

4. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. — №1. – С.124-129.
5. Закон України „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” // Інформаційно-методичний бюлетень. – К.: Сучасник, 1996. – № 1. – С. 4 – 15.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – №5. – С. 45—57.
7. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості: навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255с.
8. Помиткін Е.О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти: Навчально-методичний посібник / Мін. освіти України. ІЗМН; Відп. за вип. Л.В.Манюк. – Київ: ІЗМН, 1996. – 164 с.
9. Степаненко Г.В. Освітня діяльність православного духовенства в Україні (XIX – початок XX ст.): Автореф. дис. ...канд. істор. наук: 07.00.01. – К, 2002. – 23 с.

**Мельник Р.Р.,
м. Київ**

ЭФЕКТИВНІСТЬ ВВЕДЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ „СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У НАВЧАЛЬНУ ПРОГРАМУ В СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

В статтє рассматриваются составные дисциплины “Социальная компетентность”, как программы, включенной в учебный план средних школ Великобритании; особенности преподавания данной дисциплины и ее роль в развитии личностных качеств ребенка; роль социальной компетентности в формировании жизненной компетентности детей с функциональными ограничениями при усвоении социальных навыков, необходимых для повседневной жизни в обществе.

В останні десятиріччя поняття „соціальна компетентність” набуло широкого розголосу і активно обговорюється багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. Останні, в свою чергу, вже створили спеціальні програми навчання соціальним навичкам у школі. Так, у Великобританії вчать дітей жити і спілкуватися в суспільстві завдяки введенню у навчальний план дисципліни „Соціальна компетентність”.

Для того, щоб краще сприймати навколишній світ, розуміти соціальну структуру та відносини між людьми у суспільстві, дитина повинна, перш за все, навчитися розуміти себе, свій внутрішній світ, своє „Я”. Завдання педагогів у даному питанні полягає в тому, щоб навчити дітей сприймати себе такими, якими вони є, вміти розуміти себе та інших, бути в змозі належним чином будувати стосунки у соціальному середовищі.

У Великобританії протягом останніх десятиріч розвинулась та утвердилась гнучка система соціальної допомоги та підтримки. Вчителі Великобританії розуміють, що для розвитку учнів з психофізичними порушеннями навчання соціальним навичкам є не просто важливою, а необхідною компонентою. Тому навчання соціальній компетентності стало основним напрямком роботи з дітьми такої категорії. Шкільні

вчителі та консультанти зазвичай проводять заняття з соціальної компетентності, бо вони є складовою навчального плану. Такі інтервенції на базі шкільного закладу покращують життєву компетентність дітей-інвалідів.

Дана програма є визначним кроком у соціалізації та наближенні дітей до розуміння соціальних взаємодій. Соціальна компетентність полегшує інтеграцію дітей з функціональними обмеженнями у суспільство, долаючи перешкоди неприйняття та невпевненості.

Багато дітей з функціональними обмеженнями мають проблеми з читанням та розумінням соціальних ситуацій, а також з налагодженням соціальних відносин. Через це однолітки рідше приймають їх у своє коло. [1] Дуже часто таким дітям важко самовиразитись у певних соціальних ситуаціях і, як наслідок, їхня неадекватна поведінка може стати причиною того, чому їх відштовхують однолітки.

Раніше педагоги традиційно не давали дітям-інвалідам однакових можливостей для повної участі в навчальній та позакласній діяльності в школі. Така відокремлена освітня система мала вплив на те, якою мірою діти-інваліди почувалися приналежними до шкільної та класної спільноти.

Через те суб'єктивні переживання негативних ситуацій та соціальна ізоляція або неприйняття важко травмували психіку дитини. Таким дітям подобалося усамітнюватись і вони не почувалися самотніми, коли залишалися наодинці. Інші переживали сильну самотність, навіть коли вони знаходилися у кімнаті, повній людей. Самотня дитина має концепцію ідеальних соціальних відносин, яких їй не вистачає, і вірить, що її теперішні стосунки ніщо у порівнянні з ідеалом. [2]

Члени сім'ї, вчителі, піклувальники та інший шкільний персонал можуть бути першими, хто помітить самотність дитини. Деякі діти хочуть поговорити з вчителями про свою самотність і шукають підтримки в соціальному середовищі. Інші – навпаки, особливо хронічно самотні, не люблять, коли інші втручаються у їхнє особисте, а тому і ускладнюють способи визначення міри їх самотності.

Дослідники виявили, що учні з певними особливостями поведінки переживають більшу самотність. Наприклад, діти, які перебільшено пасивні та замкнені або агресивні, швидше відкидаються своїми однолітками і переживають вищий рівень самотності [3].

Замкнені в собі та пасивні учні рідко беруть участь у соціальних взаємодіях, роблять мінімальні спроби завести друзів, а в окремих випадках відчують себе переслідуваними.

Завданням для всіх вчителів, особливо тих, які працюють з дітьми із труднощами у навчанні, є допомогти дітям створити позитивне уявлення про себе як компетентних учнів, дотримуючись одночасно високих навчальних стандартів. Педагогам слід уникати заниження своїх навчальних вимог та очікувань заради бажання допомогти учням у досягненні високої самооцінки. Заниження сподівань в успішному навчанні може призвести до зворотного результату і звести нанівець усі зусилля, вкладені в досягнення зазначеної мети.

Одним із засобів позитивного впливу на формування Я-концепції дітей з труднощами у навчанні у Великобританії є включення в навчальний план інтервенцій, які спрямовані на зміцнення та підвищення самооцінки таких учнів. Прикладом є

використання структур спільного навчання, де діти з труднощами у навчанні співпрацюють з іншими однолітками, виконуючи разом завдання і отримуючи позитивні відгуки про виконання роботи як з боку вчителя, так і з боку однокласників. Іншими багатообіцяючими засобами якісного впливу на формування Я-концепції учнів з труднощами у навчанні є заняття, які проводить фахівець з даного питання, а також спеціальні навчальні програми для батьків.

Завдяки інклюзії, діти з функціональними обмеженнями у Великобританії навчаються набагато краще у взаємодії з іншими малятами та дорослими. Дивлячись на них, висловлюючи свої потреби, ставлячи запитання, обмінюючись думками і враженнями, вони швидше опановують необхідні знання та вміння. Вчителі та асистенти підтримують учнів, заохочують дружні стосунки, що сприяють зменшенню серед дітей соціального розшарування.

Для педагогів середніх шкіл Великобританії, соціальна компетентність – це дуже важливі вміння, необхідні для успішного залучення дитини. Учня з особливими потребами слід регулярно надавати можливості для розвитку під час звичних, щоденних справ і занять. Розмовляючи коротко і чітко, дотримуючись звичного розпорядку й адаптуючи заняття до індивідуальних потреб дітей, учитель допомагає їм стати незалежними і готовими до роботи у групі.

У британських школах, де за різними методиками навчаються учні різного рівня розвитку і здібностей, дорослі підтримують один одного в застосуванні найефективніших стратегій навчання для розвитку життєвої компетентності дітей. Якщо у школі доброзичлива, ненапружена атмосфера, де визнають та розвивають таланти учнів і підтримують їхні зусилля, впроваджують нові педагогічні методики, це значно підвищує ефективність праці дітей, їхню самооцінку.

Британські вчителі та психологи розуміють, що навчати всіх дітей за однією методикою недоцільно, бо в кожного учня свій стиль навчання, свої сильні якості, свої потреби. Щоб забезпечити успішне навчання всіх дітей, треба застосовувати широкий спектр педагогічних підходів. Головними з них є засвоєння соціальних навичок, активне навчання, наголос на співпраці, а не на змаганні, розвиток критичного мислення, а не механічного запам'ятовування. Як свідчить практика, ці підходи є найефективнішими в роботі з інклюзивними класами.

Вчитель такого класу за будь-яких обставин повинен бути доброзичливим, врівноваженим і послідовним. Від особистісних якостей педагога залежить створення своєрідного оздоровчого мікросоціального середовища, в якому виховується дитина з функціональними розладами нервової системи, що грає важливу психотерапевтичну роль. Педагог повинен вчасно розпізнавати перші ознаки втоми, правильно оцінювати зміни поведінкових реакцій. Так, посилення загальмованості, млявості, поява сонливості, які спостерігаються в дітей з функціональними обмеженнями, свідчать про наростання втоми і сигналізують про необхідність припинити даний вид занять.

При проектуванні навчального процесу для людей з особливими потребами в інклюзивних класах враховується правильна побудова взаємодії між педагогом та учнями або навчальною системою та учнем. Від цього значною мірою залежить не лише ефективність навчання, а й емоційний стан дитини та її ставлення до системи, що може серйозно змінювати мотивацію.

Британські вчені Ельбаум та Вогн [4] виявили, що інтервенції соціальної компетентності із застосуванням таких засобів, як самоствердження (наприклад, вирішення соціальних проблем), у поєднанні з вивченням соціальних навичок дають великі позитивні результати у розвитку Я-концепції дітей-інвалідів. Ці результати надихають, особливо якщо враховувати те, що успіхи, які зробили учні у розвитку Я-концепції сталися через інтервенцію вчителя, що тривала, як правило, менше ніж 12 тижнів, по 2-3 заняття на тиждень.

Психофізичні порушення у розвитку дитини-інваліда не можуть не позначатися на формуванні її Я-образу, як системи уявлень про власну особистість, на основі якої будуються її взаємини з соціумом.

Не зважаючи на те, що педагоги та дослідники сперечаються про ефективність навчання соціальним навичкам, більшість все ж таки погоджується, що соціальна компетентність є ефективною у соціальній поведінці [5, 6]. Останні дослідження ефективності результатів інтервенції соціальної компетентності показали, що коефіцієнт ефективності коливався від 20 до 87%. Аналізуючи коефіцієнт ефективності, дослідники можуть систематично порівнювати результати різних досліджень. Так, згідно з дослідженнями британських вчених, розмір ефекту відображає силу та величину відношення або впливу інтервенції [7, ст.2].

Інші науковці розглядають потенційні перешкоди ефективних соціальних інтервенцій. Вчені відносять до них такі перешкоди як нестача професійного навчання, науково-дослідне прямування, неефективні навчальні засоби, недостатність координації навчання соціальних навичок з навчальним планом і вірогідність, що недостатність соціальної компетентності чинить сильний опір інтервенції. Тому, вважають вчені, у майбутньому навчальні програми з соціальної компетентності повинні обов'язково враховувати наступні складові ефективного навчання соціальним навичкам:

- інтеграція з навчальним планом;
- більша підтримка навчання соціальній компетентності;
- спільне навчання;
- соціальне моделювання;
- можливості практики соціальних навичок.[8, 9, 10, 11, 12, 13, 14]

Незважаючи на те, що дослідження показують ефективність навчання соціальній компетентності і вчителі визнають цінність такого навчання для учнів, все ж вчителі часто скаржаться, що приділити час для такого навчання досить проблематично. Багато вчителів відчувають, що вони повинні ставити на перше місце викладання навчальних дисциплін, бо їх вивчення є визначальним у сьогоднішньому конкурентному світі, і вони відчувають, що час для навчання соціальній компетентності є дуже обмеженим [11].

Щоб вирішити цю дилему, вважають вчені, потрібно ввести дисципліну „Соціальна компетентність” у навчальний план.[14, 13, 9, 15, 11] Якщо вчителі введуть викладання соціальної компетентності у навчальний план, їхні учні отримають більше часу на навчання соціальним навичкам, ніж вони б отримали, коли б ці програми були запропоновані в рамках інструкції, що традиційно складає близько 30 годин, а то й менше. [8, 5] На додаток, як вважають інші британські вчені [12], навчання, яке

відірване від практики, може виявитись недостатнім для набуття соціальних навичок. Тому вчителі використовують наступні засоби у роботі з учнями:

- показують учневі, що він не єдиний, хто стикається з тою чи іншою проблемою;
- показують, що є більш ніж один розв'язок проблеми;
- допомагають учневі сміливіше приймати участь у обговоренні даної проблеми;
- допомагають спланувати конструктивний курс дій для розв'язання проблеми;
- розвивають Я-концепцію учня.

Під час розв'язування соціальних проблем, учні мають змогу навчатись соціальній компетентності як окремим навичкам соціальної поведінки. Філософія даного підходу полягає в тому, що „як тільки людина опанує навички розв'язування когнітивних, міжособистісних проблем, вона тим самим покращує соціальну поведінку” [19, ст.76].

Такий підхід розв'язування когнітивних, міжособистісних проблем є особливо корисним для навчання учнів з функціональними обмеженнями, оскільки вони найчастіше стикаються з труднощами соціального характеру та найвірогідніше стають жертвами негативного досвіду спілкування з однолітками.

Досить часто вчителі обговорюють з учнями ситуації повсякденного життя, такі як: злість, нехтування, зловживання, дідівщина та формування Я-концепції. Обговорення шляхів розв'язання такого типу проблем найкраще відбувається у малих групах. У такий спосіб студенти краще можуть відчувати проблему тої чи іншої ситуації, стати рольовою жертвою або рольовим кривдником, пережити певні емоції та застосувати засоби вирішення проблеми, що виникла.

Навчальна програма „Працюємо разом” [16] розроблена на прикладах народних оповідань, навчає учнів соціальним навичкам. Програма складається з п'яти розділів, що містять 31 основну соціальну навичку. Педагоги успішно використовували цю програму для підвищення соціальних навичок у школярів-підлітків із розладами поведінки [17].

Навчальна модель “Працюємо разом” містить компоненти визначення поведінки, оцінювання рівня успішності учня, навчання навичкам, надає можливості для практики. Ця програма вважається структурною навчальною програмою [18], в якій окрема навичка, така як ігнорування невідповідної поведінки, є завданням для аналізу і кожний крок пояснюється учням.

Навички, розроблені у програмі „Працюємо разом”, визначаються авторами як вирішальні для дитячого соціального розвитку. 31 навичка поділена на розділи, що містять бесіди, вираження емоцій, висловлювання, співпрацю з однолітками, гру з ними, реакції на конфлікти та агресію і виступ у класі. Такі заняття часто відбуваються під час звичайних уроків і займають не більше 15 хвилин під керівництвом вчителя. Ситуативні завдання роздаються на аркушах паперу або прослуховуються на аудіо касетах. Учні, у свою чергу, повинні працювати, дотримуючись наступних правил:

- працювати як член команди;
- давати та отримувати чесні відповіді;
- не недооцінювати інших;

- підтримувати фізичну та емоційну безпеку;
- пройти все до кінця.

Під час кожної експериментальної діяльності учні зосереджуються на основних цінностях і на завершення формують думку групи щодо вирішення того чи іншого проблемного питання. Групове обговорення дозволяє учням обговорювати рольову ситуацію у контексті, що дозволяє ідентифікувати її з ситуаціями реального життя, де застосовуються соціальні навички.

Включення програм соціальної компетентності до навчальних планів є надійним шляхом поєднання навчання соціальним навичкам з діяльністю у соціальному середовищі, де знання та володіння такими навичками відіграватиме для них вирішальну роль. Такі програми дадуть змогу вчителям приділяти більше часу навчанню дітей соціальним навичкам без пошуків додаткового часу для таких цілей.

Л і т е р а т у р а

1. Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 205-215.
2. Sermat, V. (1978). Sources of loneliness. *Essence, 2*, 271-276.
3. Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365. Elbaum, B., & Vaughn, S. (1999, May). Can school-based interventions enhance the self-concept of students with learning disabilities? Paper presented at the 1999 Keys to Successful Learning Summit. Retrieved May 4, 2004. from www.ncl.org/research/ncl_self_concept.cfm
4. Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.
5. McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 451-458.
6. Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review, 31*, 405-427.
7. Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skills deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly, 19*, 2-13.
8. Anderson, P. L. (2000). Using literature to teach social skills to adolescents with LD. *Intervention in School and Clinic, 35*, 271-279.
9. Carter, J., & Sugai, G. (1989). Social skills curriculum analysis. *TEACHING Exceptional Children, 22(1)*, 36-39.
10. Cartledge, G., & Kiarie, M. W. (2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *TEACHING Exceptional Children, 34(2)*, 40-47.
11. Korinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure, 41*, 148-152.
12. Sugai, G., & Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children, 29*, 1-16.
13. Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995) *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
14. Bauer, M. S., & Balus, F. A. (1995). Storytelling: Integrating therapy and curriculum for students with serious emotional disturbances. *TEACHING Exceptional Children, 27(2)*, 24-28.
15. Cartledge, G., & Kleefeld, J. (1994). *Working together: Building children's social skills through folk literature*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
16. Blake, C., Wang, W., Cartledge, G., & Gardner, R. (2000). Middle school students with serious emotional disturbances serve as social skills trainers and reinforcers for peers with SED. *Behavior Disorders, 25*, 280-298.

17. Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
18. Elksnin, L., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and instruction of social skills* (2nd ed.). San Diego: Singular.
19. Teaching Exceptional Children, Vol. 36, pp. 24-30. Copyright 2004 CEC.

**Креденець Н.Д.,
м. Львів**

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХНЬОГО НАВЧАННЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Освещен опыт зарубежных педагогических школ в методологическом обеспечении трансформации подготовки специалистов на компетентностной основе. Показаны различные подходы к определению сущности и характера процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

За багато століть свого існування світова педагогічна думка накопичила величезний теоретичний та практичний досвід. Але компетентнісно орієнтована парадигма освіти виникла, дістала визнання та поширення у найрозвинутіших країнах світу тільки в 80-х-90-х роках ХХ ст.

Цілком очевидно, що нова світова доба соціально-економічного розвитку закономірно вимагає і нової якості професійної підготовки людей, що живуть та діють у цю добу. Ця вимога набула особливої актуальності у світлі тієї обставини, що у останні десятиліття виник неприпустимий у нових умовах розрив між темпами соціально-економічного (і особливо технологічного) розвитку світового суспільства і темпами розвитку освітніх систем. Як зазначалося у звіті Американської інформаційно-технологічної асоціації (ІТТА) за 1997 р., в сучасних умовах виникла велика диспропорція між “кваліфікаційними потребами” виробництва та “кваліфікаційними можливостями” спеціалістів, що пропонують свої послуги цьому виробництву. Вельми симптоматично, що цей доклад мав назву “Потрібна допомога: розрив на ринку робочої сили на початку нового століття” [1, 95]. Сама постановка проблеми свідчить про необхідність прискорення формування професійних якостей спеціалістів відповідно до вимог реального виробництва, розвитку вміння фахівців адаптувати свої знання та навички до стрімкої зміни господарської кон’юнктури.

Водночас рішучих змін зазнала і філософія світової освіти. Наріжним її каменем стає ідея необхідності розвитку кожної особистості в процесі її навчання та виховання, а генеральним напрямом модернізації освітніх систем стає орієнтація на формування цілісної, розвинутої особистості. Як зазначалося у 1995 р. на Міжнародній конференції з освіти, “людина – не економічний фактор, не просто знаряддя, засіб досягнення мети, – у ньому самому закладена самостійна мета розвитку” [2, 87].

Із цього висновку випливає категорична вимога кардинальної якісної переорієнтації всього розвитку освіти, вироблення нових методологічних концепцій