності, які пріоритетно виражають саме у моральних цінностях людського співжиття. Для освітнього поля аксіологічні детермінанти є пріоритетними і значимими тому, що у взаємодії «людина – людина», що становить підґрунтя діяльнісного аспекту освіти цінності добра, любові, поваги, правди, справедливості, гідності, честі тощо є запорукою успіху навчальної, розвивальної та виховної діяльності, у рамках якої перебуває дитина й у період підготовки її до школи. Загальнолюдські цінності визначені незаперечним пріоритетом усіма міжнародними та українськими освітніми документами, що регламентують процес побудови досконалих освітніх інституцій [22, с. 358].

В умовах сьогодення світ стає єдиною соціальною системою з огляду на посилення та інтенсифікацію відносин взаємозалежності, що торкнулися практично всіх країн світу, зокрема України. Глобалізація має об'єктивний характер, є закономірним результатом економічних, політичних, інституційних і соціальних змін, що детермінуються радикальним впливом наукового, економічного, інформаційного прогресу у всіх сферах людського життя. Глобалізація стосується освіти, з огляду на що в умовах сьогодення мова іде про створення єдиного освітнього простору у рамках як Європи, так і світу. Українська освіта активно шукає способи і можливості прилучення до глобального освітнього простору. Сучасні освітні парадигми пов'язані з проблемами глобалізації, функціонуванням глобальних університетів, глобальним ринком освітніх послуг тощо. Глобалізація у галузі освіти сприяє стандартизації змісту освіти, появі глобальних дослідницьких мереж, створення ринку освітніх послуг тощо.

Економічна детермінанта у житті кожного суспільного утворення – одна з найважливіших. Саме від неї залежить рівень життя. Для освіти кожної країни світу, зокрема України, економічна складова є визначальним чинником розвитку, реформування суспільства, можливості розвитку науки і техніки, характер суспільного поступу усього суспільства і окремого його члена. Саме реальний стан економіки визначає ступінь і можливості розвитку тих чи інших суспільних інституцій, оптимальні можливості для їхнього поступу, реалізує проблему залучення ресурсів для розвитку усіх секторів життя держави, серед яких освіта – незаперечний пріоритет. Похідною від економічної детермінанти є матеріальна, яка вказує на рівень добробуту кожного члена суспільства, його фінансову спроможність, від якої у значній мірі залежать її життєві позиції, можливості, прагнення рівень життя, освіти і культури тощо. прогресивного поступу.

Про актуальну важливість суспільної сфери на кожному етапі розвитку суспільного організму можна судити про частку валового внутрішнього продукту у ньому. Що він більший, то значимішими є результати розвитку

його розвитку. Збільшення капіталовкладень в освіту свідчить про усвідомлення її ролі для суспільного прогресу. В умовах сьогодення (глобалізація, інформатизація, інтеграція, розвиток ринку праці тощо) ігнорування економічної детермінанти в освіті веде до її стагнації і реального відставання країни у найбільш значимих світових рейтингах[15, с. 342] .

Роль і місце особистості у суспільному розвитку є незаперечними. І хоч людина завжди діє і залежить від суспільних умов та обставин, все ж об'єктивним є факт значимості ролі окремої людини у суспільному поступі. Історія суспільного розвитку свідчить про те, що саме особистість може прискорити хід суспільного прогресу, вона ж може спричинити й суспільний регрес. Зокрема, наука не є колективним витвором, вона, як правило, розвивається завдяки окремим особистостям. Це ж стосується мистецтва, культури, освіти та інших галузей людського життя. Тому особистісна детермінанта має суспільний характер. Аналіз освіти як суспільного феномену свідчить про пріоритетну роль особистості у ньому. Мова іде передовсім про двох суб'єктів навчально-виховного процесу – дитину (школяра) та педагога-вихователя.

В усіх сучасних освітніх документах особистість дитини визнана індивідуальною, унікальною та неповторною, тому суб'єктна детермінанта підготовки дитини до школи є пріоритетом гуманної, дитиноцентричної, особистісно орієнтованої освіти, яка передбачає врахування потреб, уподобань, можливостей, нахилів та потреб кожної дитини. Особистісна детермінанта повинна стати формувальним підґрунтям для добору усього педагогічного інструментарію підготовки дитини до школи.

Кожне суспільство як система складається з певних інституцій, які функціонують у ньому і виконують різноманітні функції. Інституційна детермінанта у царині освіти визначається якістю і кількістю освітніх інституцій, які створюють систему освіти і забезпечують якісну освіту кожної окремої людини протягом усього життя. Сукупний вектор поступу інституцій детермінує загальний розвиток суспільства, визначаючи його

економічну, соціальну, політичну, наукову, культурну, освітню та інші стратегії. Діяльність суспільних інституцій на ґрунті принципів домінування загальнолюдських цінностей, демократії, гуманізму, соціальної справедливості, відкритості, рівності громадян перед законом тощо забезпечують його прогрес і соціальну життєздатність. Визначаються нами як особливо важливі, оскільки на них лежить відповідальність за розвиток, виховання й освіту дитини у найпродуктивніший період її життя – від народження до готовності до дорослого життя. Від показників якості діяльності інституцій, які безпосередньо беруть участь у процесі підготовки дитини до школи, від ставлення держави до них і від їхньої дитиноцентричної парадигми залежить як життєвий успіх кожної окремої дитини, так і загальний стан розвитку суспільства у всіх його галузях [40, с. 304].

Культурно-освітня складова життя кожного суспільства характеризує передовсім його духовні прагнення, ментально-етнічні параметри і вказує на потенційні можливості до прогресивного розвитку. Світовий досвід і цивілізаційні зміни доводять незаперечний вплив культурноосвітньої детермінанти та весь хід розвитку цивілізації, вона визначає життєдіяльність та життєздатність кожної складової суспільного життя: економічної, соціальної, політичної, наукової та інших. Рівень культури та освіченість громадян кожної держави є тими надважливими складовими, які визначають світові рейтинги країн у всіх сферах людського життя. Культурно-освітня детермінанта на етапі підготовки дітей до школи є особливо важливою і значимою, бо визначає увесь спектр стосунків у дошкільній освіті на рівнях: людина – людина, дитина – педагог, сім'я – дошкільний заклад, дошкілля – школа, держава – дошкілля, освіта – суспільство, державні – громадські інституції підготовки дитини до школи тощо. Від рівня культури суспільства, його освітніх прагнень, усвідомлення важливості освіти і науки для окремої людини і цілої країни залежить майбутнє кожного суб'єкта суспільного життя. Культурно-освітня детермінанта визначає зміст, форми, засоби та



способи побудови освітнього простору закладу, який реалізує завдання підготовки дитини до школи.

Аналізуючи процес формування у дітей дошкільного віку соціальної компетентності у дослідженні ми акцентуємо увагу на низці детермінант, серед яких вагомими є: абстрактні; конкретні; об'єктивні; суб'єктивні; цивілізаційні; економіко-технологічні; культурно-освітні; інституційні; матеріальні тощо. Мова у роботі також іде про індетермінованість освітнього процесу.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, а також аналіз освітньої практики дозволив виділити наступне протиріччя між: суспільною необхідністю формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку в умовах ЗДО як фактора підготовки дітей до життя в суспільстві і недостатньою розробленістю педагогічних умов її формування [40, с. 304].

При визначенні умов формування соціальної компетентності вихованців дитячого садка, ми виходили з:

1) урахування соціального замовлення суспільства і завдань, поставлених в «Концепції модернізації освіти на період до 2020 року», реалізації вимозі держави;

2) аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем соціального розвитку дітей та формування соціальної компетентності.

Формування дошкільних груп по різновікових принципах. У наукових дослідженнях різновікові групи розцінюються оптимальною моделлю організації середовища розвитку дитини.

Дійсно оточення в дошкільному навчальному закладі збагачує соціальний досвід дитини і створює передумови для встановлення комунікації з дітьми різних вікових груп, що розширює умови його особистісного та соціального розвитку. Складаються звички спілкування з великим колективом людей, що сприяє розвитку контактності і комунікабельності дитини, забезпечує формування соціальної відповідальності, здатності відчувати і розуміти інших. В цьому випадку

запускаються різні психологічні механізми, зокрема, коли дитина вступає у взаємодію як молодша, включається механізм наслідування, при цьому відбувається орієнтація на «зону найближчого розвитку». У разі, коли дитина вступає у взаємодію як старший, включається механізм «соціального дорослішання». Таким чином, дитина гармонійно переживає своє дорослішання [16, с. 304].

Педагоги відзначають, що однією з важливих умов готовності дитини до соціального життя виступає вміння підпорядковувати власні дії виконанню навчального завдання. Наступною складовою особистісної готовності дитини до соціального життя педагоги називають вміння будувати стосунки з однолітками. Звичайно, цей процес проходить простіше тоді, коли дитина вже перебувала в групі дошкільного закладу, спостерігала за спільною діяльністю, навчальною, ігровою, і брала у ній участь, а також спілкувалася зі своїми однолітками. Складовою готовності дитини до життя у суспільстві, на думку педагогів, є розвиток свідомості, тобто усвідомлення нею того, що таке суспільство, яким є соціальне життя, які завдання стоять перед людиною у житті. Саме для шестирічних дітей остання залишається складною та не до кінця подоланою проблемою сьогодення. Незважаючи на наявність чималого пласту наукових досліджень проблеми незрілості дошкільників та значну кількість дидактично-методичних матеріалів, призначених для удосконалення системи їх соціалізації є малоефективними.

Учені також наголошують на доцільності використання терміна «підготовленість» дитини до життя у суспільстві. Вона трактується як «індивідуальна характеристика особистості дитини, яка опосередковується засвоєними знаннями, вміннями, навичками ігрової, трудової і пізнавальної діяльності, послідовним і наступним впливом сім'ї, дошкільної установи, суб'єкт-суб'єктним співробітництвом і співтворчістю дітей, педагогів і батьків в умовах навчально-виховного комплексу, що виявляється в процесі стартового, поточного та фінішного діагностування якісними змінами особистості дитини, а саме її активністю, самостійністю, творчістю, що

зумовлюють фізичну, психічну й соціальну розвиненість, компетентність і зрілість, тобто підготовленість до життя» [63].

Метою досконалого процесу підготовки дітей до соціального життя є: сформувати у них такий комплекс рис та якостей, які допоможуть успішно подолати кризу переходу від гри до дорослого життя у соціумі з найменшими ризиками для здоров'я, спілкування, діяльності. У зв'язку з цим формування соціальної компетентності ми визначаємо як широке поняття, що охоплює загальну і спеціальну підготовку дітей дорослого соціального життя, забезпечує їх різнобічний фізичний, психічний і соціальний розвиток відповідно до індивідуальних можливостей, нахилів і здібностей, які обумовлюють поступову інтеграцію у шкільне життя.

**Третьою педагогічною умовою** виступає створення предметно-розвивального середовища, яке активізує ігрову діяльність дітей і розвиває здатність старшого дошкільника налагоджувати міжособистісні контакти.

Підготовка здійснюється у дошкільний період життя і впродовж нього дитина живе в певних умовах, діє, усвідомлює власний досвід, набуває соціальної компетентності. Таким чином, особистість формується не сама собою, а є результатом спеціально організованого педагогічного процесу, тобто за наявності доцільно створених педагогами і батьками сприятливих умов [63]. Аналіз наукової літератури [5, с. 409] досліджуваного періоду довів, що формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку – завдання комплексне і охоплює всі сфери життя особистості: спілкування, провідну діяльність, працю, соціалізацію тощо. Комплексність і цілісність означеного процесу полягає передовсім у тому, що він стосується усіх сфер життя дитини, зокрема рівнів розвитку: соціального, особистісного, мотиваційного, вольового, інтелектуального, фізичного, фізіологічного.

Усі вони необхідні для комфортного, без шкоди для здоров'я, перебування дитини у закладі дошкільної освіти, реалізації комунікативних завдань, успішного засвоєння освітньої програми. При вступі дітей до школи

часто виявляється недостатня сформованість якого-небудь компонента психологічної готовності. Недоліки при формуванні одного з рівнів рано чи пізно тягнуть за собою відставання в розвитку інших сфер і так чи інакше позначаються на успішності навчання. На основі аналізу та синтезу наукових положень дошкільної педагогіки і практичних надбань у цій сфері означимо основні складові підготовки дитини до соціального життя. Серед них, на наше переконання та з огляду на результати нашого дослідження, рівноважними, життєво необхідними та рівнозначними є:

1. Фізіологічна та фізична готовність до життя у соціумі.

До цієї складової відносимо:

- 1) фізіологічний, біологічний і стан здоров'я дитини;
- 2) фізичний розвиток дитини та його відповідність віковим нормам;
- 3) здатність дитини пристосовуватися до змін, пов'язаних з початком систематичного навчання;
- 4) фізичну компетентність;
- 5) рухову компетентність;
- 6) оздоровчо-валеологічну компетентність;
- 7) розвиток моторики рук;
- 8) утримання уваги.

Педагоги-дошкільники та особи, які відповідають за формування у дитини соціальної компетентності, повинні вміти проводити заходи, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я дітей старшого дошкільного віку; здійснювати діагностику їхньої фізичної підготовленості; вміти дозувати розумову напругу і фізичні навантаження.

Необхідним елементом є тісна взаємодія педагогів з медичними працівниками, психологами, фахівцями фізичної культури і спорту щодо визначення фізіологічної готовності дитини до школи. Важливо також зважати на те, що суспільний розвиток завжди накладає відбиток не лише на інтелектуальну, духовну, психічну, соціальну сфери особистості.

Таким чином, педагогічними умовами формування готовності дитини до соціального життя є:

- 1) особливості і специфіку спілкування, ведення розмови в діалозі;
- 2) сформованість умінь ставити питання, відповідати на них, мати навички розповіді та переказу;
- 3) сформованість умінь порівнювати, узагальнювати, класифікувати об'єкти;
- 4) уміння виділяти суттєві ознаки, робити висновки та узагальнення;
- 5) розвиток конкретного та абстрактного мислення;
- 6) інтелектуальну готовність дитини до життя у соціумі;
- 7) наявність елементарних навичок письма, читання, рахунку;
- 8) мотиваційну готовність до життя;
- 9) зовнішню і внутрішню мотивацію, способи їх формування;
- 10) розвиненість пізнавальні потреби дитини наявність навчальної мотивації;
- 11) емоційно-вольову готовність дитини до соціальних викликів;
- 12) достатню розвиненість показників емоційно-вольової та розумової готовності до навчання у школі.

Педагоги та батьки повинні уміти діагностувати неготовність дитини до життя у суспільстві, тобто соціальну некомпетентність, знати причини, способи запобігання та корекції.

Отже, педагогічні умови є складовими формування соціальної компетентності у дітей та визначають подальше експериментальне дослідження з метою доведення взаємозалежності між ефективністю формування у дітей дошкільників старшого віку соціальної компетентності та успішністю у процесі соціалізації та самореалізації.

## **Висновки до розділу 1**

На основі дослідження та вивчення джерел щодо формування соціальної компетентності можна дійти до висновку, що така компетентність формується у дітей дошкільного віку у процесі педагогічної цілеспрямованої діяльності. Так, науковці досліджують процеси педагогічного впливу, вивчають найбільш сприятливі методи та технології щодо формування соціальної компетентності. Дослідниками було вивчено та порівняно процеси впливу дошкільного середовища на дитину, а також деякі фактори батьківського виховання.

Досліджено сутність поняття соціальної компетентності. Основними аспектами даного поняття є формування соціальних навичок у дитини які сприятимуть ефективній особистій самореалізації. Соціальна компетентність стосується соціальних, емоційних та пізнавальних навичок та поведінки, необхідних дітям для успішної соціальної адаптації. Незважаючи на таке просте визначення, соціальна компетентність є невловимим поняттям, оскільки вміння та поведінка, необхідні для здорового соціального розвитку, змінюються залежно від віку дитини та вимог конкретних ситуацій.

Визначено методологією нашого дослідження – визначення основних підходів щодо дослідження соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Зокрема нами було визначено основні детермінанти щодо принципів формування соціальної компетентності та історичного, педагогічного, соціального підходу дослідження даної тематики. Ми виокремили, що основними аспектами формування соціальної компетенції є педагогічні умови.

## **РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **2.1. Вивчення педагогічних умов формування соціальної компетентності у старших дошкільників в практиці роботи вихователів закладу дошкільної освіти**

**Метою констатувального етапу** дослідження було дослідження актуального стану сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку; вивчення готовності вихователів ЗДО до організації соціалізованого середовища старшої групи, реалізації завдань з формування у дітей соціальної компетентності.

Відповідно до логіки дослідження, на підготовчому етапі необхідно було здійснити аналіз змісту, структури, методів форм існуючої підготовки педагогів та рівня набуття соціальної компетентності дітей.

У процесі дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Дослідити стан професійної підготовки вихователів дошкільного освітнього закладу, провести діагностичний зріз: мотивованість дітей, первинний зріз рівня володіння соціальними компетенціями у дітей дошкільного закладу.
2. Вивчити стан спеціальної компетентності фахівців за результатами їх професійної підготовки : провести діагностику володіння дітьми набутими навичками щодо формування соціальної компетентності.
3. Визначити можливі шляхи формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Для вирішення дослідницьких завдань та перевірки висунутих гіпотез застосовувалися різноманітні методи, зокрема:

1) методи збирання інформації (психодіагностика, анкетне опитування, експертне оцінювання);

2) кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних;

3) інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Для опрацювання дослідницьких даних і розрахунку статистичних показників використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS for Windows. При цьому використовувалися непараметричні статистичні критерії. Програма констатувального етапу дослідження подана у таблиці 2.1.

*Таблиця 2. 1*

**Програма констатувального етапу експериментального дослідження**

<b>Назва етапу</b>	<b>Зміст експериментальної роботи</b>
Підготовчий	Аналіз наукової літератури з проблеми формування у дітей соціальної компетентності; обґрунтування поняття, структури та рівнів компетентності вихователів; Розроблення методики дослідження компетентності дітей
Констатувальний	Дослідження стану соціальної компетентності у вихованців ЗДО Констатація стану спеціальної компетентності вихователів
Результативний	Узагальнення результатів констатувального етапу експерименту, розроблення концепції, змісту, форм та методів, моделі та методики підготовки майбутніх вихователів



Констатувальний експеримент проводився з дітьми старшої дошкільної групи, 10 дітей експериментальної групи та 10 дітей контрольної групи.

Методика дослідження спеціальної компетентності також передбачала аналіз сформованості мотиваційного, пізнавального, особистісного, поведінкового компонентів. Сучасна методика навчання дітей дошкільного віку послуговується двома групами принципів загальнодидактичними та методичними. До загальнодидактичних належить принцип поєднання навчання й виховання; єдність навчання і розвитку дитини; активність і свідомість; міцність засвоєння знань, науковість, значущість, системаічність і повторюваність [28].

При цьому компонент, критерій, показники, та, відповідно методики наведені у таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Методи дослідження емпіричних показників спеціальної психолого-педагогічної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти.**

<b>Компонент</b>	<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>	<b>Методики</b>
Мотиваційний	Наявність мотивації до навчання	Інтерес до набуття компетентності в процесі вивчення дисципліни	Методика В. Е. Міль-мана «Діагностика мотиваційної структури особистості»
Мовленєво-комунікативний	Наявність комунікативних та організаційних здібностей	Комунікативні та організаційні здібності; рівень володіння знаннями рівня	Тест КОС В.В.Синявський Б.О.Федоришин

		розвиненості понять і оперування знаннями	
Компетентнісний	Сформованість психолого- педагогічних умінь, діагноста, дослідника, мотиватора, організатора, консультанта, оратора	Самооцінка професійно психологічної компетентності Самооцінка сформованості умінь: діагностичних, дослідницьких, самоорганізації, організації інших, розуміння власних мотивів, розуміння мотивів інших, спонукання себе до дії, мотивування інших, самоконтролю, контролю інших, консультаційни, ораторських здібностей	Тест. Авторська розробка.

На підставі означених показників було спрогнозовано та схарактеризовано три рівні сформованості у дітей соціальної компетентності: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризувався сформованими навичками спілкування в різних видах комунікативної діяльності, адекватно ситуації і адресата спілкування. Соціальна правильність відповідає нормам сучасної вимоги. Темп та інтонаційна мелодика нормальні, відсутні незаплановані паузи. Діти вміють творчо встановлювати контакт-комунікативні зв'язки, створювати ситуації-стимули для ефективного формування соціальної компетентності.

Вони достатньо повно володіють необхідним навчальним матеріалом, що використовується з певною дидактичною метою. Методично грамотно проводяться заняття з навчання дітей. Оптимально використовують міжпредметні зв'язки та ігрові технології для формування соціальної компетентності у дітей.

Середній рівень характеризувався такими ознаками: сформованість вміння і навичок спілкування. Правильність мовлення відповідає нормам педагогічної діяльності. Трапляються поодинокі помилки під впливом російської мови, що не заважають акту комунікації. Соціальна компетентність у дітей характеризується інформативністю, розгорнутістю, адекватністю темі висловлювання (подекуди трапляються відхилення від теми), емоційністю, композиційною завершеністю. Вміють створити необхідну ситуацію, що стимулює спілкування.

Низький рівень: комунікативні вміння і навички сформовані недостатньо. Темп мовлення уповільнений, з паузами. Відчуваються труднощі у спілкуванні з дітьми, особливо під час проведення ігрових занять. Наявні всі види інтерференцій, відсутня ініціатива і бажання спілкуватися українською мовою. Відстежуються недостатні знання з методики формування у дітей соціальної компетентності.

Проведення ігрового заняття зв'язне, послідовне, діалогічне, розмовне мовлення одноманітне, відчувають труднощі у вживанні формул та технологій ігрової діяльності. Недостатньо використовують у своєму занятті обізнаності з методикою навчання.

Отже, основними напрямками вдосконалення навчання дітей дошкільного віку та формування в них соціальної компетентності можна виокремити такі: залучення фахівців дошкільного виховання до науково-дослідної діяльності соціально-компетентної спрямованості; розширення активного дидактичного запасу дітей різних тематичних груп; навчання вчителів укладати конспекти занять різних типів, сценарії виховних заходів, словники-мінімуми соціального змісту; ознайомлення з основними тлумачними, етимологічними, словниками, тимчасовими виданнями, методичною літературою, яка б допомогла у правильному виборі методів, прийомів та засобів роботи; інсценування різноманітних обрядів, театралізованих сімейних свят; запрошення на заняття психологів, соціолінгвістів, письменників; аналіз статей, словників, довідників, опрацювання відео та аудіозаписів, матеріалів Інтернет-сайтів тощо.

Для проведення діагностики нами було застосовано певні методики відповідно до критеріїв. Мотиваційна структура особистості дитини досліджувалася на основі методики В.Е. Мільмана «Діагностика мотиваційної структури особистості». Методика передбачає використання анкети, що складається з 65 тверджень, при цьому кожен опитуваний оцінювався за чотирибальною шкалою (Додаток А). При дослідженні акцент робився тільки на ті мотиваційні профілі, які сприяють формуванню компетенцій, за напрямом формування соціальної компетентності в дитини дошкільного віку закладу дошкільної освіти.

Результат мотивації загальної активності дослідження показав, що переважають діти з середньою мотивацією (44%). Тобто можна сказати про те, що діти дошкільного віку мають життєву енергію, прагнення розвиватися в певній сфері діяльності. При цьому необхідно звернути увагу дітей на ігрову діяльність, розвинути захопленість при проведенні заняття.

При дослідженні на мотивацію творчої активності були отримані позитивні результати. Діти з низьким показником відсутні. Більша частина респондентів має мотивацію вище середнього - 44%. Отже, можна зробити

висновок, що діти мають потенціал до творчої діяльності і розвиваються в сфері особистих інтересів. Але при цьому необхідно направити дітей на розвиток творчої діяльності саме щодо формування соціальної компетентності.

Спостерігається переважання середнього та вище середнього показника. Для розвитку мотивації соціальної корисності необхідно ввести форми занять для дітей, які відповідають принципам діалогічності та самореалізації, тобто необхідно забезпечити розвиток комунікативних умінь для співпраці і партнерства, організувати форми роботи для дошкільників, в яких буде здійснено самоаналіз виконаної діяльності.

Щоб характеризувати діяльності вихователів щодо роботи з дітьми дошкільного віку з означеного питання було проведено експеримент та констатувальний етап засвідчив про стан за кількома критеріями.

Нами було проаналізовано визначення поняття "педагогічні умови" у науковій та педагогічній літературі. Представлено огляд педагогічних умов у роботі вітчизняних та зарубіжних дослідників з питань формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку з дошкільної освіти. За результатами дослідження даної теми формуються чотири взаємопов'язані та взаємодоповнюючі педагогічні умови, необхідні в процесі роботи вихователів щодо діяльності з дошкільнятами в рамках освіти: створення оптимальних умов для підвищення мотивації учнів навчальна діяльність (інтерес до змісту освіти: інформація та діяльність; визнання дитини активним партнером у навчальній взаємодії; професійно-практичний напрям професійної підготовки); забезпечення цілісної системи професійного навчання на основі взаємопов'язаних цілей спілкування, змісту, форм, методів навчання в умовах дошкільної освіти; формування в учнів теоретичних та методичних знань та вмінь слід використовувати в процесі роботи з дошкільної освіти; розробка та реалізація низки спеціальних вправ та завдань у навчально-виховному процесі, які враховують специфіку професійної діяльності та забезпечують дітей самостійним пошуком

аргументів для оптимального вибору змісту та форм організації своєї діяльності в дошкільному закладі освіти.

Але головним завданням експерименту є визначення рівня сформованості в дитини соціальної компетентності, зокрема, у дітей старшого дошкільного віку. Таке завдання визначило мету експерименту: обґрунтування методики та організації експерименту, першим етапом якого стало констатувальне дослідження стану соціальної компетентності у дітей-дошкільників.

## **2.2. Експериментальна перевірка педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку**

**Формуючий експеримент** проводився з дітьми шостого року життя на базі комунального закладу «Початкова школа-ЗДО зі спеціальними класами (групами) для дітей з вадами зору №71» м. Маріуполя протягом навчального року (2019 -2020 р.р.). Всього в експерименті брали участь 20 дітей. У якості експериментальної (ЕГ) і контрольної групи (КГ) було виділено дві групи старшого віку (по 10 осіб у кожній).

**Мета формуючого етапу** полягала в розробці та апробації педагогічних умов розвитку соціальних компетенцій в процесі педагогічних занять у дітей дошкільного віку. Для цього спроектована і апробована соціально-педагогічна модель практики як середовища розвитку соціальних компетенцій дітей.

Уся робота здійснювалась в три етапи: підготовчий, основний і заключний.

*Підготовчий етап* представлений науково-теоретичним блоком; змістовно-цільовим блоком;

*Основний етап*: технологічним блоком; матеріально-діагностичним блоком;

*Заключний етап* представлений: результативно-оцінним блоком.

Були розроблені зміст і технології діяльності дітей в дитячому, батьківському і професійному співтоваристві. Формувальний етап педагогічного експерименту підтвердив можливість перенесення розроблених модулів в інші види практик, довів ефективність розроблених видів і методів діяльності дітей в різних соціальних спільнотах – дитячому, професійному, батьківському, що призвело до успішних результатів в освоєнні соціальних компетенцій.

Спираючись на дані теоретичного аналізу наукових досліджень проблем формування соціальної компетентності, ми зробили акцент на вивчення питання формування соціальних компетенцій дітей в процесі педагогічної практики. У нашому дослідженні педагогічна практика в дошкільних освітніх організаціях розглядається як середовище формування соціальних компетенцій дітей. Наше дослідження спрямоване на вирішення цих протиріч. У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до визначення соціальних компетентностей. Зупинимо нашу увагу на тих з них, які служать основою для формування наукового апарату нашого дослідження. І. Зимова трактує «компетентність» як ґрунтування на знаннях інтелектуально і особистісно обумовленого досвіду соціально-професійної життєдіяльності людини [2]. А. Хуторський з позицій синергетичного підходу визначає компетентність як сукупність смислових ЗУНів, що сприяють і є необхідними для здійснення особистісної та соціально-значущої продуктивної діяльності, що дозволяють суб'єкту пристосуватися до зміни умов життя [10, с. 26].

В динамічних соціально-професійних умовах стає затребуваною не тільки освіченість (компетентність), але і здатність фахівця реалізувати її в практичній діяльності (компетенції). Звертаючись до проблеми різноманіття дефініції, ми приймаємо визначення, запропоноване І. Зимовою, а також європейським проектом TUNING: «Компетенції – це деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, системи цінностей і відносин), які потім виявляються в

компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах» [3, с. 370]. Логіка нашого дослідження спонукає до вивчення сутнісної характеристики соціальної компетенції, виявлення її складових, аналізу класифікацій цього типу компетенцій. І. Зимова визначає соціально-професійну компетенцію як цілісну особистісну якість, що виявляється в діях, діяльності та поведінці людини, виокремлює чотири компоненти цієї компетенції: базовий (інтелектуальне забезпечення); особистісний (відповідальність, організованість, цілеспрямованість); соціальний; професійний.

Підсумки науково-теоретичного етапу дослідження дозволили виявити сутність компетентнісного підходу в освіті, компетенцій і компетентності, охарактеризувати соціальну компетенцію як провідну, ключову і виявити роль педагогічної практики в її формуванні.

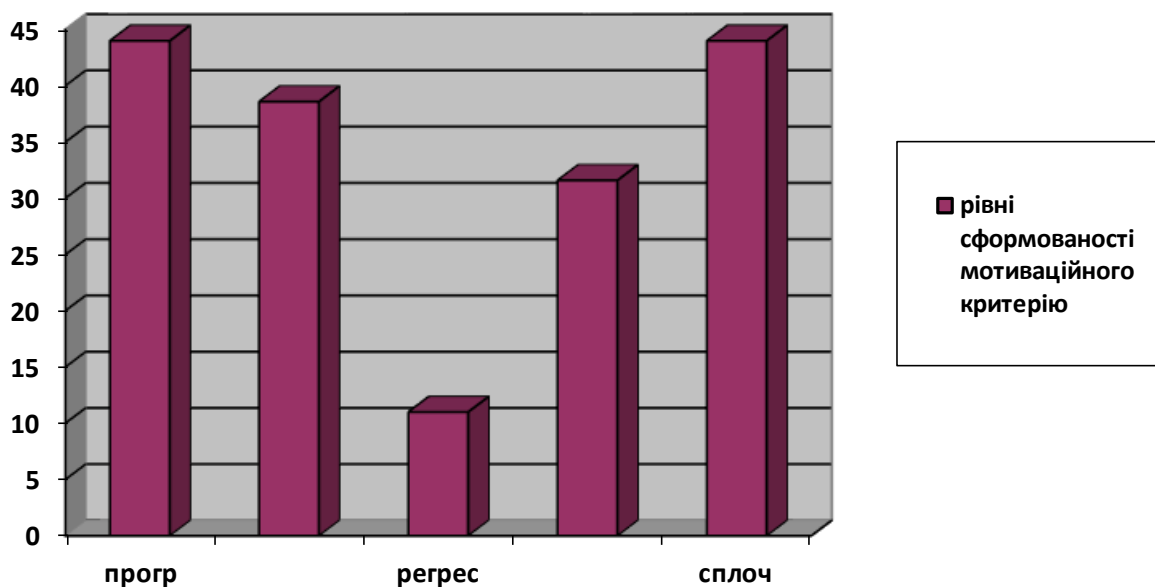
Аналіз наукової та методичної літератури дає підставу вважати обрану проблему дослідження актуальною для теорії і практики вищої педагогічної проблеми, що визначає зміст експериментальної роботи в цьому напрямку. Педагогічний експеримент за трьома етапами. Констатувальний етап мав на меті визначити початковий рівень соціальних компетенцій у дітей до початку експерименту. Експериментально були розроблені критерії та показники соціальних компетенцій. Кожен критерій відбивав спектр певних трудових функцій, які виконуються педагогом закладу дошкільної освіти. За допомогою ряду діагностичних методик вивчався фактичний рівень сформованості у дітей соціальних компетенцій. Для достовірності отриманих первинних даних проаналізовані також програми навчальних і виробничих (педагогічних) видів практики, розроблені кафедрою дошкільної педагогіки з позицій представленості в них соціального аспекту діяльності дитини дошкільного віку. Отримані дані з вивчення вихідного рівня соціальних компетенцій у дітей за допомогою власної рефлексії і діагностичних методик показали доволі низький її рівень, а також їх слабе усвідомлення ролі соціальної компетенції як провідної в діяльності дошкільних освітніх організацій.



Аналіз програм практики дозволив зробити висновок про те, що її зміст недостатньо точно, на наш погляд, актуалізує ціннісно-сміслові аспекти соціальної компетенції, не представляється можливості для включення дітей в різні види діяльності, пов'язані з організацією взаємодій з дітьми, батьками, педагогами. Отримані дані на Експериментальне дослідження зумовили необхідність визначення науково-методичних підходів до розробки моделі формування соціальних компетенцій як в процесі вивчення теоретичних дисциплін, так і в процесі особистих видів практики, що було зроблено на формувальному етапі.

Таким чином, формувальний етап експерименту, на якому здійснювалася апробація і впровадження соціально-педагогічної моделі формування соціальних компетенцій дітей у період педагогічних занять у закладі дошкільної освіти, дозволив виявити динаміку їх становлення і ефективні педагогічні умови, забезпечують результативність в досягненні поставлених цілей. Формувальний етап експерименту дозволив охарактеризувати специфіку становлення критеріїв і показників соціальних компетенцій дітей, які виступили основою формування трудових функцій педагога, відображених в Професійному стандарті педагога: від відтворення знань і елементарних умінь до проектування стратегії поведінки в процесі взаємодії і творчого вирішення проблем виховання дошкільнят; в когнітивному критерії – від розуміння значущості комунікацій в успішній професійній діяльності до професійного досвіду, практичних умінь вести дискусію, проявляти толерантність до іншої думки, попередити соціальні конфлікти.

В результаті була складена матриця відповідностей елементів мотиваційної структури особистості (мотиваційного профілю) і формованих компетенцій (рисунок 2.1).



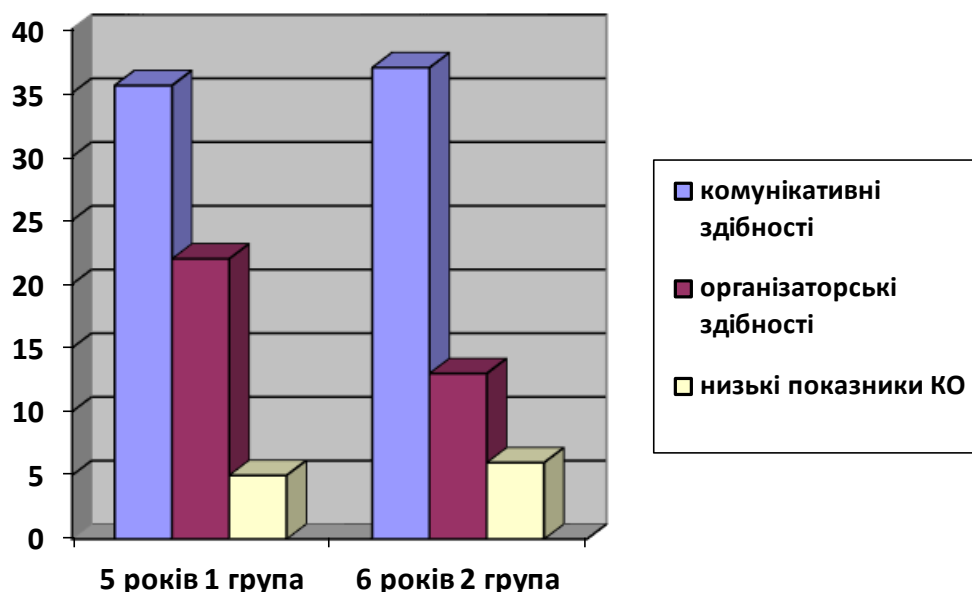
*Рисунок. 2.1. Рівні сформованості мотиваційного критерію*

Самооцінка мовної компетентності – низька. Комунікативні та організаційні здібності – на середньому або низькому рівнях. У самооцінці сформованих мовних умінь, необхідних для виконання професійно важливих ролей спостерігається дисгармонія: при переважанні несформованих умінь, інші визнаються сформованими частково

Тест КОС (комунікативних і організаторських схильностей) В.Синявського, Б.Федорошина було використано задля дослідження сформованості компетентісних якостей, які забезпечують спеціальну мовну компетентність [14, с. 368] (Додаток Б).

Для аналізу даних використовувався весь арсенал статистичних та інтерпретаційних методів: кількісні – математичні, статистичні методи (діаграми, таблиці, перевірка значущості статистичних розбіжностей тощо) та якісні (аналіз і синтез отриманих даних, їх систематизація та порівняння, визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Так, при визначенні організаторських та комунікативних здібностей було визначено, що діти більш схильні до спілкування, тобто мають переваги в комунікативних здібностях (Рис. 2.2).



*Рисунок. 2.2 Показники комунікативних та організаторських здібностей за тестом КОС (комунікативних і організаторських схильностей) В.В.Синявського-Б.О.Федорошина*

Для опрацювання дослідницьких даних і розрахунку статистичних показників використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS for Windows.

Об'єктивність отриманих даних забезпечувалася значною кількістю вибірки досліджуваних, використанням різноманітних, взаємодоповнюючих діагностичних засобів, перевіркою статистичної значущості отриманої інформації.

На етапі констатувального експерименту було виявлено стан готовності вихователів дошкільних закладів до виховання соціальних цінностей у дітей та рівні сформованості дітей до формування соціальної компетенції, до ціннісних орієнтацій в старших дошкільників за визначеними показниками. З

метою визначення компетенції щодо формування соціальної компетентності було використано методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича та методики І. Беха.

Вияв ступеню сформованості мотиваційно-ціннісного критерію виховання ціннісних орієнтирів в старших дошкільників здійснювалося за допомогою анкетування, використання методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича та методики І. Беха щодо визначення типу взаємодії вихователів з дітьми, модифікованих згідно з темою дослідження. Результати показали, що мотиваційно-ціннісний компонент готовності до виховання відповідальності мають високий рівень 23,2 % обстежених, достатній – 32,3 %, низький – 44,5 %.

Останнім показником визначення рівня сформованості соціальних цінностей в старших дошкільників було виділено компетентнісний критерій. Рівень сформованості таких показників, як гуманність, відповідальність, емпатійність, педагогічне спілкування й рефлексивність визначено за допомогою методу експертних оцінок. До числа компетентних суддів було зараховано вихователів дошкільних навчальних закладів, де діти проходили педагогічний експеримент. Для виявлення рівня педагогічного такту застосовано тест «Чи сформована у Вас соціальна компетенція» (Додаток Б). На високому рівні особистісний компонент сформовано у 2,5 % дітей, на достатньому – 39,2 %, на низькому – 58,3 %.

З усіх обстежених дітей лише 8,1% мають високий рівень усіх компонентів готовності. 34,2 % виявили достатній рівень. У 57,7 % дітей зовсім не сформоване це складне особистісне утворення (рис. 2.3).

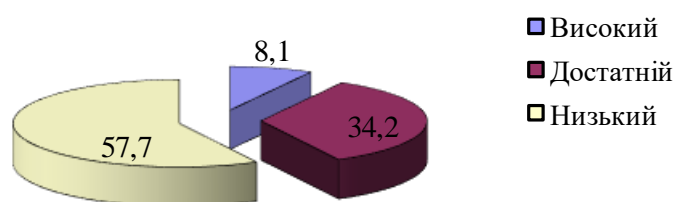


Рисунок. 2.3. Рівні сформованості соціальних цінностей

Обґрунтування методики та організації констатувального етапу дослідження стану соціальної компетентнісної підготовки надало можливість визначити такі методи дослідження: методи збирання інформації (психодіагностика, анкетне опитування, експертне оцінювання); кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних; інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Також означені методи стали найбільш ефективними для вимірювання критеріїв, показників спеціальної психолого-педагогічної компетентності педагогів.

З метою встановлення правильності твердження щодо вибору оптимальних підходів з підготування вихователів до роботи щодо засвоєння старшими дошкільнятами соціальної компетентності, слід провести педагогічний експеримент. Саме, завдяки експерименту можливо більш правильно визначити та проаналізувати критерії, характеристику та основні засади набування компетенції під час навчання.

Формувальний експеримент проводився лише з дітьми експериментальної групи. Метою формувального експерименту було розробити методику підготовки вихователів до роботи над засвоєнням дітьми старшого дошкільного віку соціальної компетентності і впровадження її в освітній процес в умовах закладу дошкільної освіти. Метою експериментального дослідження є вивчення професійно-соціальної компетенції вихователів дошкільних навчальних закладів з формування в дошкільнят соціальної компетентності та розробки методики, що практично сприяє ефективному засвоєнню дітьми дошкільного віку соціальної компетентності .

У педагогіці послуговуються кількома основними видами експерименту. Після проведення їх вивчається рівень вихованості, розвитку

особистості вихованців та робиться висновок про ефективність ужитої в природних умовах системи заходів [14, с.130].

Низькі показники сформованості готовності до виховання відповідальності в дітей вказують на необхідність розроблення програми формування експерименту та його проведення. При цьому необхідним було дотримання визначених педагогічних умов формування цього складного особистісного утворення.

Методика підготовки вихователів до роботи над засвоєнням дітьми старшого дошкільного віку соціальної компетентності була розроблена та застосована в процесі семінару – практикуму та під час тренінгового заняття.

З метою ефективної роботи над засвоєнням дітьми старшого дошкільного віку соціальної компетентності, нами було теоретично обґрунтовано та практично впроваджено відповідні методи і прийоми, розроблено методику щодо формування в дітей дошкільного віку соціальної компетентності у формі тренінгу, розрахованого на 1, 5 год. (Додаток В).

На початку тренінгу проводилася вправа «Знайомство», в ході якої дитина представляла себе, називаючи відому постать свого життя. Далі в ході прийняття правил було визначено правила поведінки у групі. Вправа «Мозковий штурм» сприяла визначенню поняття «соціальні ролі». Інформаційне повідомлення викладача передбачено для розкриття сутності теми навчального курсу. Далі було використано систему тренінгових вправ для засвоєння теми щодо соціальної компетентності. Завершальним етапом було проведення вправи аналіз очікувань, визначених на початку, методом «Пісочний годинник».

Цікавим та ефективним для дошкільної освіти є семінар-практикум, де також було використано методику щодо формування соціальної компетентності.

Отже, технологічно-діяльнісний етап спрямовувався на упровадження ефективних технологій у підході до навчання. Завдяки активізації позиції дітей, виникав інтерес до досліджуваної проблеми. Запропоновані ігрові

та інтерактивні технології дозволили вихователям проаналізувати особливості своєї мотиваційної сфери, актуалізували потребу до співпраці у взаємодії «викладач – дитина», «дитина – дитина», крім того, сприяли формуванню уявлення про власні потреби й мотиви професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі. На цьому етапі відбувалося формування когнітивного компонента, який полягав у пізнанні технології на практичному рівні: діти знаходили оптимальні рішення на поставлені завдання чи використовували відповідні теоретичні знання при обговорюванні, програванні ситуацій, наводили приклади з особистого досвіду. Відбувалося входження в інтенсивне, цілісне осмислення отриманих знань. На практичних заняттях інтерактивні форми спільної діяльності дітей і вихователя сприяли збагаченню ерудиції, змістових операцій, які забезпечили становлення операційного компонента готовності. Діти опановували методики формування соціальної компетентності в дошкільників, що ґрунтується на особистісно орієнтованому підході.

Кожне заняття мало на меті якнайглибше розглянути й проаналізувати теоретичні питання. Саме навчальна діяльність на другому етапі допомогла вдосконалити технологічну підготовку спеціалістів, перетворити знання на вміння. У дітей виникала можливість розкрити особливості своїх особистісних якостей і здібностей, на основі результатів активної діяльності проаналізувати власні знання й уміння, емоції та почуття в різних ситуаціях. Усе це сприяло формуванню особистісного компонента готовності до формування засвоєння соціальної компетентності у дітей-дошкільників.

Засобами реалізації змісту другого етапу було укладення та впровадження інтерактивних методів та форм навчання, які використовувалися на семінарсько-практичних заняттях за програмою експериментального тренінгу «Засвоєння дітьми соціальної компетентності» та базувалися на педагогічно-технологічному підході.

Використання модульно-рейтингової та тренінгової технології дало можливість вихователям усвідомити значущість виховання відповідальності

особистості дошкільника, розглянути способи емпатійно-особистісної взаємодії вихователя з дітьми, стимулювати потребу в постійному вдосконаленні своєї особистості.

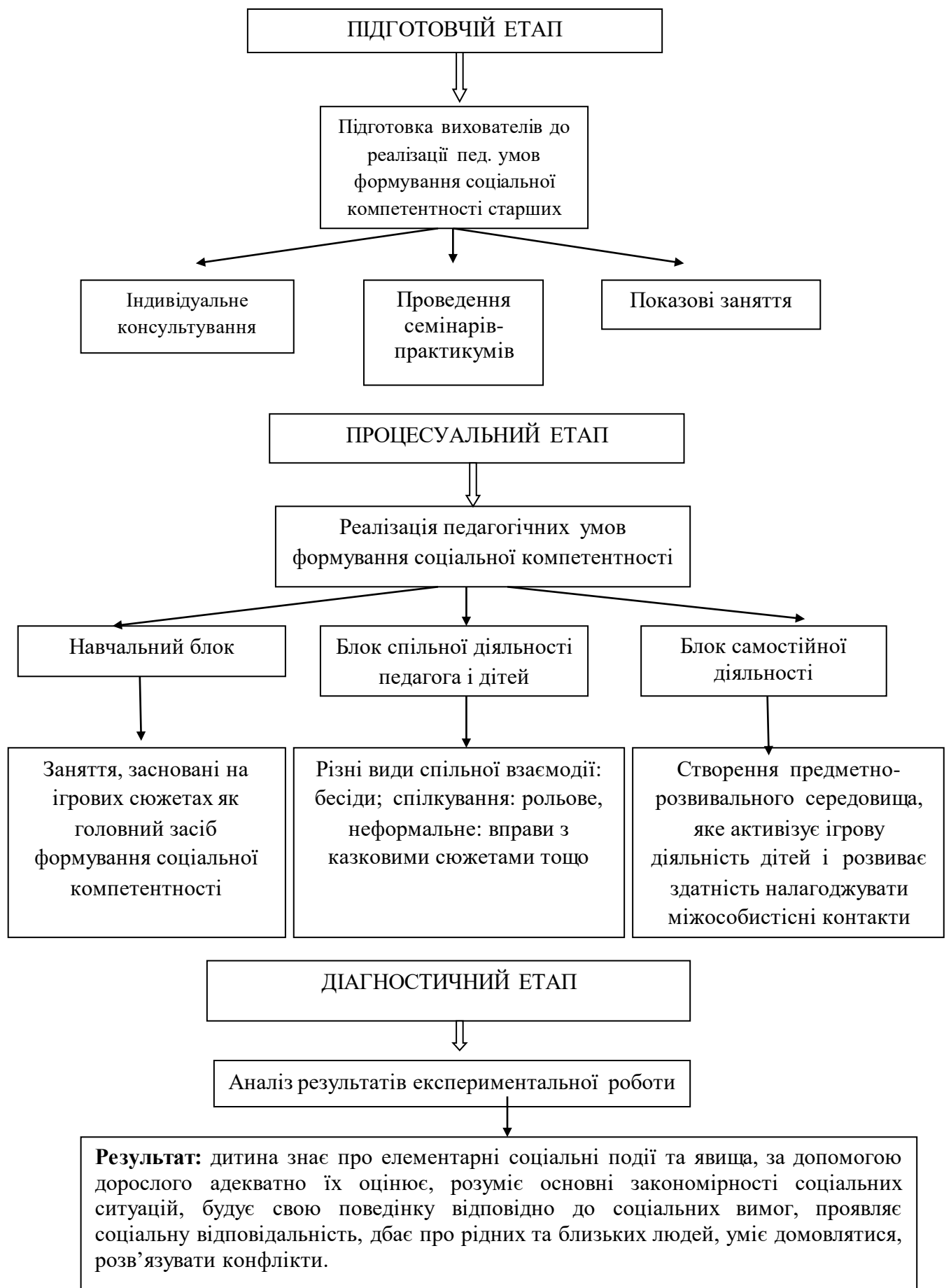
Умовами реалізації творчо-коректувального етапу стали: створення психологічного комфорту, надання свободи вибору способів вирішення завдань, забезпечення ситуації успіху студентів, що сприяли формуванню й розвитку професійних якостей і властивостей педагога. Метою цього етапу було підвищення рівнів усіх структурних компонентів професійної готовності вихователів до формування сприйняття соціальної компетентності в старших дошкільників, одержання зворотного зв'язку про враження від навчальної діяльності. Завдання передбачали поглиблення змін у всіх компонентах структури готовності вихователів до виховання ціннісних орієнтацій та формування компетенції в дітей старшого дошкільного віку, підвищення впевненості їх у своїх силах, стимулювання вияву творчого потенціалу фахівців. Тим самим діти дістали змогу дати оцінку якості своєї компетентності з окресленої проблеми. У процесі групової взаємодії, що включав вияв позитивної мотивації на успіх у спільній діяльності, у прагненні до визначеної мети, відбувалося формування мотиваційно-ціннісного компонента – закріплення вмінь розпізнавання власних спрямувань й мотивів професійної діяльності [61, с. 3-14].

Для ефективного розвитку засвоєння вихованцями соціальної компетентності укладено систему тренінгових вправ в контексті теми для застосування при формуванні ефективного засвоєння соціальних ролей дітьми старшого віку дошкільників (Додаток В).

Отож, укладено модель професійної компетентності, а також систему тренінгових вправ яку можна використовувати фахівцю дошкільного закладу освіти з метою формування засвоєння соціальної компетентності дітьми дошкільного віку в ході формувального експерименту.

Також представлена схема експериментально поетапна модель розвитку співробітництва дітей старшого дошкільного віку (Див. схему 1)





*Схема 1. Експериментальна модель формування соціальної компетентності старших дошкільників*

### **2.3. Динаміка змін у формуванні соціальної компетентності старших дошкільників: контрольний етап**

Наступним етапом нашого педагогічного дослідження щодо формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку є контрольний експеримент.

Його мета – перевірка результатів експериментального впровадження педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей 6-го року життя.

Контрольний етап експерименту підтвердив ефективність розроблених нами моделей процесу формування соціальних компетенцій дітей. Порівнюючи динаміку становлення кожного критерію соціальних компетенцій у дітей старшого дошкільного віку, сформованих в процесі навчальних і педагогічних видів практики, відзначаємо наступне:

1) когнітивний критерій формувався від теоретичного пізнання значущості і необхідності освоєння соціальних компетенцій до самостійних досягнень успіхів в організації взаємодій в дитячому, професійному, батьківському спільнотам;

2) становлення мотиваційного критерію здійснювалося від мотивацій вступати в комунікативну діяльність до підтримки балансу «близькість-дистанція» в різних ситуаціях взаємодії для забезпечення ефективності педагогічної діяльності;

3) соціально-перцептивний критерій формувався від адекватного сприйняття інтелектуальних, універсальних умінь до практичних навичок брати на себе відповідальність за результати взаємодії і адекватні рішення;

4) становлення професійного критерію здійснювалося від інтелектуальних розумінь проектувати співвідношення та відповідності між метою і результатом взаємодії до практичних навичок попереджати конфлікти в ситуаціях спілкування, створювати комфортне і безпечне середовище життєдіяльності учасників навчально-виховного процесу,

забезпечують умови для самореалізації в професійному співтоваристві. Проведений експеримент дозволив зробити висновок про те, що навчальні та педагогічні види практик є оптимальним і ефективним середовищем розвитку соціальних компетенцій дітей старшого дошкільного віку, оскільки вони створюють умови для активної позиції освоювати компетенції, трудові функції і практичні навички, підсилюють мотивацію для самостійного пізнання науково-теоретичних знань в області професійних компетенцій, забезпечують можливість рефлексувати застосовуються технології в організації взаємодій в дитячому, батьківському, професійному співтоваристві і рівень проявлених соціальних компетенцій щодо вимог Професійного стандарту педагога.

Контрольний етап експерименту виявив суттєві зміни за всіма критеріями соціальних компетенцій, які полягають в більш високих показниках в порівнянні з результативними даними, отриманими на констатувальному етапі. Дана експериментальна робота відкриває нові можливості проведення дослідження в подальших напрямках: розуміння соціальних компетенцій дітей в педагогічних і виробничих видах виховних занять, розробка нових професійно-педагогічних модулів, здійснення пролонгованого дослідження розвитку соціальних компетенцій не тільки в психолого-педагогічних, але гуманітарних циклах дисциплін.

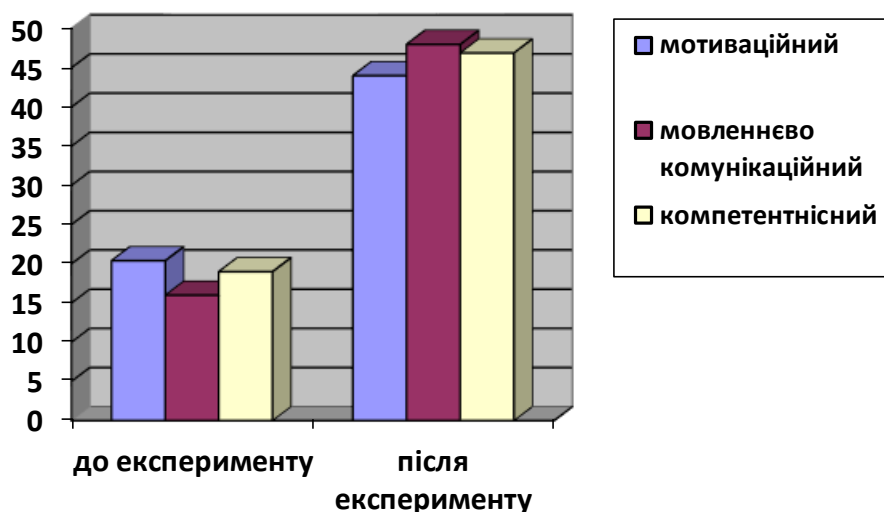
Проведене дослідження показало, що діти дошкільного віку володіють необхідним інтелектуальним потенціалом, у них є інтерес до соціальної діяльності, виражене прагнення до самореалізації, самоствердження, але вони слабо орієнтовані на придбання спеціальних умінь і навичок майбутньої. Більшість дітей зацікавлені в ігровій діяльності як базі статусно-престижної діяльності. Отже, необхідно направити дошкільників на освоєння прийомів, умінь і навичок соціальної компетентності, організувати освітній процес таким чином, щоб активно задіяти дітей у пізнавальній діяльності і зацікавити їх перспективами особистісного розвитку саме в майбутню професію. Потрібно показати дітям актуальні проблеми діяльності щодо

розвитку соціальної компетентності та намітити шляхи їх спільного вирішення в активній взаємодії з колегами, викладачами, використовуючи можливості дошкільної освіти на заняттях, у позаурочній роботі та ін.

На заключному етапі експерименту, контрольному, щодо порівняльної характеристики рівнів готовності вихователів до роботи над засвоєнням дітьми старшого дошкільного віку соціальної компетентності було визначено та укладено показники готовності їх до розвитку формування засвоєння дітьми старшого дошкільного віку соціальної компетентності.

Отже, результати проведеного контрольного дослідження засвідчили такий рівень готовності вихователів до формування засвоєнням дітьми старшого дошкільного віку соціальної компетентності (рисунок 2.4):

- 1) Мотиваційний
- 2) Мовленнєво-комунікативний
- 3) Компетентнісний



*Рисунок 2.4. Рівні готовності вихователів до формування в дітей старшого дошкільного віку соціальної компетентності до констатувального етапу експерименту та після*

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили відсутність високого рівня сформованості комунікативного, мотиваційного

та компетентного рівня у вихователів. До проведення експерименту ці рівні були наближені до 28%, а після експерименту сягнули близько 50%.

Педагогічними умовами організації експериментального навчання виступили: занурення дітей в активну мовленнєву діяльність (як навчальну, так і позанавчальну); орієнтація вихователів на соціальну спрямованість навчально-мовленнєвої роботи в дошкільному закладі; збільшення питомої ваги «соціального компонента освіти» в чинних програмах та інших фахових дисциплін вищих навчальних закладів дошкільного профілю; забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових дисциплін щодо збагачення формування у дітей соціальної компетенції; укладення та впровадження нових навчальних курсів з соціології; залучення вихователів до науково-дослідної роботи; стимулювання оцінно-контрольних дій дітей, що сприятиме формуванню адекватної самооцінки і взаємооцінки результатів навчальної діяльності; реалізація дітьми одержаних знань у процесі педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах.

Дані, отримані в ході формувального експерименту, продемонстрували, що в дітей експериментальних груп відбулися позитивні зміни щодо стану готовності до засвоєння соціальної компетентності в дошкільників. Якщо під час констатувального експерименту з високим рівнем готовності виявлено 8,4 %, то після впровадження експериментальної програми цей показник збільшився на 30,2 % і становив 38,6 % обстежених. До формувального експерименту достатній рівень було виявлено в експериментальних групах у 35,3 % і після нього – у 49,8 % дітей. Крім того, можемо зазначити, що кількість дітей із достатнім рівнем готовності як до експерименту, так і після в контрольних групах не змінилася: до експерименту – 36,2 %, після – 36,8 %. У ході аналізу результатів експерименту спостерігалися значні розбіжності щодо прояву низького рівня готовності до виховання відповідальності в старших дошкільників у дітей експериментальних груп до й після експериментальної роботи. Так, до формувального експерименту на низькому рівні перебувало 56,3 % дітей, а

після контрольних зрізів результативності експерименту ці показники зменшилися на 44,7 % і становили 11,6 %.

Експериментальні дані дослідження для підготовчого етапу формування старших дошкільників соціальних критеріїв базуються на використанні: методу вільного спостереження за взаємодією старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності та соціальної активності; соціометричного методу збору первинної інформації про міжособистісні відносини в невеликих групах з метою вдосконалення їх, ігровий спосіб визначення кількісної інтенсивності та тривалості ігрові асоціації дітей відповідно до конкретних засобів спілкування.

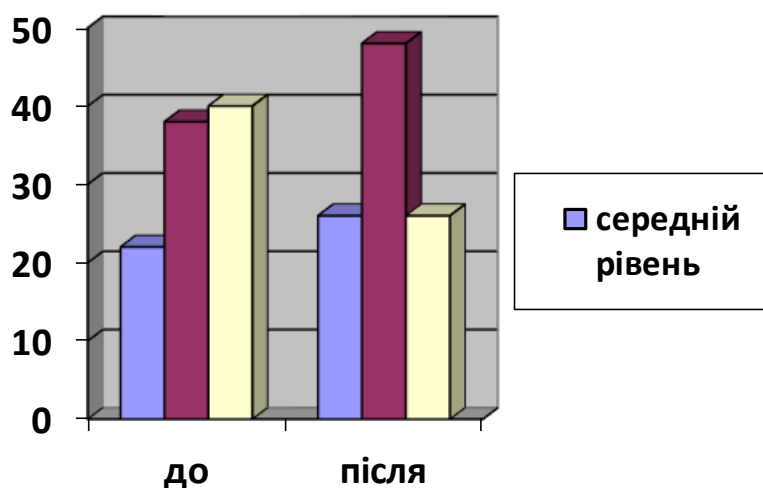
Також було визначено умови ефективного формування готовності вихователів. З-поміж них такі: орієнтація дітей на національну спрямованість соціальної роботи в дошкільному закладі; підсилення «національного компонента освіти» в чинних програмах з соціальної педагогіки та інших фахових дисциплін вищих навчальних закладів дошкільного профілю; забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових дисциплін щодо розвивання компетентності; залучення студентів до науково-дослідної діяльності соціальної спрямованості.

Метою експерименту було визначення вихідних рівнів сформованості соціальної компетентності в дітей в дошкільному закладі.

Задля цього було дібрано до кожного показника в межах виокремлених критеріїв серію фахових професійно-мовленнєвих завдань. Ці завдання сприяли вивченню підготовленості вихователів дошкільної освіти до використання соціальної компетентності для засвоєння дітьми старшої дошкільної групи. Було досліджено їх компетентнісний підхід в опануванні соціальної компетентності, а також вивчено володіння вихователями методикою та технологіями впровадження соціальної компетентності.

Обчислення результатів відбувалось методом експертної оцінки компетентними суддями ознак прояву кожного з критеріїв соціальної готовності засобом єдиної шкали: бал «5» виставлявся за інтенсивний прояв

ознаки, бал «4» – за достатньо інтенсивний прояв, бал «3» – за інтенсивний прояв, бал «2» – слабкий прояв ознаки, бал «1» – досить слабкий прояв, бал «0» – відсутність прояву ознаки (Рис. 2.5).



*Рисунок 2.5. Прояв рівня професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання в контролюючому експерименті*

У процесі дослідження було виявлено, що формування готовності дітей до проходити певні послідовні стадії, а саме: збагачення та уточнення системи знань з соціальної педагогіки.

За результатами прикінцевого зрізу відбувалися відчутні позитивні зміни за всіма показниками у дітей експериментальних груп. Так, до високого рівня готовності піднялися з близько 38 % до 48%, на середньому рівні виявилось 26 % студентів (було 22 %), на низькому – 26 % (було 40 %) (рис. 2.6)

Натомість експериментальних групах показники до й після визначеного терміну навчання залишилися майже незмінними й становили: до – 10,6 %, після – 14,7 %. (Рис. 2.6).

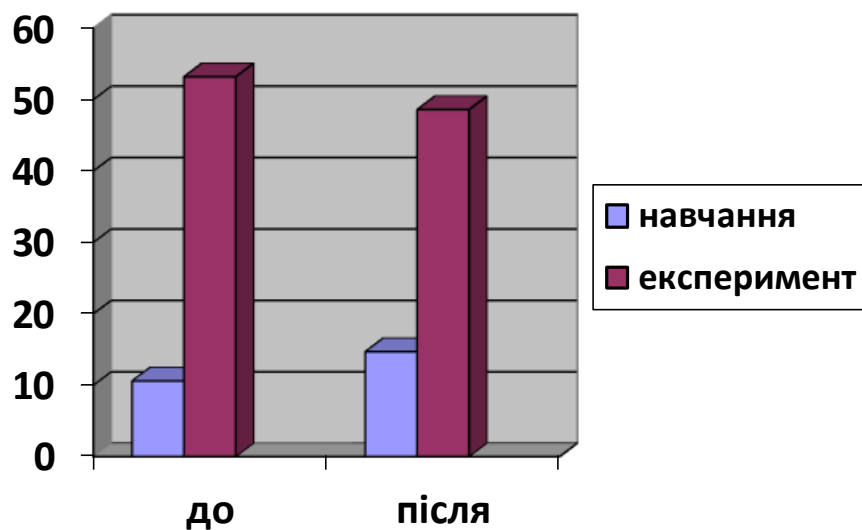


Рисунок 2.6. Показники готовності дітей

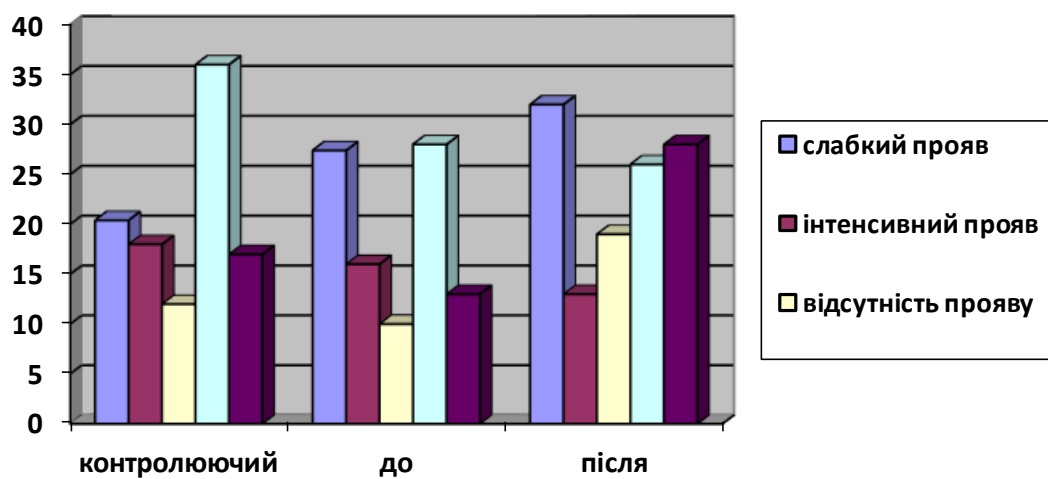


Рисунок 2.7. Прояв рівнів володіння соціальної компетентності після експерименту

Частина дітей знаходилась на низькому рівні: 42 % - 46 % - контрольної групи.



**Показники рівнів формування в дітей старшого дошкільного віку соціальної компетентності (до та після формувального експерименту)**

Рівні	групи (%)						групи (%)					
	До експерименту			після експерименту			до експерименту			Після експерименту		
	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>
Високий	8,1	8,6	8,3	38,7	39,1	38,3	10,8	10,0	11,0	14,2	15,8	14,0
Достатній	35,8	35,2	35,0	50,9	48,5	50,0	37,5	37,9	34,0	36,7	37,1	36,5
Низький	56,1	56,2	56,7	10,7	12,4	11,7	51,7	52,1	55,0	49,1	47,1	49,5

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої моделі й технології формування в дітей засвоєння соціальної компетентності за відповідних педагогічних умов [14].

Таким чином, контрольний етап експерименту показує основні особливості впровадження педагогічних технологій укладених на основі висновків формувального та констатувального експерименту. Також цей етап демонструє рівень володіння соціальними навичками дітей.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі визначено: теоретичні засади побудови експериментальної моделі формування готовності вихователів; зміст експериментальної роботи; дано порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-компетентції з дітьми за результатами контрольного зрізу.

Метою констатуючого етапу експерименту було визначення вихідних рівнів сформованості соціальної компетентності у дітей в закладі дошкільної освіти. Задля цього було дібрано до кожного показника в межах виокремлених критеріїв серію фахових професійних завдань : тренінгові

вправи формування соціальної компетентності випускника закладу дошкільної освіти за базовим компонентом.

Обчислення результатів відбувалось методом експертної оцінки компетентними суддями ознак прояву кожного з критеріїв готовності засобом єдиної шкали. З'ясувалось, що високий рівень готовності був відсутній. В контексті формувального експерименту було досліджено рівні, показники, критерії професійної підготовленості вихователів, а також створено модель професійної діяльності вихователя дошкільного закладу. З урахуванням теоретичних засад дослідження і виокремлених нами педагогічних умов була побудована модель формування у дітей дошкільного закладу соціальної компетенції.

Діти не мають такої мотивації у здобутті компетентності, яка б спонукала їх до творчого прояву та креативного підходу щодо реалізації основних педагогічних ідей. Оскільки вони фактично не є безпосередніми діячами освітнього процесу. Тому вони більше сприймають педагогічний експеримент як досліджувані, а не як дослідники, тобто є пасивними учасниками експерименту, що й показує відповідне дослідження.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Нами було проведено дослідження з метою визначення основних процесів соціалізації та визначення ролі соціальної компетентності в житті людини. В ході дослідження нами ми:

Проаналізували психолого-педагогічну літературу теми соціальної компетентності дітей.

Проаналізували ключові поняття в полі соціальної компетентності, надали їм однозначного тлумачення; уточнили сутність поняття «соціальна компетентність» відносно дітей старшого дошкільного віку.

Визначили та обґрунтували критерії, показники та рівні соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Розробили та експериментально перевірили ефективність педагогічних умов формування соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку.

Ми припустили та довели, що формування соціально компетентної людини, яку ми виховуємо у дітей старшого дошкільного віку буде успішним за наявності наступних педагогічних умов:

- 1) особистісно зорієнтованого підходу до виховання і розвитку старших дошкільників;
- 2) формування у дітей ціннісного ставлення до себе як представника соціуму
- 3) створення предметно-розвивального середовища, яке активізує ігрову діяльність дітей і розвиває здатність старшого дошкільника налагоджувати міжособистісні контакти;

Нами виокремлено організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетенції у дітей старшого дошкільного віку засобами ігрової діяльності, які й стали основою проведеної експериментальної роботи.

Соціально компетентні діти значно легше, ніж їхні менш компетентні однолітки, адаптуються до вимог школи. Водночас спеціально організована робота може зробити ситуацію переходу менш стресовою для дитини.

Найбільш пристосованим для цього є навчально-виховний комплекс: дошкільний навчальний заклад – початкова школа, який має можливості звичайного закладу та, разом з тим, найбільш зручні психолого-педагогічні умови для організації діяльності із соціальної адаптації дитини до нових реалій.

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дав можливість визначити соціальну компетентність як відповідну інтеграцію знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання, що забезпечує оптимальну адаптацію дитини до школи, а також виокремити такі критерії соціальної компетентності, як когнітивне знання про оточуючий світ, діяння в оточуючому просторі, емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших, що розвиваються в дошкільному віці. Соціальна компетентність дошкільників може мати певні особливості розвитку залежно від застосування різних програм дошкільної освіти. Визначено та обґрунтовано психолого-педагогічні чинники, які є суттєвими для розвитку соціальної компетентності у старших дошкільників, теоретично обґрунтовано програму тренінгу розвитку соціальної компетентності у старшому дошкільному віці, розглянуто зміст та процедуру розвитку соціальної компетентності, представлено результати порівняльного аналізу результатів формувального експерименту, розроблено рекомендації вихователям і психологам щодо розвитку соціальної компетентності старшого дошкільника.

У формувальному експерименті брали участь старші дошкільники, які працювали за програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі, загальною кількістю 20 осіб. Вони виявили найнижчі показники рівня розвитку соціальної компетентності. Ми виходили з того, що коли спроба підвищити рівень соціальної компетентності у дітей, які виховуються за альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі, буде вдалою, тоді корекційно-розвивальна програма буде сприяти розвитку в

дітей когнітивних знань про оточуючий світ, емоційно-ціннісних проявів ставлення до інших та діяння в оточуючому просторі. Експериментальну групу склали 10 дітей, які були учасниками тренінгу, контрольну групу склали також 10. Для проведення формувального експерименту було використано корекційно-розвивальну програму О. Кононко, яку було вдосконалено у розділі розвитку соціальної компетентності.

Формувальний експеримент було реалізовано у роботі з дітьми протягом двох місяців (по одній годині щодня). З вихователями, психологами та методистами проводилися заняття по одній годині щотижня. Головним аспектом у роботі з вихователями та методистами було їх ознайомлення зі способами ефективного розвитку соціальної компетентності, надання їм практичних рекомендацій щодо розвитку успішної адаптації дітей до школи. Допомога старшим дошкільникам здійснювалася з метою розвитку соціальної компетентності через навчання конструктивним шляхам подолання дезадаптації щодо соціального середовища.

Після проведення формувального експерименту в старших дошкільників експериментальної групи зріс показник «знання про моральні норми». Про це переконливо свідчить порівняння показника «знання про моральні норми» старших дошкільників експериментальної групи до та після формувального експерименту. Діти експериментальної групи виявили кращі знання про довіру до інших; любов, прихильність спочатку до рідних людей, а з часом і до ширшого кола дорослих та однолітків. Зросла кількість старших дошкільників, які мають знання про особливості спілкування осіб різного віку та статі. Проведений нами аналіз засвідчив, що високий рівень розвитку показника «знання особливостей спілкування осіб різного віку та статі» в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній групі. Виявлено, що в експериментальній групі зросли показники «знання про способи поведінки в різних соціальних ситуаціях», які ми розвивали на заняттях за допомогою пошуку різних шляхів розв'язання вправи «проблем Карлсона».

Порівняння значень за цим показником свідчить про наявність значущих відмінностей в експериментальній та контрольній групах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учебное пособие]. Оксана Абдуллина. М. Харків: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Айзенбарт М. Формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності [Електронний ресурс]: <http://pdpu.edu.ua/doc/vr/aizenbart/dis.pdf>.
3. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность). под ред. З. Равкина. М. : ИТОП РАО, 1997. 370 с.
4. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : [підручник] А. Алексюк. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
5. Ананьев Б. Избранные труды по психологии. Борис Ананьев. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. 409 с.
6. Аніщук А. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка”. А. Аніщук, 2008. 20 с.
7. Бадюл С. Професійно-педагогічні цінності як психолого-педагогічна основа процесу становлення майбутнього вчителя початкових класів : Світлана Бадюл. Рідна школа, 2002. № 6. 14–15 с.
8. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». наук. кер. та заг. ред. Олена Кононко. [3-тє вид., випр.]. К. : Світич, 2009. 430 с.
9. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Дошкільне виховання, 1999. № 1. 5–19 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти України. наук. кер.: А. Богуш; авт. кол-в: А. Богуш, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Гавриш [та ін.]: Київ, 2012. 26 с.

11. Батищев Г. Определять деятельность в контексте исследовательской задачи. Г. Батищев. Деятельность: теории, методология, проблемы; сост. И. Т. Касавин. М. : Политиздат, 1990. 366 с.
12. Бауэр А. Философия и прогностика. А. Бауэр, В. Эйхгорн, Г. Кребер и др. М. : Прогресс, 1991. 424 с.
13. Беликов В. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях : [метод. рекомендации]. В. Беликов: Магнитогорск : МГПИ, 1998. 40 с.
14. Бех І. Особистісно орієнтоване виховання. Іван Дмитрович Бех. К. : ІЗМН, 1998. 296 с.
15. Бех І. Виховання особистості. (Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади). Кн. 2. Іван Дмитрович Бех. К. : Либідь, 2003. 342 с.
16. Беленька Г. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : [монографія]. Ганна Володимирівна Беленька. К. : Світич, 2006. 304 с.
17. Беленька Г. Реалізація принципу диференційованого навчання студентів як шлях формування їх професійної компетентності. Ганна Володимирівна Беленька : Педагогічні видання. е-журнал „Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку”. №1. Режим доступу. <http://intellect-invest.org.ua/> : 2008. 251 с.
18. Бине А. Механизмы мышления. Альфред Бине : Введение в экспериментальную психологию. [2-е изд.]: СПб. : 1903. 458 с.
19. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Н. Бібік : Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. К. : „К.І.С.”, 2004. 47–52 с.
20. Богініч О. Зміна методологічних орієнтирів сучасної системи освіти. Ольга Любомирівна Богініч : Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. №1. Бердянськ : БДПУ, 2005. [WWW документ]. Режим доступу – [http://bdpu.org/scientific\\_published/01](http://bdpu.org/scientific_published/01)



21. Богуш А. Духовні ціннісні в контексті сучасної парадигми виховання. Алла Богуш : Виховання і культура, 2001. №1. 5–8 с.
22. Богуш А. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. А. М. Богуш, Л. О. Варениця. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
23. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. Л. И. Божович. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
24. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы. Вопросы психологии. 1997. № 1.
25. Бурова А. Організація ігрової діяльності дошкільнят у світлі вимог Базової програми. А. Бурова : Дошкільне виховання, 2009. №12. 4–5 с.
26. Бурова А. Роль дорослого в розвитку творчих ігор. А. Бурова : Дошкільне виховання, 2007. №1. 10–13 с.
27. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога. В. Введенский : Педагогика, 2003. №10. 51–55 с.
28. Веретеннікова С. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою. С. Веретеннікова. К. : Вища школа, 1979. 365 с.
29. Виноградов В. Законы общества и научное предвидение. Виноградов Вячеслав Григорьевич, Сергей Иванович Гончарук. М. : Политиздат, 1972. 188 с.
30. Виноградов В. Методологические принципы социального предвидения. Вячеслав Григорьевич Виноградов, Сергей Иванович Гончарук. М. : Знание, 1978. 64 с.
31. Вишнякова С. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. С. Вишнякова. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
32. Віттенберг К. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»: Вінниця, 2010. 20 с.

33. Глузман Н. Давкуш Н. Поняття професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога. Неля Анатоліївна Глузман, Наталія Валеріївна Давкуш : зб. наук. праць „Вища освіта України” : тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. Додаток 3. том II (9). К., 2008. 146–155 с..

34. Головей Л. Практикум по возрастной психологии. Л. Головей, Е. Рыбалко: СПб. : Речь, 2008. 693 с.

35. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах. М. Гончарова-Горянська : Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Інститут проблем виховання АПН України; редкол. : [О. Сухомлинська та ін.]. К. : Знання, 2006. 219–226 с.

36. Давкуш Н. Використання інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів. Н. Давкуш, Н. Колосова : Зб. наук. праць за матеріалами п'ятої науково-практичної конференції „Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах”, 24 листопада, 2010 р. Євпаторія : РВВ КГУ, 2010. 71–74 с.

37. Давкуш Н. Готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності як результат підготовки в педагогічному університеті. Н. В. Давкуш : Зб. наук. праць. Серія : Педагогічні науки. Вип. 165. Черкаси : Видавничий відділ ЧНУ, 2009. 94–96 с.

38. Давкуш Н. Діагностико-мотиваційний етап підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до прогностичної діяльності. Н. Давкуш. Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції „Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України”, вересень, 2010 р. Ялта : РВВ КГУ, 2010. 132–138 с.

39. Давкуш Н. Обґрунтування експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до прогностичної діяльності. Н. Давкуш : Зб. наук. праць за матеріалами міжнародної науково-практичної

конференції „Иновационные технологии в образовании”, вересень 2010 р.  
Ялта : РВВ КГУ, 2010. 77–82 с.

40. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. наук. кер. проекту: О. Огневюк ; авт. кол.: Г. Беленька, О. Богініч, М. Машовець: Київ : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

41. Запорожець О. Психофізіологічні функції і успішність навчання учнів молодшого шкільного віку з різним фізичним та розумовим навантаженням: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.02. О. Запорожець. К. : Знання, 2008. 22 с.

42. Кононко О. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навчально-методичний посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». О. Кононко. К. : Світич, 2009. 201 с.

43. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості та шляхи розвитку. В. Кузьменко : Дошкільне виховання. 2001. № 9. 15–20 с.

44. Лук'янчук Н. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник. Н. Лук'янчук, Н. Климова та ін.; за заг. ред. Н. Лук'янчук і Н. Климової: Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 132 с.

45. Максимова О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі. О. Максимова : Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. В. Лабунець]. Вип. 20 (1–2016). Ч.2. 2016. 229–234 с.

46. Формування освітніх компетенцій дитини: проблеми, розвиток, супровід: збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-методичного семінару для науковців, практичних працівників та студентів (27 березня 2014 року). [гол. ред. І. Рогальська-Яблонська та ін.]: Умань : АЛМІ, 2014. 116 с. 75–77 с.

47. Шалицька М. Складові комунікативної компетентності. М. Галицька : Освітологічний дискурс, 2015. № 2 (10). 39–48 с.

48. Bredekamp S., Copple C. Developmentally appropriate programs in early childhood programs NAEYC Washington, DC Google Scholar, 1997.

49. Calkins S. Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Chicago: University of Chicago Press Google Scholar, 1994. 53–72pp.

50. Carlsson-Paige N., Levin D. Making peace in violent times: A constructivist approach to conflict resolution *Young Children* 48(1): 1992. 4–12 Google Scholar.

51. Chandler L., Promoting positive interaction between preschool-age children during free play: The PALS center *Young Exceptional Children* 1(3): 1998. 14–19 Google Scholar.

52. Chandler L., Dahlquist C. , *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Google Scholar, 2002.

53. Christie J., Wardle F., How much time is needed for play? *Young Children* 47(2): 1992. 28–32 Google Scholar.

54. Cole P. , Michel M., Teti L., The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective In N.A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Chicago: University of Chicago Press Google Scholar, 73–100pp.

55. Conroy M. , Brown W. , *Preschool children: Putting research into practice* In H. Goldstein, L. Kaczmarek, & K. M. English, (Eds.), *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore: Paul H. Brookes Google Scholar, 2002.

56. Denham S. , Blair K. , DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P., *Preschool emotional competence: Pathway to social competence* *Child Development* 74(1): 2003. 238–256 CrossRef Google Scholar

57. Dinwiddie S., The saga of Sally, Sammy, and the red pen: Facilitating children's social problem-solving *Young Children* 49(5): 1994. 13–19 Google Scholar

58. Fox L., Dunlap G., Hemmeter M. , Joseph G., Strain P., The teaching pyramid: A model for supporting social competence and prevailing challenging behavior in young children *Young Children* 58(3): 2003. 48–52Google Scholar
59. Fry P., Expanding multicultural curriculum: Helping children discover cultural similarities *Social Studies and the Young Learner* 6(3): 1994. 12–15Google Scholar
60. Guralnick M., Social competence and early intervention *Journal of Early Intervention* 14(1): 1990. 3–14CrossRefGoogle Scholar
61. Howes C., Ritchie S., A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom Teachers College Press New YorkGoogle Scholar,2002.
62. Katz L., McClellan D., Fostering children’s social competence: The teacher’s role. Washington, DC:1997. NAEYCGoogle Scholar
63. Kemple K., Let’s be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs. New York: Teachers College Press.Google Scholar,2004.
64. Kostelnik M., Whiren A., Soderman A., Stein L., Gregory K., Guiding children’s social development: Theory to practice (4th ed.) Delmar New YorkGoogle Scholar,2002.
65. LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., & Atwanger, K. Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2),2002. 201–219.CrossRefGoogle Scholar
66. Leffert, N., Benson, P., & Roehlkepartan J.,Starting out right: Developmental assets for children. Minneapolis, MN: Search Institute.Google Scholar, 1997.
67. McCay L., Keyes D., Developing social competence in the inclusive primary classroom *Childhood Education* 78(2): 2002.70–78Google Scholar
68. McEvoy M., Twardosz S., Bishop N., Affection activities: Procedures for encouraging young children with handicaps to interact with their peers *Education and Treatment of Children* 13: 1990. 159–167Google Scholar

69. Mendez J. , McDermott P., Fantuzzo J., Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations *Psychology in the Schools* 39(1): 2002. 111–123 CrossRef Google Scholar

70. Moore G., A question of privacy: Places to pause and child caves *Child Care Information Exchange* 112:1996. 91–95 Google Scholar

71. Odom L., Zercher C., Marquart J., Li S., Sandall S., Wolfberg P., Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* Teachers College Press New York, 2002. 61–80 p. Google Scholar

72. Ramsey P. , Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood Teachers College Press New York Google Scholar, 1991.

73. Rubin K., Bukowski W., Parker J., Peer interactions, relationships, and groups In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of child psychology: Social and emotional development* Wiley New York, 1998. 619–700 p. Google Scholar

74. 27. Sainato D., Carta J., Classroom influences on the development of social competence in young children with disabilities In S. Odom, S. McConnell, M. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* Brookes Baltimore, 1992. 93–109 p. Google Scholar

75. Thompson R., Emotional regulation: A theme in search of definition In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations* University of Chicago Press Chicago, 1994. 25–52 p. Google Scholar

76. Twardosz S., Nordquist V., Simon R., Botkin D., The effect of group affection activities on the interaction of socially isolate children *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities* 13: 1983. 311–338p. CrossRef Google Scholar

77. Walsh, J. Moral development: Making the connection between choices, moral responsibility and self-esteem. ERIC Document 369555, 1994.



## **Діагностика мотиваційної структури особистості (В. Мільман)**

Методика дозволяє діагностувати мотиваційний (МП) і емоційний (ЕП) профілі особистості.

### Інструкція до тесту

Перед вами 14 тверджень, що стосуються ваших життєвих прагнень і деяких сторін вашого способу життя. Просимо вас висловити ставлення до них по кожному з 8 варіантів відповідей (a, b, c, d, e, f, g, h), проставивши у відповідних клітинах бланка відповідей одну з наступних оцінок кожного твердження:

«++» - так, згоден,

«+» - мабуть згоден,

«=» - коли як, згоден в деякій мірі,

«-» - ні, не згоден,

"?" - не знаю.

Намагайтеся відповідати швидко, не замислюйтесь довго над відповідями, відповідайте на питання послідовно, від 1а до 14h. Слідкуйте за тим, щоб не плутати клітини. На всю роботу у вас повинно піти не більше 20 хвилин.

### Тестовий матеріал

#### Варіант для студентів

1. У своїй поведінці в житті потрібно дотримуватися наступних принципів:
  - a) «Головне - здоров'я». Потрібно робити все, щоб берегти його.
  - b) "Час гроші". Потрібно прагнути більше заробити.
  - c) Вільний час потрібно віддавати своїм друзям.
  - d) Ніколи не сидіти без діла; а якщо його немає, то потрібно шукати.
  - e) Потрібно постійно робити добро, і тоді, коли це нелегко.
  - f) Потрібно постійно прагнути бути попереду інших.
  - g) Потрібно прагнути розуміти мистецтво, купувати більше різних знань.



h) Потрібно прагнути відкрити щось нове, щось винайти, створити.

2. У своєму ставленні до роботи і навчання потрібно дотримуватися наступних принципів:

a) Робота - це вимушена необхідність; якщо є можливість, то краще не працювати.

b) Якщо в групі виникає конфлікт, то краще не втручатися.

c) Я б хотів, щоб не місце навчання і на роботі було як вдома, зручно і красиво.

d) Головне - завойовувати авторитет і визнання.

e) На роботі потрібно активно прагнути до просування, зростання.

f) Потрібно купувати більше знань і умінь, ніж це потрібно навчальною програмою.

g) У навчанні завжди можна знайти цікаве, то, що може захопити.

h) Потрібно не тільки захопитися самому, але і захопити інших.

3. Серед моїх справ у вільний від інституту час велике місце займають такі:

a) Поточні домашні справи, допомога в сім'ї.

b) Відпочинок і розваги (телевізор, кіно, прогулянки та ін.).

c) Зустрічі з друзями і знайомими.

d) Громадські справи (напишіть, які саме).

e) Заняття з дітьми (не обов'язково з власними).

f) Навчальні заняття.

g) Захопливе мене заняття - «хобі» (напиши, що саме).

h) Заняття, яке дає мені можливість заробити.

4. В інституті у мене багато часу займають наступні справи:

a) Безпосередні навчальні заняття (лекції, семінари, практикум тощо.).

b) Спілкування у справах (переговори, виступи та ін.).

c) Розмови, не пов'язані з навчанням і університетськими справами.

d) Громадська робота (напишіть, яка саме).

e) Самостійні заняття.

f) Заняття в гуртках, секціях, товариства (напишіть, в яких саме).

- g) Допомога іншим студентам в навчанні і інших справах.
  - h) Вільний час, коли можна відпочити, погуляти, поговорити.
5. Якби п'ятниця стала ненавчальних днем, я б витратив цей день на те, щоб:
- a) Відпочивати.
  - b) Проводити час з друзями та знайомими.
  - c) Розважатися.
  - d) Допомогати в сім'ї в різних домашніх справах.
  - e) Брати участь в громадських заходах (напишіть, в яких саме).
  - f) Все одно займатися навчанням.
  - g) Читав би художню літературу.
  - h) Займатися своїм захопленням - «хобі».
6. Якби мені дозволили займатися повністю по вільній програмі, я б основний час присвятив:
- a) Занять на лекціях, семінарах і практичних заняттях в тому ж обсязі, але за своїм вибором.
  - b) Вільного обговорення різних навчальних тем з тими викладачами та студентами, яких сам би для цього вибрав.
  - c) Слухав би, що доведеться і обговорював все це.
  - d) Громадській роботі (напишіть, який саме).
  - e) Самостійних занять з підвищеною програмою (напишіть, що саме).
  - f) Занять у гуртках і секціях (напишіть, в яких саме).
  - g) Допомоги іншим студентам в навчанні і інших справах.
  - h) Більше часу присвячував би відпочинку на свіжому повітрі.
7. Я часто розмовляю з друзями і знайомими на такі теми:
- a) Про те, як цікаво і приємно провести час.
  - b) Про спільних знайомих.
  - c) Про те, що чую навколо від оточуючих.
  - d) Про те, як пробитися в житті, не бути гірше інших.
  - e) Про навчальні справи і захоплення.
  - f) Про свої захоплення - «хобі».

- g) Про те, щоб придумати що-небудь збудливу, що вимагає зусиль.
- h) Про життя, книгах, мистецтві.

8. Завдяки інституту я зараз маю в своєму житті:

- a) Звичну обстановку в якій мені подобається бувати.
- b) Повага серед оточуючих.
- c) Хороший колектив, дружні взаємини.
- d) Постійно дізнаюся щось нове, що цікавить мене.
- e) Почуття, що я можу приносити користь.
- f) Можливість розвивати свої здібності.
- g) Корисні для життя вміння.
- h) Можливості для отримання перспективної роботи.

9. Найбільше мені хочеться бути в такому суспільстві:

- a) Де шумно і весело.
- b) Де красиво, затишно, приємно.
- c) Де можна вирішити якісь справи.
- d) Де тебе поважають, визнають лідером.
- e) Де можна придбати нових друзів.
- f) Де бувають відомі люди.
- g) Де займаються якимось спільною справою: щось створюють, вивчають і т.п.
- h) Де можна показати свої здібності: артистичні, художні, свої знання і т.д.

Обробка результатів тесту

Відповіді випробуваного переводяться в бали:

«++» - 3 бали,

«+» - 2 бали,

«=» - 1 бал,

«-» або «?» - 0 балів.

## Ключ до тесту

### Варіант для студентів

	1	2	3	4	5	6
<b>a</b>	П	П	П	П	К	Д
<b>b</b>	П,ПР	К	К	О	О	О,Д
<b>c</b>	О	К	О	К,О	К	К,О
<b>d</b>	Д	С	ОД*	Д,ОД*	П,ОД	Д,ОД*
<b>e</b>	ОД	С	П,ОД	ДР	ОД*	ДР*
<b>f</b>	С	ДР	ДР	Д, ОД*	Д	Д*
<b>g</b>	ДР	ДР	Д*	ОД	ДР	ОД
<b>h</b>	ДР	ОД	П,Д	К	Д*	К
	<b>Ож<sup>ид</sup></b>	<b>Рб<sup>ид</sup></b>	<b>Ож<sup>ре</sup></b>	<b>Рб<sup>ре</sup></b>	<b>Ож<sup>ид</sup></b>	<b>Рб<sup>ид</sup></b>

	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>a</b>	К	К	К	О		П,Д	аст	аст
<b>b</b>	О	С	К	О	К	К	аст	Аст
<b>c</b>	С,О	О	П	ОД	К	О	аст	Аст
<b>d</b>	С <sup>ид</sup>	ДР	С	П	О	ДР	аст	Аст
<b>e</b>	Д,ОД	ОД	О	С	С	С	ст	Ст
<b>f</b>	ДР	ДР	С	П,С	С	С <sup>Ож</sup>	ст	Ст
<b>g</b>	Д	П	Д,ОД	ДР	ОД*	С	ст	Ст
<b>h</b>	ДР	С	О,ДР		П,ДР*	П,Д	ст	Ст
	<b>Ож<sup>ре</sup></b>	<b>Рб<sup>ре</sup></b>	<b>Ож<sup>ид</sup></b>	<b>Рб<sup>ид</sup></b>	<b>Ож<sup>ре</sup></b>	<b>Рб<sup>ре</sup></b>	Э	Ф

Примітка:

\* - зірочкою відзначені пункти методики, що входять в шкалу корекції.

Опис шкал тесту

Шкали мотиваційного профілю:

П - підтримку життєзабезпечення,

К - комфорт,

С - соціальний статус,

Про - спілкування,

Д - загальна активність,  
ДР - творча активність,  
ОД - суспільна корисність.

Кожна з семи мотиваційних шкал представлена в чотирьох підшкалах:

Ож - Гуртожиткові, що відноситься до всієї сфери життєдіяльності,  
Рб - робоча (навчальна), відноситься тільки до робочої або навчальній сфері;  
ід - «ідеальне» стан мотиву, рівень спонукання, прагнення;  
ре - «реальне» стан то, наскільки випробовуваний розцінює даний мотив задоволенням в даний час, а так само те, скільки їм для цього витрачається зусиль.

### **Інтерпретація результатів тесту**

На основі співвідношення показників всіх шкал, що виводяться в результаті тестування можна виділити певні типи мотиваційного та емоційного профілю.

Типи мотиваційного профілю:

Прогресивний - характеризується помітним перевищенням рівня розвиваючих мотивів над рівнем мотивів підтримки:  $(Д + ДР + ОД) - (П + К + С) > = 5$  балів. Даний тип переважає у осіб, що досягли успіху в роботі чи навчанні. Так само характерний для особистості з соціально спрямованою позицією.

Регресивний - протилежний прогресивному і характерний перевищенням загального рівня мотивів підтримки над розвиваючими мотивами. У найбільш виразному вигляді відбивається в послідовному зниженні профільної лінії зліва направо. Часто зустрічається серед погано успішних школярів.

Імпульсивний - характеризується різкими перепадами профільної лінії з трьома вираженими піками, найчастіше за шкалами «К», «О», «ДР», але можуть бути і друга співвідношення. Критерій піку - кількісне значення цієї шкали на 2 або більше балів перевищує сусідні з ним; якщо це крайня шкала

( «П» або «ОД»), то для того щоб вважатися піком він має перевищувати сусідню ( «К» або «ДР») не менше, аніж на 4 бали. Найбільш характерний для школярів і студентів. Відображає значну диференціацію і, можливо, конфронтацію різних мотиваційних факторів всередині загальної структури особистості.

Експресивний - характеризується помітними перепадами профільної лінії з наявністю двох піків: частіше за інших зустрічаються поєднання піків за шкалами «К» і «ДР». У цьому типі відбивається певна вибіркова диференціація мотиваційних чинників окремо по групах підтримують (П, К, С) і розвиваючих (Д, ДР, ОД) мотивів. Названий так в зв'язку з тим, що виявляє певну кореляцію з експресивним типом акцентуації особистості (по Л.А.Гройсману), тобто з прагненням суб'єкта через підвищення рівня самоствердження.

Сплющений - характеризується досить плоским, маловиразним профільним малюнком без виразних підйомів і спусків; наявність одного піку в цьому випадку не змінює сплющеного характеру профілю в цілому. Відображає недостатню диференційованість мотиваційної ієрархії особистості, її бідність. Найчастіше зустрічається у школярів, особливо - плохोуспеваючих. Помітна тенденція його зменшення з віком.

ТЕСТ-опитувальник КОС – 1 процедура дослідження  
Дослідження комунікативних та організаторських схильностей з  
допомогою тест-опитувальника КОС можна проводити і з одним  
випробуваним і згрупою. Піддослідним лунають тексти опитувальника,  
бланки для відповідей, ізачитується інструкція.

Інструкція: Пропонований Вам тест містить 40 питань. прочитайте  
їх і дайте відповідь на всі питання з допомогою бланка. На бланку  
надруковані номерипитань. Якщо Ваша відповідь на питання позитивна,  
тобто Ви в принципізгодні з тим, про що питається в питанні, то на бланку у  
відповідномуномері поставте знак «плюс». Якщо ж ваша відповідь  
негативна, тобто Ви впринципі не згодні, то у відповідному номері поставте  
знак «мінус».

Слідкуйте, щоб номер питання і номер в бланку для відповідей  
збігалися. Майтена увазі, що питання носять загальний характер і не можуть  
містити всіхнеобхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації і не  
замислюйтесь над деталями. Не слід витратити багато часу на  
обдумування, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання Вам  
будеважко відповісти. Тоді постарайтеся дати ту відповідь, який Ви  
вважаєтепереважним. При відповіді на будь-який з цих питань звертайте  
увагуна його перші слова і погоджуйте свою відповідь з ними. Відповідаючи  
на питання,не прагнете зробити свідомо приємне враження. важлива щирість  
при відповіді.

Опитувальник:

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, заподіяне Вам кимось із Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній

ситуації?

5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?

6. Чи подобається Вам займатися суспільно роботою?

7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?

8. Якщо виникли якісь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то легко Ви відступаєте від них?

9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старше Вас за віком?

10. Чи любите Ви придумувати і організовувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?

11. Чи важко Вам включитися в нову для Вас компанію?

12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?

13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?

14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли в Відповідно до Вашою думкою?

15. Чи важко Ви освоюєтеся в новому колективі?

16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?

17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?

18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?

19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному?

20. Чи правда що Ви зазвичай погано орієнтуєтеся в незнайомій для Вас обстановці?

21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?



22. Чи виникає у Вас роздратування, коли Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новим людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси Ваших товаришів?

Батаршев А.В. Психодіагностика в управлінні: практичний посібник. - М.: Справа, 2005. - 496с.

27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих для Вас людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не дуже важко внести пожвавлення в малознайому для Вас компанію?
30. Чи приймали ви участь у громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому для Вас компанію?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правда, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви опиняєтесь в центрі уваги у своїх товаришів?
39. Чи часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

бланк опитувальника

Бланк для відповідей являє собою чотири ряди цифр, що означають номери питань і пронумерованих від 1 до 40 в певному порядку, точно такому, як на зразку.

Якщо випробовуваних було кілька, то при необхідності бланки підписують на зворотному боці.

1. 2. 3. 4.

5. 6. 7. 8.

9. 10. 11. 12.

13. 14. 15. 16.

17. 18. 19. 20.

Батаршев А.В. Психодіагностика в управлінні: практичний посібник. - М.:

Справа,

2005. - 496с.

21. 22. 23. 24.

25. 26. 27. 28.

29. 30. 31. 32.

33. 34. 35. 36.

37. 38. 39. 40.

1 (+) 2 (+) 3 (-) 4 (-)

$K_x = \square 1 (+) + \square 3 (-) =$

$O_x = \square 2 (+) + \square 4 (-) =$

### **Обробка результатів**

Мета обробки результатів - отримання індексів комунікативних і

організаторських схильностей. Для цього відповіді випробуваного зіставляють з дешифратором і підраховують кількість збігів окремо по комунікативним і організаторським схильностям. У дешифраторі враховується розташування номерів питань у бланку для відповідей.

### **Дешифратор схильності** Відповіді позитивні негативні

Комунікативні □ (+) 1-й колонки □ (-) 3-й колонки

Організаторські □ (+) 2-й колонки □ (-) 4-й колонки

Щоб визначити рівень комунікативних і рівень організаторських схильностей, потрібно вирахувати їх коефіцієнти. коефіцієнти представляють собою відношення кількості співпадаючих відповідей тієї чи іншої схильності до максимально можливого числа збігів, в даному випадку - до 20. Формули для підрахунку коефіцієнтів такі: де Про До До До x орг x ком,20; 20

Кком - коефіцієнт комунікативних схильностей;

Корг - коефіцієнт організаторських схильностей;

Кх і Ох - кількість співпадаючих з дешифратором відповідей відповідно по комунікативним і організаторським схильностям.

Батаршев А.В. Психодіагностика в управлінні: практичний посібник. - М .: Справа, 2005. - 496с.

### **Аналіз результатів**

В ході аналізу результатів спочатку дають оцінку рівня комунікативних і організаторських схильностей випробуваного. Для цього користуються шкалою оцінок.

Шкала оцінок комунікативних та організаторських схильностей

Кком Корг Шкала оцінки

0,10-0,45 0,2-0,55 1

0,46-0,55 0,56-0,65 2

0,56-0,65 0,66-0,70 3

0,66-0,75 0,71-0,80 4

0,75-1,00 0,81-1,00 5

Рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей характеризується за допомогою оцінок за шкалою наступним чином. Піддослідні, що отримали оцінку 1, - це люди з низьким рівнем прояви комунікативних і організаторських схильностей. Піддослідні, що отримали оцінку 2, мають комунікативні та організаторські схильності нижче середнього рівня. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, воліють проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступі перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони вважають за краще уникати прояву самостійних рішень та ініціативи. Для досліджуваних, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояви комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактам з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють своє думка, планують свою роботу, однак потенціал їх схильностей НЕ відрізняється високою стійкістю. Ця група досліджуваних потребує подальшої серйозної та планомірної виховної роботи по формування і розвитку комунікативних і організаторських схильностей.

Піддослідні, що отримали оцінку 4, відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, з задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно з внутрішніми прагненням.

Піддослідні, що отримали вищу оцінку 5, володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони відчують, потреба в комунікативній і організаторській діяльності активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються у важких ситуаціях,

невимушено поводять себе у новому колективі, це ініціативні люди, які вважають за краще в важливій справі або в складній ситуації приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку і домагаються, щоб воно було прийнято іншими. Вони можуть внести пожвавлення в незнайому компанію, люблять організовувати різні ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потребу в комунікації і організаторській діяльності. Комунікативні та організаторські схильності є важливий компонент і передумову розвитку здібностей у тих видах діяльності, які пов'язані зі спілкуванням з людьми, з організацією колективної роботи. Вони є важливою ланкою в розвитку педагогічних здібностей. Бажання займатися організаторською діяльністю і спілкуватися з людьми залежить і від змісту відповідних форм активності, і від типологічних особливостей самої особистості. Багато в чому вони визначаються суб'єктивної цінністю та значущістю для людини майбутніх результатів його активності і ставленням до осіб, з якими він взаємодіє. Це слід врахувати, складаючи рекомендації для випробовуваних з низьким рівнем розвитку досліджуваних схильностей. Досить часто схильності з'являються в Під час таких видів діяльності і спілкування, які спочатку людині байдужі, але в міру включення в них стають значущими. тут важливі власні зусилля і подолання комунікативних бар'єрів, які можливі, якщо людина ставить собі свідому мету саморозвитку.

Зміст тренінгового заняття «Формування соціальної компетентності»

1.1. Привітання. Знайомство (5 хв.)

- Мене звати... я народився ..., якби я був майстром, то...

1.2. Правила (5 хв.)

1.3. Вступ (5 хв.)

1.4. Очікування (5 хв.).

- що ви очікуєте від сьогоднішнього тренінгу. Варіанти розміщуються на фліп-чарті у вигляді пісочного годинника. Після закінчення тренінгу, записи переміщують в нижню частину пісочного годинника.

1.5. Вправа «Мозковий штурм» 5 хв.

- Що таке народ

1.6 Вправа «Знайдемо і запам'ятаємо» (25 хв.)

Мета: актуалізувати знання і досвід учасників стосовно питання народознавства.

Хід вправи.

**Частина 1.**

Педагог-тренер робить коротке інформаційне повідомлення: «Народознавство в Україні» Педагог-тренер прикріплює завчасно заготовлені таблички «Традиції», «Мовлення» на протилежних кінцях кімнати. Це робиться для того, щоб візуально закріпити інформацію і розділити поняття «Народ».

**Частина 2.**

Після того, як таблички розвішені, педагог-тренер об'єднує учасників у чотири підгрупи. Кожна підгрупа отримує однаковий набір карток. На картках написані традиції та прояви їх у мові. Групам необхідно поєднати ці категорії

Після завершення учасниками роботи у групах, відбувається презентація, в ході якої педагог-тренер виправляє помилки, обговорюючи з учасниками, що було зроблено невірно і чому.

### 1.7. Вправа «Класифікація» (30 хв)

Подаються поняття з теми «Соціум». Їх необхідно класифікувати за групами.

### 1.8. Вправа «Анкета» (10 хв.)

**Мета:** закріпити і систематизувати знання про соціум-народ.

#### **Хід вправи.**

Педагог-тренер роздає кожному учаснику анкету та пропонує їх індивідуально заповнити, позначаючи свої відповіді у графі «ТАК» чи «НІ».

### 1.9. Вправа «Ситуації» (10 хв)

Подаються сценки з народної творчості, де у змісті подані традиції народу.

Потрібно інсценізувати сценки та виокремити традиції.

### 1.10. Вправа «Наша абетка народознавства» (10 хв.)

**Мета:** закріпити знання про народознавство.

#### **Хід вправи.**

Педагог-тренер об'єднує учасників у п'ять підгруп та пропонує намалювати плакат, який буде називатись «Наші традиції». Він пояснює, що в плакаті треба намалювати і написати, все про народознавство. Кожній групі педагог-тренер роздає по одному аркушу паперу А1 і кольорові маркери.

### 1.11. Підсумок теми (5 хв.)

Аналіз очікувань.