МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту» Реєстраційний №_____

В.о. завідувача кафедри «___» _____2024 р.

_____Макаренко Н. М.

«_____» _____2024 р.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКА

Кваліфікаційна робота студентки групи
ЗПП-20
ступінь вищої освіти бакалавр
спеціальності 053 Психологія
Баракат Яни Євгеніївни

Керівник: асистент кафедри загальної і вікової психології
Даценко О. А.

Оцінка:
Національна шкала _____
Шкала ECTS _____Кількість балів_____
Голова ЕК _____
(підпис) (прізвище, ініціали)
Члени ЕК_____
(підпис) (прізвище, ініціали)
_____ _____
(підпис) (прізвище, ініціали)
_____ _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2024

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Баракат Яна Євгеніївна**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомлена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

ПІБ Баракат Я.Є. підпис

ЗМІСТ

ВСТУП…… 4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ …… 8
1.1. Категорія «компетентність» в просторі психологічного знання…….. 8
1.2 Поняття і характеристика соціальної компетентності особистості…. 13
1.3 Соціальна компетентність як чинник особистісного зростання підлітків…….. 18
Висновки до розділу І……... 21
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ……. 23
2.1. Обґрунтування методики та організація діагностичного дослідження соціальної компетентності підлітків……... 23
2.2. Кількісно-якісний аналіз результатів емпіричного дослідження…….. 28
2.3. Рекомендації щодо розвитку соціальної компетентності підлітків …. 35
Висновки до розділу 2…….. 39
ВИСНОВКИ…… 42
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 44
ДОДАТКИ…….. 51

ВСТУП

В умовах глобальних трансформацій, що відбуваються останнім часом в нашому суспільстві, висвітлюється роль особистості, здатної стійко протидіяти викликам сьогодення. Кардинальні зміни в усіх сферах життя підкреслюють значення людини, як справжнього члена суспільства, що володіє різноманітними соціальними компетентностями, як здатностями успішно функціонувати у соціальному середовищі.

Соціально-економічні та політичні зміни, інтенсивне зростання наукових знань та глобальної ролі особистості в світових процесах, обумовлюють зміну освітньої парадигми із академічної на прагматично-орієнтувальну. Нові стандарти освіти вимагають не лише забезпечити учнів знаннями, уміннями та навичками з певних дисциплін, а й сприяти формуванню соціальної обізнаності, як системі практичних знань, умінь та навичок, що дозволить ефективно взаємодіяти із суспільством та вирішувати задачі особистісного зростання на певному віковому етапі.

Особливе значення проблема формування соціальних компетентностей набуває у підлітковому віці – періоді суттєвих особистісних трансформацій та інтенсифікації процесу соціалізації. Це зумовлено зростанням значущості в цьому періоді міжособистісного спілкування та розширенням простору соціальної взаємодії, актуалізацією потреби в груповій приналежності, освоєнням нових соціальних ролей і необхідністю самовизначення в системі міжособистісних і міжгрупових відносин. Її дослідження з кожним роком набуває дедалі більшої актуальності у зв'язку з розширенням вимог і запитів, що висуваються до сучасної молоді з боку суспільства. Потребують вирішення питання формування соціальної обізнаності та авторитетності, розвитку здатності підлітків адаптуватися до мінливих умов життя, розв'язувати соціальні й особистісні проблеми, що у підсумку ідентифікує їхню соціальну компетентність. У зв'язку з цим, формування соціальних компетентностей слід позначити як спеціальне завдання психології, яке потребує ґрунтовного

наукового аналізу та практичного вирішення у відповідності до запиту суспільства, вимог і стандартів освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що компетентнісна проблематика не є новою в просторі сучасного психологічного знання. Різні її аспекти представлено в працях І. Беха, О. Гулай, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, Н. Побірченко, О. Цільмак, Т. Єрмакова, І. Тараненка та ін.. У віковому контексті особливості формування соціальної компетентності висвітлено в працях Д. Губарєвої, І. Рябухи, О. Юрченко (дошкільний і молодший шкільний вік); С. Бондар, Н. Даценко, М. Докторович, Т. Смагіної (підлітковий вік); О. Субіної, П. Бойчук, І. Зарубінської І. Мельничук та ін.. (студентський період). Як умова успішності професійної діяльності компетентність досліджувалась Н. Перегончук, С. Заболоцькою, Н. Глебовою, О. Гурою, Н. Мілорадовою, В. Шевченко та ін..

Водночас залишаються не вирішеними питання щодо психологічної структури та специфіки соціальної компетентності особистості підлітка. Потребують уточнення й проблеми, зорієнтовані на пошук ефективних умов, механізмів і засобів її формування як чинника особистісного розвитку на даній стадії онтогенезу.

Незважаючи на інтерес до компетентнісної проблематики в психології, вона не полишає своєї актуальності і потребує більш системного і ґрунтовного аналізу. Гостра актуальність проблеми, практичний запит на її дослідження у відповідності до вимог і стандартів освіти обумовили вибір теми нашої кваліфікаційної роботи: *«Соціальна компетентність як чинник особистісного зростання підлітка».*

Мета кваліфікаційної роботи – здійснити теоретичний аналіз та емпірично дослідити особливості формування соціальної компетентності підлітків як чинника особистісного зростання.

Відповідно до мети кваліфікаційної роботи визначено наступні **завдання дослідження**:

1. Виявити стан розробки компетентнісної проблематики в психології.

2. Визначити психологічні особливості формування соціальної компетентності підлітків в процесі особистісного зростання

3. Провести діагностичне обстеження на виявлення рівня та показників сформованості соціальних компетентностей підлітків

4. Опрацювати емпіричні дані методами математичної статистики. Здійснити психологічну інтерпретацію отриманих результатів та зробити висновки, щодо особливостей сформованості соціальних компетентностей в досліджуваній групі.

5. Відповідно до емпіричних даних розробити рекомендації з формування соціальних компетентностей підлітків як чинника особистісного зростання в цьому віці.

Об’єкт дослідження – соціальні компетентності особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування соціальної компетентності як чинника особистісного зростання підлітка.

В процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань використано комплекс наступних **методів**:

– теоретичні: аналіз та узагальнення наукових даних, представлених в психологічних концепціях компетентності; систематизація провідних дефініцій, психологічне моделювання соціальних компетентностей в структурі особистісного зростання підлітка;

– емпіричні: тестування й анкетування (методики): методика оцінювання комунікативних та організаційних здібностей особистості (В. Синявський та Б. Федорішин); методики визначення соціальної компетентності Г. Прихожан; методика діагностики рівня емоційного інтелекту Н. Холла; методика дослідження ціннісних орієнтацій М.Рокіча; опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової;

– статистичні методи (коефіцієнт кореляції Пірсона). Обробка даних здійснювалась за допомогою програми Statistica 10.0.

– інтерпретаційні (якісний аналіз отриманих результатів).

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили загально психологічні теорії психічного розвитку в онтогенезі (Г. Костюк, Е. Еріксон, С. Максименко, Г. Балл, В. Моляко та ін..); основні положення компетентнісних концепцій (О. Гулай Л. Орбан-Лембрик, О. Цільмак, Т. Єрмаков, В. Шевченко та ін.); принципи детермінізму, системності, активності суб'єкта в процесі соціальної взаємодії (І. Бех, О. Дубасенюк, Н. Перегончук, Н. Побірченко та ін.).

Організація і база дослідження. Дослідження проводилось на базі Криворізької гімназії №69 (м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область), вибірка досліджуваних складалась із 40 осіб, учнів віком 14-15 років.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливостях їх використання в практичній діяльності психолога при вирішенні проблем особистісного зростання підлітків, усуненні труднощів у формуванні соціальних компетентностей цієї вікової групи. Матеріали дослідження можуть бути використані під вивчення дисциплін психологічного циклу, зокрема вікової та соціальної психології.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку літератури, який налічує 65 джерел; ілюстрована 4 табл. 1 рис; вміщує 4 додатки. Загальний обсяг роботи 69 сторінок (з них 44 стор. основного тексту).

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ПІДЛІТКІВ

1.1. Категорія «компетентність» в просторі психологічного знання

Теоретичний аналіз категорії «компетентність» виявляє її міждисциплінарний характер і значну представленість в різних концепціях психологічної науки. Традиційно компетентність (від лат. competens - відповідний, здатний) тлумачиться як: «…якісна характеристика суб'єкта, набута ним в процесі діяльності; виявляється як обізнаність, авторитетність, знання і вміння; екстра функціональні здібності, пов'язані не тільки з конкретним процесом життєдіяльності, а й з його організаційними і соціальними взаємозв'язками.» [43, с.4]. Психологічний аналіз конструкту «компетентність» засвідчує тісні дефінітивні кореляти із такими поняттями як «освіченість», «розвинутість», «самоефективність», «обізнаність», «ерудованість», «досвід», «зрілість» тощо, які часто використовуються як синоніми. Проте, найбільша спорідненість спостерігається між категоріями «компетентність» та «компетенція», які співвідносяться між собою як процес і результат: «компетенція – це визначена система ґрунтовних знань в певній галузі, стандартів поведінки, соціальних атитюдів, що потребують засвоєння, а компетентність відповідно результат цього процесу у вигляді сформованих якостей та умінь володіти конкретною компетенцією» [46, с. 80].

В зарубіжній психології феномен компетентності розглядається переважно в гуманістично-центрованій парадигмі, поряд із такими поняттями як зростання, автономність, саморозвиток, самопізнання, самоактуалізація, самореалізація і т.п.. Компетентність тлумачать як механізм безперервної реалізації потенційних можливостей, здібностей і талантів людини; умову пізнання і прийняття власної природи; чинник внутрішньої синергії та свободи.

В диспозиційній теорії Г. Олпорта, компетентність розглядається як генералізована та стійка система набутих якостей, що консолідується навколо образу «Я», відображає здібності та уміння, виступає індикатором особистісної зрілості та спрямована на самореалізацію в широкому соціальному просторі власного буття [35]. Особистість, що вважається компетентною володіє цілісною життєвою філософією та сформованим досвідом, бере активну участь у трудових, сімейних і соціальних стосунках.

Достатньої уваги у дослідженні проблеми було приділено в працях А. Маслоу, який вважав, що компетентність є раціональною основою актуалізації власного потенціалу, виражає прагнення безперервно розвиватися та досягати вищих щаблів в ієрархії потреб. Компетентність набувається в процесі пізнання, реалізації своїх особистісних можливостей; відіграє роль головної мотиваційної умови самовдосконалення та творчої самореалізації [59].

В феноменологічній концепції К. Роджерса [63], компетентність розглядається як умова руху вперед до стратегічних цілей, чинник конструктивної самореалізації та фактор повноцінного функціонування. Компетентність, як результат сформованого досвіду, виражає людину як вільного та відповідального суб'єкта, що прагне конгруентності між собою та середовищем, гармонійного існування в ньому. Компетентність реалізує тенденції до самоактуалізації та досягнення «акме».

В роботах Дж. Роттера компетентність розглядається переважно як соціальна категорія, що характеризує поведінку в широкому просторі суспільного буття. Вона виступає одним із мотивувальних чинників задоволення потреби в афіліації; виявляє свою дієвість в прогнозуванні поведінки та забезпечує ефективність інтеракції. Компетентність відображає потенціал активності особистості та її спрямованість до екстернального чи інтернального полюсу, виражає готовність до активного включення в життя суспільства [65].

Спроба комплексного дослідження феномену спостерігається в працях Дж. Равена, де він тлумачився як індивідуально-психологічна властивість, що включає ЗУН, необхідні для вирішення завдань підвищеної складності.

Компетентність грунтується на ціннісно-смисловій основі особистості («мотивовані здібності»), спирається на її життєвий досвід та виявляється в показниках обізнаності та освіченості. Вона набувається в умовах цікавої для людини діяльності та диференціюється на когнітивні, афективні та вольові види [62].

Поняття компетентності, тісним чином перетинається із категорією самоефективності (А. Бандура, М. Селігман), яка інтерпретується як впевненість людини бути продуктивним в конкретній ситуації без значних зусиль та витрат [58; 61]. Ресурсне забезпечення самоефективності – це система сформованих компетентностей, яка впливає на якість життя індивіда, дозволяє досягати мети та долати труднощі. Слід також зазначити, що компетентність відображає позитивний атитюд на себе, впевненість у своїх можливостях та пов'язана з очікуванням успіху. Сприйняття власної ефективності впливає на патерни мислення, рішення, дії та переживання, стимулює систему когнітивних та емоційних чинників, що дозволяє відчувати себе компетентним в різних видах діяльності.

У просторі сучасного психологічного знання компетентність досліджується у трьох основних напрямках: індивідуально – особистісному, професійному та соціально – психологічному.

На думку О. Цільмак компетентність є індивідуально - психологічним явищем, що «відображає здібності своєчасного та ефективного застосування індивідуально – психологічного ресурсу для розбудови та функціонування процесу особистісної, соціальної й професійної самореалізації» [54, с. 128]. Схоже трактування спостерігається в працях О. Антонової та ін.., де розуміється як «… асимільована властивість суб'єкта, що виявляється у можливостях вирішувати проблеми і типові завдання на основі сформованої протягом життя системи індивідуальних цінностей» [1, с. 81]. Компетентність розглядається як система особистісних властивостей, що відображає людину, як суб'єкта саморозвитку, носія досвіду знань та умінь, цілісно сформованої «Его-ідентичності». Вона виражає унікальність людини та неповторність її якостей,

пов'язана з ціннісно-смисловими компонентами самосвідомості та є умовою успішного самоздійснення. В особистісній парадигмі компетентність свідчить про зрілість та спроможність людини, здатність реалізовувати можливості та здібності, швидко та ефективно без суттєвих затрат вирішувати задачі життєдіяльності. Її присутність в координатах особистісного буття набуває глобальної ролі і виконує наступні функції [4; 40; 43]: аксіологічну (висвітлює роль компетентності як суб'єктивної цінності її зв'язок із мотивами, установками та індивідуальними смислами); розвивальну (структурні перетворення в психічних структурах, поява новоутворень, розширення життєвого досвіду); пізнавальну (компетентність, як система ЗУН орієнтована на пізнання, забезпечуючи його глибину та якість; охоплює систему гностичних процесів та механізмів); регулятивну (управління діяльністю та поведінкою, внутрішній контроль, інтеграція зусиль, здатність до прогнозування).

В роботах О. Бондарчук, компетентність досліджується в діяльнісній площині «…як умова її результативного виконання, за рахунок використання операційно – дійових ресурсів, переважно у вигляді системи ЗУН, для вирішення завдань, що стоять перед людиною» [31, с. 13]. Компетентність виступає інструментальним засобом, достатність якого сприяє досягненню мети в структурі діяльності.

Компетентність як фактор успішності професійної діяльності розглядається в працях Н. Перегончук, де тлумачиться «… як результат саморозвитку суб’єкта, оптимізації особистісного потенціалу у майбутній професійній діяльності» [36, с.52] Вона виражає потенційну готовність вирішувати професійні завдання; включає змістовий та процесуальний компоненти [30]. О. Питлюк-Смеречинська зазначає, що компетентність відображає роль досвіду в реалізації професійних функцій, дозволяє бути гнучким, успішно діяти в нестандартних ситуаціях, мінімізує ризик емоційного вигорання на роботі [37].

На думку Л. Орбан-Лембрик, компетентність розуміється як соціально-психологічне явище, що включає «сукупність перцептивних, комунікативних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних

ситуаціях, міжособистісних відносинах та приймати правильні рішення в різних ситуаціях спілкування» [34, с. 131]. Вона сприяє формуванню розширеної соціальної ідентичності через усвідомлення свого місця в сучасному соціокультурному середовищі; розвиток здібностей вільно орієнтуватись в різноманітних за складністю соціальних ситуаціях; успішно адаптуватись до змінних умов та керувати своєю поведінкою у складних та критичних ситуаціях.

Одним з актуальних питань у дослідженні проблеми є питання окреслення структурної моделі феномену. Інтерпретація різних наукових позицій дає можливість виявити когнітивний, аксіологічний, афективно-оціночний та конативний елементи. Когнітивна складова компетентності відображає досвід пізнання особистості, систему напрацьованих ЗУН, залежить від рівня інтелектуального розвиткута функціонування мисленнєвих, мнемічних та перцептивних механізмів. І хоча когнітивний компонент займає центральне місце в структурі феномену, проте він не єдиний. До складу компетентності входить аксіологічний елемент (як готовність до прояву обізнаності, ціннісні орієнтації, ментальна спрямованість, система індивідуальних смислів, домагань тощо) та афективно – оціночний, що грунтується на рефлексії та відображає суб'єктивне ставлення до самоефективності. Конативна складова реалізується через систему відповідних інтеракцій в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; практична експлікація здатності включатися в діяльність та ефективно її виконувати.

Компетентність як результат засвоєння різних компетенцій вирізняється варіативними особливостями. Так дослідниками виділяється: універсальна та специфічна компетентність [2; 3; 10]; особистісна та соціальна [19; 20; 34]; діяльнісна та поведінкова [15; 31]; професійна компетентність [19; 30]; комунікативна [23]; управлінська [43].

Узагальнення теоретичних підходів засвідчує, що в системі сучасного знання компетентність розуміється як складний інтегративний психологічний феномен, що консолідує різноманітні властивості людини для успішної самореалізації в різних актах життєтворення. Компетентність, як результат

володіння різними компетенціями, виражає здатності досягати намічених цілей, є механізмом інструменталізації власної активності та обумовлює продуктивність виконання діяльності. На відміну від інших споріднених категорій, таких як знання, уміння та навички, компетентність розглядають в цілісному особистісному контексті, як показник зрілості та освіченості людини, що володіє достатнім досвідом для якісного самоздійснення.

1.2 Поняття і характеристика соціальної компетентності особистості

Компетентність особистості вирізняється варіативними властивостями, однією з яких виступає соціальна компетентність. В психологічному словнику соціальна компетентність визначається як «здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Формується в ході освоєння індивідом систем спілкування і включення в спільну діяльність» [55, с.203].

Ретроспективний аналіз проблеми засвідчує, що перші дослідження феномену соціальної компетентності пов'язані з концепцією соціального інтелекту (Е. Торндайк, Д. Векслер, Г. Рот, Х. Гарднер), де тлумачилось як розуміння сутності соціального середовища та способів ефективної взаємодії з ним [26]. В зарубіжній психології сучасні трактування соціальної компетентності неоднозначні Її розглядають як інтерактивний потенціал, що визначає якість стосунків (В. Донах'ю, К. Решке); як властивість особистості, що забезпечує взаємодію людини зі світом на основі ставлення до себе, діяльності та інших (В. Хутмахер); як здатності цілеспрямовано й адекватно потребам долати проблеми в повсякденній соціальній поведінці (Р. Хінтч, У. Пфінгстен); як умову досягнення психологічного благополуччя та збереження здоров'я (Р. Ейслер). Ю. Кеннінг, М. Горенбург феномен соціальної компетентності пов'язували із засвоєнням людських знань, умінь, навичок, що раціоналізують та оптимізують поведінку. Науковці вважали, що ця компетентність не є вродженою, вона набувається в процесі онтогенезу, полегшує спілкування та забезпечує

відповідність особистості вимогам соціуму [60, с. 143]. На думку К. Монахан соціальна компетентність є показником та успішної соціалізації та адаптації; включає систему смислів та інтересів індивіда, когнітивні процеси та індивідуальні якості, причому ці компоненти перебувають у безперервній взаємодії один з одним і з соціальним оточенням [63, с. 12]. Г. Ма соціальну компетентність тлумачить як здатність особистості вирішувати соціально значущі завдання, спільно виробляти рішення та демонструвати уміння у їх реалізації. Компетентна особистість є відповідальною, приймає правила, норми і закони соціуму, водночас здійснює свідомий вибір, формує прийнятну для себе і суспільства систему цінностей та ролей [59, с. 241].

С. Заболоцька соціальну компетентність розуміє як «інтегративне поняття, що свідчить про рівень соціалізації; особистісну властивість, що забезпечує взаємодію людини зі світом на основі її ставлення до себе та суспільства загалом» [19, с.62]. Схожа позиція спостерігається в працях Т. Єрмакова, де зазначений феномен розглядається з інтерактивної позиції та є «..відображенням умінь вільно орієнтуватися в соціальних стосунках, налагоджувати та підтримувати контакти з іншими, діяти у відповідності із соціальними вимогами та нормами» [18, с. 200]. На відміну від психологічної компетентності соціальна компетентність відображає високий рівень усвідомлення соціальних проблем, а також самого себе у можливостях їх вирішення. Її специфіка виявляється у відображенні предметної спрямованості на соціальну сферу життя та покращення її якості, що, на думку М. Докторович забезпечується через реалізацію наступних функцій: соціально – рефлексивної, комунікативної, соціально-перцептивної, інтерактивної, світоглядної та регулятивної [17]. І. Зарубінська зазначає про адаптивну, орієнтувальну, конструктивну (побудова моделі поведінки), екзистенційну функції (осмислення своєї соціальної сутності, смислу життя, свободи волі та відповідальності) [20].

Як зазначає М. Мельничук соціальна компетентність виявляє зв'язки із впевненою поведінкою, як системою автоматизованих дій гнучко реагувати на

зміни соціального середовища, виробляти широкий поведінковий репертуар, що базується на почуттях власної успішності та затребуваності [28, с. 76].

Доволі розповсюдженою точкою зору є співвіднесення соціальної компетентності із комунікативною. Комунікативна компетентність (з лат. communico – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і competentias – здатний) - сукупність знань про норми і правила спілкування; уміння адекватно ситуації формулювати повідомлення, управляти своєю поведінкою та впливати на інших [10]. Комунікативна компетентність виступає інструментом реалізації змісту спілкування, виявляється в передачі та прийнятті інформації, передбачає уміння управляти інформаційними міжособистісними процесами і т.д. Тобто, у своїй сутності комунікативна компетентність виявляє ознаки соціальної компетентності і входить до її складу. Соціальна компетентність є ширшим поняттям, оскільки в нього включено не лише інформаційно – регулятивна функція, але й акмеологічна, екзистенційна та ін.., що дає можливість виявляти її глобальну роль та призначення в життєдіяльності та особистісному зростанні людини.

Як зауважують О. Гура, Л. Лепіхова формування соціальної компетентності базується на соціальній ідентичності, як усвідомленні своєї належності до різних соціальних спільнот [15; 24]. Глибинний смисл соціальної ідентичності полягає не у простій фіксації свого місця у групі, а через рефлексію знаходити найбільш оптимальні способи взаємодії та самопрезентації в ній. Як процес і результат ототожнення з іншими, соціальна ідентичність надає визначеності, впорядкованості та змістовності категорії соціального «Я», як базового елементу соціальної компетентності особистості.

Соціальну компетентність розглядають у контексті відповідних знань і вмінь, які забезпечують особистості соціальну адаптацію та обізнаність, зафіксованих у поняттях «соціальний інтелект» і «соціальне мислення». Соціальне мислення, як узагальнене та опосередковане відображення явищ соціальної дійсності, реалізує функції пізнання, каузальної атрибуції, оцінки, самоуправління для вирішення задач суспільного існування [48; 50]. Воно

виявляє людину як носія досвіду, заснованого на специфіці розумових процесів та афективного реагування, спирається на розуміння себе та інших, включає здатність прогнозувати міжособистісні події і т.д. Як загальна інтелектуальна здібність, що утворилася на базі комплексу когнітивних, особистісних, комунікативних і поведінкових якостей, включно з рівнем енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції, соціальне мислення обумовлює рівень засвоєння відповідних компетенцій, що надає здатності досягати гармонії із собою та навколишнім середовищем.

Соціальна компетентність виступає складним утворенням, що виникає на перетині індивідуальних та соціальних сфер життя і відповідно включає велику кількість елементів (рис.1.1).

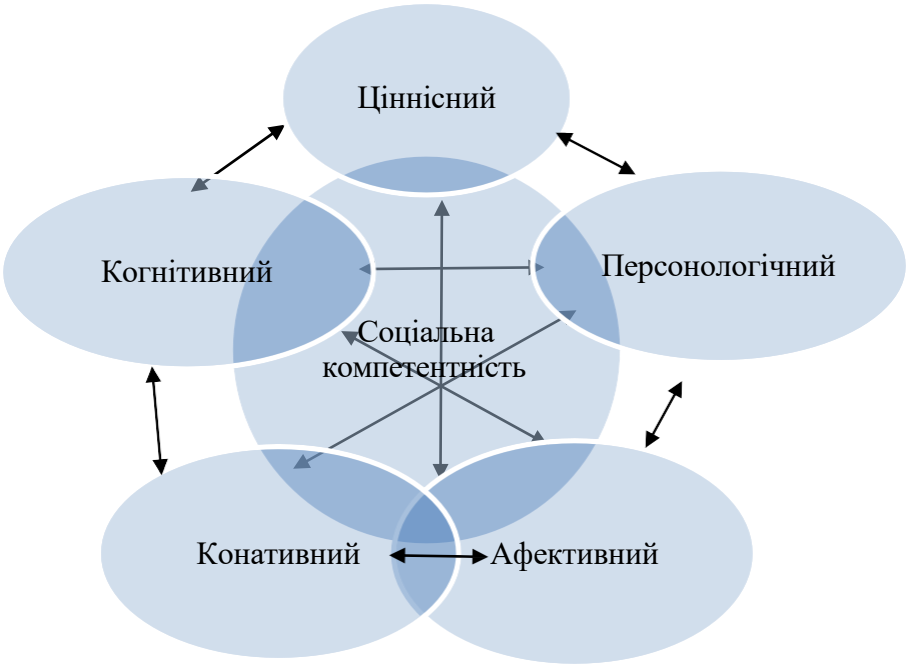

Рис.1.1 Структурна модель соціальної компетентності

Виходячи із загально наукового визначення структури компетентності як психологічного феномену [6; 15; 16], соціальну компетентність можна представити як єдність наступних складових:

- ціннісної (гуманістичні принципи та переконання, ціннісні орієнтації, морально – етична спрямованість, позитивна установка на іншого, соціально – значущі мотиви, мотивація і культура спілкування);

- персонологічної (якості особистості, що входять до її складу: відчуття власної гідності, впевненість, асертивність, толерантність, соціальна відповідальність, ідентичність, соціабельність, емоційна стійкість, адекватна самооцінка);

- когнітивної (система ЗУН, необхідних для існування в соціумі, соціальне мислення, розуміння соціальної дійсності, обізнаність в сфері соціальних норм та правил комунікації);

- конативної (результативна комунікація, стратегії спілкування, прийняття рішень, ефективне виконання соціальних ролей; технології кооперації, співпраці та досягнення консенсусу; способи конструктивного розв'язання конфліктів; навички самоконтролю і т.д);

- афективної (переживання соціальної самоефективності, афективний аспект інтеракції).

Комплексний характер феномену виявляє складність визначення та систематизації основних показників. Проте, науковці роблять спроби у вирішенні даного питання. Так, наприклад, в дослідженнях О. Варецької [8] виділяються наступні здібності, як основні індикатори сформованості соціальної компетентності:

- розуміти себе та інших, як соціалізованих індивідів;

- розуміти соціальну структуру суспільства, норми, ролі і функції його членів;

- розуміти ситуацію спілкування, вільно в ній орієнтуватись та швидко приймати рішення;

І. Бех вважає, що основним індикатором сформованості соціальної компетентності виступає система засвоєних понять та уміння їх застосовувати в умовах реального спілкування; здібностей правильно інтерпретувати психічні стани та індивідуальні якості інших та демонструвати адекватні способи взаємодії з ними [4]. Ю. Вторнікова зазначає про комунікативні уміння і навички, гнучкість у різних ситуаціях; готовність і здатність до реалізації контактних функцій [10]. О. Субіна в даному контексті акцентує увагу на

потребах в афіліації, мотивах спілкування, соціальних і громадянських цінностях, гуманістичній спрямованості на іншого [49]. Л. Орбан-Лембрик вважає, що про сформованість соціальної компетентності свідчать показники соціалізованості, адаптованості та якості виконання соціальних ролей; уміння аналізувати власну життєву ситуацію в аспекті вимог соціальних інституцій [34]. Т. Єрмаков підкреслює роль соціальної ідентичності, самоконтролю, розвинутої рефлексії, сформованого образу соціального «Я» та позитивного ставлення до нього [18]. О. Бондарчук наголошує на інтерактивних здібностях, здатності до кооперації, уміннях вирішувати конфлікти та запобігати агресії [31]. В. Шахрай зазначає про асертивність, повагу до прав і свобод іншого, толерантність, емпатію та соціальну відповідальність [56].

Таким чином соціальна компетентність виступає ключовою характеристикою особистості, що забезпечує її успішну самореалізацію у соціумі. Вона характеризується складно структурованою організацією, проявляється в розгорнутій системі індикацій та виявляє залежність від індивідуальних та соціальних умов. Соціальна компетентність виступає мета ресурсом, який визначає не лише ефективність функціонування людини у соціумі, якість виконання відповідних ролей, але й виступає узагальненим показником її соціальної зрілості та досвідченості, предиктором і результатом її особистісного зростання.

1.3 Соціальна компетентність як чинник особистісного зростання підлітків

Підлітковий вік є періодом, коли особистісний розвиток проходить через низку важливих етапів і впливів. Це стосується перш за все фізичних змін, які супроводжується змінами у зрості та статевому розвитку, що опосередковано впливає на формування самосвідомості та взаємодії зі світом. Соціальні взаємодії з різними групами, включаючи сім'ю, ровесників та вчителів, сприяють розвитку навичок спілкування та соціальної адаптації.

Підлітки також навчаються приймати важливі життєві рішення, формуючи психологічну стійкість та впевненість у собі. У цьому процесі важливе місце займає самоідентифікація, яка допомагає підліткам визначити свої цінності, інтереси та мрії, що визначає подальший курс їхнього особистісного розвитку.

Таким чином, підлітковий вік визначається як період інтенсивного особистісного зростання, в якому взаємодіють різноманітні чинники, сприяючи формуванню унікальної особистості кожного. Враховуючи згадане в попередніх розділах нашої роботи, ось кілька ключових на наш погляд аспектів цього процесу:

1. Соціальна взаємодія і культура спілкування. Підлітки активно взаємодіють з різними соціальними групами, такими як сім'я, ровесники, вчителі тощо. Ця взаємодія допомагає формувати навички спілкування, вирішення конфліктів та розвитку емпатії.

2. Розвиток емоційного інтелекту. Вміння розпізнавати почуття інших та виражати свої допомагає впоратися з емоційними випробуваннями. Розвиток емоційних навичок сприяє саморегуляції, виявленню емпатії та вирішенню конфліктів, грає важливу роль у підлітковому зростанні.

3. Психологічна стійкість і саморегуляція. Підлітки навчаються робити важливі рішення, виходячи з власних цінностей та переконань. Це сприяє формуванню психологічної стійкості та відчуття впевненості у власних силах.

4. Самоідентифікація. У підлітковому віці відбувається активний пошук власної ідентичності та місця у світі. Підлітки вивчають свої інтереси, цінності та мрії, що сприяє формуванню стійкого життєвого курсу.

Ці чинники взаємодіють між собою, створюючи унікальний шлях особистісного розвитку кожного підлітка. Розглянемо їх більш детально.

Саморегуляція є важливою складовою особистісного зростання, особливо в підлітковому віці, коли молодь зіткнеться з багатьма новими емоціями, викликами та стресами. Цей процес включає в себе здатність контролювати свої думки, емоції та поведінку для досягнення певних цілей та адаптації до різноманітних ситуацій. Вона передбачає усвідомлення власних емоцій та вміння

ефективно з ними взаємодіяти. Це означає вміння виявляти емоційні реакції, розуміти їх причини та наслідки, а також вчасно та адекватно реагувати на них. Наприклад, заспокоювати себе в стресових ситуаціях або знаходити позитивні альтернативи негативним думкам.

Крім того, саморегуляція включає у себе вміння контролювати свою поведінку. Це означає вміння керувати своїми діями та реакціями на зовнішні подразники, уникаючи необдуманих чи шкідливих дій. Наприклад, відкладання важливих справ на потім або відмова від шкідливих звичок.

У підлітковому віці саморегуляція стає особливо важливою, оскільки це період, коли молодь вчиться вирішувати конфлікти, робити важливі життєві рішення та адаптуватися до змін у своєму середовищі. Недостатня саморегуляція може призвести до ризику розвитку різних проблем, таких як стрес, депресія, агресія чи проблеми з міжособистісними відносинами. Тому розвиток навичок саморегуляції є важливою метою в розвитку особистості підлітка.

Наступним важливим показником особистісного зростання підлітків є *ціннісно-смислова сфера*. Вона містить систему цінностей, переконань, ідеалів, цілей та смислів, які визначають спосіб дії та сприйняття світу. Цей аспект особистісного зростання важливий для формування стійкої особистості та успішного адаптивного функціонування в суспільстві.

Цінності є основними принципами та переконаннями, які визначають, що підліток вважає важливим та цінним у своєму житті. Це можуть бути моральні принципи, соціальні норми, особисті цілі або релігійні переконання. Розвиток ціннісної системи допомагає підлітку зрозуміти, які цінності керують його життям та впливають на його поведінку та взаємодію з іншими людьми.

Смисли визначають те, що надає життю підлітка значення та ціль. Це можуть бути різноманітні життєві завдання, ідеали, мрії, інтереси та переконання. Смисли визначають напрямок його життя та мотивують до досягнення певних цілей.

Цілі є конкретними об'єктивами або досягненнями, які підліток прагне здійснити. Ці мети можуть бути освітніми, професійними, особистісними або

соціальними. Розвиток ціннісно-смислової сфери сприяє формуванню планів на майбутнє, що стимулює саморозвиток і самореалізацію.

Переконання відображають уявлення підлітка про соціальні процеси, про себе, інших людей та світ навколо. Вони формуються під впливом досвіду, виховання, культурного середовища та особистих переживань. Розвиток позитивних та здорових переконань допомагає підлітку вірити у власні можливості та досягнення.

Ці складові взаємодіють між собою, визначаючи індивідуальну картину світу та впливаючи на поведінку та взаємовідносини підлітка зі світом. Розвиток цінностей, смислів, цілей та переконань є важливим етапом у формуванні стійкої та гармонійної особистості підлітка.

Висновки до розділу І

1. Теоретичний дискурс категорії соціальна компетентність висвітлює різноманітність підходів до її визначення. Узагальнення наукових позицій засвідчує, що її розглядають як інтегровану здатність до соціалізації та адаптації; характеристику особистості, яка досягла вищого рівня усвідомлення соціальних проблем і способів їх вирішення, психічний стан готовності до рольової взаємодії та впевненості у її ефективності; метаресурс, який дає можливість успішно виконувати соціальні ролі та здійснювати життєдіяльність у соціумі.

2. Соціальна компетентність виступає складним інтегративним особистісним утворенням, яке існує на інтелектуальному, ціннісно-мотиваційному, індивідуально-психологічному та поведінковому рівнях; фіксується у різних показниках та виконує функції забезпечення оптимальної відповідності між людиною та вимогами суспільства. Соціальна компетентність включена в глобальні процеси життєзабезпечення, виступає чинником особистісного зростання та досягнення соціальної успішності.

3. Соціальна компетентність є динамічним утворенням та набувається в процесі онтогенезу. Специфіка її формування в підлітковому віці визначається

закономірностями розвитку на даній стадії, віковою кризою, особливостями інтеракції, змістом провідної діяльності, характеристикою новоутворень і т.д.

4. У підлітковому віці соціальна компетентність стає ключовим чинником особистісного зростання. Цей період відзначається інтенсивним фізичним, емоційним і соціальним розвитком, під час якого формується ідентичність особистості. Соціальна компетентність допомагає підліткам ефективно впоратися зі складнощами, які виникають у взаємодії з оточуючими.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

2.1. Обґрунтування методики та організація діагностичного дослідження соціальної компетентності підлітків

Як вже і зазначалось у попередньому розділі, соціальна компетентність – це набір навичок, які допомагають підліткам ефективно взаємодіяти з іншими людьми і успішно функціонувати в соціальному середовищі. Розвиток соціальної компетентності підлітків є необхідною умовою їх успішного особистісного розвитку. Це і лягло в основу подальшого емпіричного дослідження соціальної компетентності як чинника особистісного зростання у підлітковому віці.

Згідно з метою та гіпотезою в дослідженні нами були поставлені такі часткові *завдання*:

1) добір методик адекватних меті та гіпотезам дослідження;

2) проведення діагностики рівня розвитку соціальної компетентності, емоційного інтелекту, комунікативних здібностей та їх зв’язку з показниками особистісного зростання, як: рівень розвитку ціннісно-смислової сфери та саморегуляцію підлітків;

3) проведення статистичної обробки та інтерпретація отриманих результатів дослідження.

Вибірка досліджуваних складалась із 40 осіб, учнів Криворізької гімназії №69 (м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область), віком 14-15 років.

У якості головної методики, що безпосередньо досліджує соціальну компетентність нами була використана *«Методика визначення соціальної компетентності Г. Прихожан»* (додаток А). Теоретичною базою для неї виступила теорія соціальної компетентності розроблена Е. Доллом. Метою даної методики є визначення соціальної компетентності, його рівня в підлітковому віці. Узагальнені результати діагностики демонструють як загальний рівень соціальної компетентності у респондентів, так і дає можливість оцінити кожну

компетенцію окремо. Результати представлені у відсотковому еквіваленті наділеності окремими компетенціями.

Процедура передбачає заповнення бланку опитувальника-самозвіту де аналізуються різні параметри соціальної компетенції. Респондент описує на скільки його поведінка відповідає трисхідчастій системі оцінювання: 3 бали - повністю відповідає, 2 бали - частково відповідає, 1 бал - скоріше не відповідає», 0 балів - абсолютно не відповідає.

Для виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей нами була використана *«Методика оцінки комунікативних та організаційних здібностей» В. О. Синявського та Б.О. Федоришина* (додаток Б). Ця методика часто використовується у психологічних дослідженнях. Перевагою методики є те, що вона розроблена саме для підліткового віку. Створюючи дану методики автори керувалися ідеєю про те, що здібності тісно пов’язані з особистостісними потребами, її нахилами та м ставленням до діяльності, яке має вибірковий характер зі сторони емоційної регуляції та вольового контролю. В даній методиці досліджуються потенційні здатності респондентів до розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Методика побудована на оцінюванні респондентами особливостей своєї поведінки в різноманітних ситуаціях. Запропоновані в методиці ситуації, є достатньо розповсюдженими, тому респондент спирається на власний досвід поведінки в схожих ситуаціях.

Параметри які враховуються для оцінювання рівня розвитку комунікативних здібностей досліджуваного наступні: прагнення до спілкування, кількість друзів, швидкість адаптації до нових людей і нових умов, прагнення на прохання друзів частіше перебувати у колі друзів, схильність до суспільної праці, виступів на публіку, легкість і невимушеність спілкування із новими людьми. Після кількісної обробки відповідей на представлені запитання можна говорити про рівень розвитку комунікативних здібностей підлітка. Параметрами дослідження організаторських здібностей виступають наприклад такі як: самостійність та швидкість орієнтації в не простих обставинах; кмітливість і ініціативність; вимогливість та наполегливість; схильність до лідерства,

витримка і самокритика. Аналізуючи параметри оцінювання організаційних здібностей можна побачити такі, що є складовими саморегуляції особистості, а саме наполегливість, вимогливість, витримка, самостійність та ін..

Методика складається з 40 тверджень, відповідно до яких підліток має виразити свою згоду або ні. З представлених 40 тверджень 20 спрямовані на виявлення комунікативних здібностей особи досліджуваного і 20 – на організаційні. В цілому підлітки, що отримують низькі показники за даною методикою не зацікавлені в комунікації, у новій компанії відчувають дискомфорт і скутість, схильні до усамітнення, не прагнуть розширення кола спілкування, на силу вступають в комунікацію, і у публічних виступах відчувають сильний стрес, у новій ситуації губляться, схильні до конформізму та вразливі. Не проявляють ініціативи коли йдеться про спільні справи і масові заходи, у багатьох ситуаціях воліють не приймати рішення одноосібно. Респонденти, з високими показниками організаторських і комунікативних здібностей навпаки відчувають гостру необхідність у подібній діяльності, активно шукають можливостей себе реалізувати в ній. Їм притаманна достатньо оперативна орієнтація у непростих ситуаціях, легкість інтеграції у новий колектив. Респонденти, що належать до цієї групи ініціативні, схильні у значущих та складних ситуаціях самостійно вирішувати, схильні відстоювати власну точку зору і прагнуть, щоб її поважали оточуючі, домагаються, щоб вона була прийнята товаришами. Вони достатньо наполегливі в діяльності, яка їм цікава. Охоче прагнуть до активностей, які б відповідали їх потребам в комунікативній і організаторській діяльності.

Що до емоційної регуляції особистості. Науковчі зазначають, що підліткам властива емоційна нестабільність та постійна їх зміна залежно від зовнішніх чинників впливу. Хоча, є і інша думка, а саме те, що в підлітковому віці контроль над регуляцією емоцій суттєво посилюватися, те саме стосується соціальної комунікації і поведінки в цілому. На нашу думку, саме високий рівень емоційної саморегуляції підлітка забезпечує високий рівень соціальної компетентності.

Так, С. Д. Максименко зазначає, що у становленні поведінкової саморегуляції можна спостерігати три послідовні етапи в інтеграції особистості:

саморегуляція базальна, емоційна; саморегуляція вольова; ціннісна саморегуляція, сенсоутворююча [27, с. 49].

Слідом за відомим українським вченим можна припустити, що вищим рівнем розвитку емоційної саморегуляції є її здійснення на ціннісному та свідомому смисловому рівнях. Здатність чітко міркувати є важливим вмінням для здійснення емоційної саморегуляції, розрізняти та висловлюватись послуговуючись мовою про власні емоційні переживання до найменших деталей, відслідковувати за своїми почуттями та емоціями власні потреби, які за ними приховані, розуміти прояв емоцій, знаходити сенс навіть у негативі та складних обставинах життя. Перераховані вище вміння відносяться до змісту унікальної об'єднаної інтелектуальної діяльності, що активно досліджується науковцями з кінця XX століття, як за кордоном (Р. Баррон, Д. Гоулман, Дж. Майєр, К. Петрідес, Е. Фернхем), так і у вітчизняних дослідженнях науковців Л. Ковріга, Е. Носенко, І. Філіппова, та позначається як «емоційний інтелект» [22; 52; 57].

Основними функціями феномену «емоційний інтелект» відносять: обізнаність емоційну, здатність довільно керувати власними емоціями, самомотивація, розуміння емоційних переживань інших людей та емпатія і навички керування емоціями інших людей їх станом. Зважаючи на адаптивну та стресозахисну функції емоційного інтелекту, українські науковці, такі як І. Аршава, Д. Капрара, С. Максименко, Е. Носенко, Н. Татенко, Т. Титаренко стверджують, що він є головним чинником, який зумовлює ефективність життєдіяльності людини [27; 57].

В руслі нашої роботи, ми припустили, що емоційна саморегуляція, яка відображається у рівні розвитку емоційного інтелекту, виступає опосередковуючою ланкою у розвитку його соціальної компетентності. Тобто, високий рівень розвитку емоційного інтелекту, у свою чергу зумовлює високий рівень сформованості соціальної компетентності підлітка.

Для діагностики актуального прояву емоційного інтелекту нами була використана «*Методика діагностики рівня емоційного інтелекту Н. Холла»*. Методика створена для діагностики здатності особистості розуміти відносини,

що представлені в емоційних реакціях, і на підставі цього приймати рішення та керувати своєю емоційною сферою. Методика складається з 5 шкал, які відображають ступінь емоційної обізнаності особистості, управління своїми емоціями, здатність до мимовільного контролю за своїми емоціями (самомотивація), емпатії, ідентифікації емоційних реакцій інших людей, вміння впливати на їх емоційний стан. Методика складається з 30 тверджень, які досліджуваний має оцінити за шкалою від «-3» до «+3», де «-3» відповідає повній незгоді зі змістом даного твердження відносно себе, а «+3» - повній згоді. Методика дозволяє виявити поєднання таких здібностей як: емоційна обізнаність, здатність керувати власними емоціями, самомотивація, емпатія, ідентифікація емоцій інших людей. Що в сукупності дає можливість скласти уявлення про рівень розвитку емоційного інтелекту.

Для дослідження складових особистісного зростання нами був використаний наступний психодіагностичний інструментарій.

Для вимірювання загального показнику саморегуляції підлітків та особливостей її функціонування нами була застосована методика «*Стиль саморегуляції поведінки» Т. В. Моросанової* (додаток Г). Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової присвячений вивченню індивідуального стилю саморегуляції довільної активності людини. Стиль саморегуляції, як феномен проявляється в тому, як людина підходить до планування і постановки цілей, бере до уваги зовнішні умови і внутрішні стани, дає оцінку отриманим результатам та змінює відповідно до нього свою активність. Окрім загального показника саморегуляції методика дозволяє виміряти особливості функціонування основних процесів регуляції (складання планів, побудова моделей і програм, оцінювання отриманого ефекту) і якостей регуляції (пластичність і самостійність) поведінки. Опитувальник складається з 49 тверджень, з якими респондент має погодитись або ні. В результаті відповідного підрахунку отриманих балів можна проаналізувати показники сформованості загального ступеню саморегуляції поведінки людини та її

складових як планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів, та особливостей її функціонування, а саме гнучкості та самостійності.

Методика ціннісних орієнтацій Рокича-Ядова (додаток В). Ця методика дозволяє визначити два типи ціннісних орієнтацій: термінальні цінності, або цінності-цілі, і інструментальні цінності, або цінності-засоби. Термінальні цінності відображають кінцеві цілі, яких прагне досягти досліджуваний, тоді як інструментальні цінності представляють методи досягнення цих цілей. Учасникам пропонуються два набори карток, по 18 таких карток у кожному, або спеціальний бланк з відповідними цінностями. Їм надається завдання розташувати ці цінності в порядку суб'єктивної важливості та значущості.

Отже, в нашому дослідженні, вибір методик здійснювався за критерієм найбільшої інформативної цінності при перевірці емпіричної гіпотези.

Для статистичного аналізу отриманих даних був обраний критерій r-лінійної кореляції Пірсона. Даний критерій широко використовується у психологічній науки та завжди набуває значення в числовому інтервалі від -1 до +1. Обробка даних здійснювалась за допомогою програми Statistica 10.0.

2.2. Кількісно-якісний аналіз результатів емпіричного дослідження

Проведення якісного аналізу зв’язку показників комунікативних та організаційних здібностей підлітків за методикою В. Синявського та Б. Федорішина, було першим етапом обробки результатів емпіричного дослідження.

Представлені в табл. 2.1. результати кореляційного аналізу між показниками саморегуляції та показниками комунікативних здібностей.

Як можна побачити з табл. 2.1, виявлений позитивний статистично вірогідний зв’язок між показниками розвитку комунікативних здібностей та показниками саморегуляції, а саме: гнучкістю (0,402**) і самостійністю(0,346*), плануванням (0,278*) і програмуванням поведінки (0,298**).

Таблиця 2.1.

Показники кореляційного аналізу між показниками комунікативних здібностей та саморегуляції у підлітків.

Показник	Комунікативні здібності
Планування	0,278*
Програмування	0,298**
Моделювання	0,137
Оцінювання результатів	0,158
Гнучкість	0,402**
Самостійність	0,346*
Загальний рівень саморегуляції	0,287*

*Примітки: *- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,05;*
***- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,01.*

Це свідчить про те, що підлітки, які мають високі показники комунікативних здібностей відрізняються і тим, що їх показники розвитку процесів цілепокладання та усвідомленого планування, а також розвинуту систему уявлень про внутрішні і зовнішні підстави для діяльності, мають високий рівень пластичності та гнучкості у нових умовах, в організації діяльності характеризуються вищим рівнем автономності.

Відсутність зв'язку між показниками моделювання (0,137) та оцінювання результатів (0,158) з одного боку, й комунікативними здібностями – з іншого було викликало певну зацікавленість. Скоріш за все, це обумовлено віковими особливостями. Показник моделювання показує індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх підстав для діяльності, міру їх деталізованості та усвідомленості. В психолого - педагогічній літературі [9] підлітковий вік характеризується певною відірваністю від реальності та юнацьким максималізмом, тому поставлені цілі не завжди реалістичні вони не гуртуються на практичному аналізі вірогідності успіху.

Підліток має не стійку самооцінку, яка дуже чутлива до багатьох обставин та чинників, критерії успішності, або неуспішності досить розмиті і мінливі.

Показник оцінки результатів характеризує можливість оцінювати себе і результатів власної поведінки та діяльності, тому не завжди справедливий. Ці показники у підлітків, скоріш за все, сформовані ще не достатньо. Тому, наша емпірична гіпотеза про наявність зв'язку між показниками саморегуляції та рівнем розвитку комунікативних здібностей в цілому підтвердилась.

В таблиці 2.2, представлені результати кореляційного аналізу між показниками саморегуляції та емоційного інтелекту підлітків.

Таблиця 2.2.

Результати кореляційного аналізу між показниками саморегуляції та емоційного інтелекту у підлітковому віці.

Показник	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Загальний рівень емоційного інтелекту
Планування	0,357**	0,415**	0,151	0,256	0,399**	0,378**
Програмування	0,199	0,412**	0,396**	0,160	0,562**	0,356**
Моделювання	0,317*	0,214	0,136	0,218	0,227	0,216
Оцінювання результатів	0,257	0,201	0,136	0,240	0,296*	0,219
Гнучкість	0,150	0,126	0,138	0,317*	0,412**	0,375**
Самостійність	0,346**	0,289*	0,201	0,186	0,327*	0,276*
Загальний рівень саморегуляції	0,341*	0,289**	0,337**	0,399**	0,367**	0,322*

*Примітки: *- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,05;*
***- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,01.*

Як демонструють результати представлені в табл. 2.2, спостерігається позитивний кореляційний зв'язок між показниками складовими емоційного інтелекту та саморегуляції особистості. У підлітків, які мають більш високі показники розвитку складових емоційного інтелекту відрізняються високими показниками розвитку процесів усвідомленого планування (0,378**) та цілепокладання. Вони мають більш високий рівень її гнучкості (0,375**) та пластичності відповідно нових умов, більш розвинуту систему уявлень про

внутрішні і зовнішні передумови діяльності, та характеризуються високий рівнем автономності в її організації. Найменше зв'язків було виявлено за такими параметрами саморегуляції як оцінювання результатів (0,219) та моделювання (0,216), що на наш погляд може бути зумовлено незрілістю цих компонентів.

Отже, можна стверджувати на статистично вірогідному рівні, що емпірична гіпотеза про зв'язок між показниками емоційного інтелекту та рівнем саморегуляції в підлітковому віці знайшла своє підтвердження.

В таблиці 2.3, представлені результати кореляційного аналізу між показниками саморегуляції та соціальною компетентністю.

Таблиця 2.3.

Результати кореляційного аналізу між показниками саморегуляції та соціальною компетентністю у підлітковому віці.

Показник	Самостійність	Впевненість у собі	Ставлення до своїх обов'язків	Розвиток спілкування	Організованість, розвиток довільності	Цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень
Планування	0,357**	0,415**	0,143	0,256	0,387**	0,385**
Програмування	0,200	0,412**	0,396**	0,160	0,552**	0,366**
Моделювання	0,319*	0,294*	0,136	0,218	0,267	0,283*
Оцінювання результатів	0,265	0,202	0,136	0,240	0,396**	0,289*
Гнучкість	0,153	0,126	0,138	0,318*	0,412**	0,287*
Самостійність	0,299**	0,289*	0,201	0,186	0,327*	0,259*
Загальний рівень саморегуляції	0,352*	0,283**	0,247*	0,252*	0,367**	0,343*

*Примітки: *- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,05;*
***- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,01.*

Результати представлені в табл. 2.3, досить яскраво демонструють позитивний кореляційний зв'язок між показниками саморегуляції та соціальної

компетентності. Більшість показників саморегуляції особистості демонструють, за певним виключенням, позитивний кореляційний зв'язок з соціальною компетентністю у підлітковому віці. Найменше співпадінь, як і у попередніх результатах (див. табл. 2.3) ми спостерігаємо за таким параметром як оцінка результатів, що ми схильні інтерпретувати це також виходячи з попередніх міркувань, а саме з недостатністю необхідного досвіду. Дещо позитивніше картина з показниками програмування, моделювання і гнучкості. Але чітко видно, що загальний рівень саморегуляції особистості демонструє позитивні, статистично значущі зв’язки з усіма показниками соціальної компетентності. Це є прямим свідченням, що емпірична гіпотеза про зв’язок між показниками соціальної компетентності та рівнем саморегуляції в підлітковому віці знайшла своє підтвердження.

В таблиці 2.4, представлені результати кореляційного аналізу між соціальною компетентністю смисложиттєвими орієнтаціями підлітків.

Ми згрупували індивідуальні результати досліджуваних цінностей (інструментальні і термінальні) в три блоки, відповідно до трьох життєво-важливих сфер, а саме:

- саморегуляція суб’єкта – особистісні, суспільні та професійні цінності;
- спрямованість – самоствердження, спілкування, справа;
- міжособистісні стосунки – індивідуалістичні, конформістські, альтруїстичні цінності.

Таке групування дало нам можливість систематизувати індивідуальні результати у досліджуваній вибірці підлітків що до актуального стану і тенденції смисложиттєвих орієнтацій в цій віковій групі.

Таблиця 2.4.

Результати кореляційного аналізу між показниками соціальної компетентності та смисложиттєвими орієнтаціями у підлітків.

Показник		Самостійність	Впевненість у собі	Відношення до своїх обов'язків	Розвиток спілкування	Організованість, розвиток довільності	Цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень
Самореалізація суб'єкта	Особистісні	0,246	0,446**	0,162	0,245	0,412**	0,376**
	Суспільні	0,201	0,411**	0,390**	0,160	0,562**	0,342**
	Професійні	0,319*	0,294*	0,136	0,218	0,245	0,330**
Спрямованість	Самоствердження	0,297*	0,211	0,136	0,241	0,222	0,311*
	Спілкування	0,134	0,136	0,135	0,317*	0,118	0,286*
	Справа	0,279*	0,202	0,201	0,186	0,142	0,305*
Міжособистісні стосунки	Індивідуалістичні	0,201	0,311*	0,190	0,160	0,162	0,262*
	Конформістські	0,119	0,200	0,136	0,298*	0,245	0,290*
	Альтруїстичні	0,267	0,211	0,136	0,322*	0,241	0,311*

*Примітки: *- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,05;*
***- значущий кореляційний зв'язок на рівні p≤0,01*

Результати представлені в табл. 2.4, демонструють наявність кореляційних зв'язків між показниками соціальної компетентності та ціннісними орієнтаціями підлітків. Ці зв'язки , на наш погляд, мають досить очевидну вікову своєрідність.

Так, за першим блоком ціннісних орієнтацій (саморегуляція суб'єкта) ми бачимо, що за параметрами особистісних цінностей є позитивні кореляційні зв'язки з впевненістю в собі (0,446**), організованістю і розвитком довільності (0,412**), а також за цікавістю до соціального життя (0,376**). А самостійність і відношення до своїх обов'язків не отримало підтвердження на статистично вірогідному рівні. Схожі результати ми отримали стосовно цінностей суспільних,

але за однією різницею – параметр «відношення до своїх обов'язків» уде збільшився і став значущим (0,390**). Це свідчить про те, що колективні цінності для підлітків є важливими і значущими. Сфера професійного самовизначення теж демонструє тенденцію до самовизначення: самостійність (0,319*), впевненість в собі (0,294*) і цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень (0,330**). Відсутність значущого зв'язку за рештою показників (відношення до своїх обов'язків і організованість та довільність) можна пояснити відсутністю достатніх уявлень про професійну діяльність як таку, її зміст і ступінь залученості (важкість), а також не усвідомленість і не актуальність даної сфери соціальної активності на цей час.

За другим блоком ціннісних орієнтацій (спрямованість) ми фіксуємо декілька позитивних кореляційних зв'язків. Показник «самоствердження» пов'язаний з самостійністю (0,297*) і цікавістю до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень (0,311**). Показник «спілкування» пов'язаний з розвитком спілкування (0,317*), що є цілком логічно і цікавістю до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень (0,286*). Показник «справа» пов'язаний з самостійністю (0,279*) і цікавістю до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень (0,305*).

Узагальнено можна припустити, що блок «спрямованість» в тандемі «соціальна компетентність – система ціннісних орієнтацій» демонструє те, що підлітки мають потребу і прагнення самостійно визначати свій життєвий сценарій. Це стосується і ставлення до себе (самовизначення) і власної професійної спрямованості (справа). При відсутності статистично вірогідних зв'язків за показниками, такими як: впевненість в собі, відношення до своїх обов'язків, організованість і довільність, це на наш погляд може бути пояснене відсутністю достатнього досвіду необхідності прийняття складних рішень, не достатньою автономністю, а відтак залежністю від дорослих, що призводить до деякої легковажності підлітків таких життєво важливих питаннях.

І на останок, за третім блоком ціннісних орієнтацій (міжособистісні стосунки) ми фіксуємо також декілька позитивних кореляційних зв’язків. Так за показником «індивідуалістичні цінності» зв'язок спостерігаємо з впевненістю в собі (0,311*) і цікавістю до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень (0,262*). Конформістські цінності пов’язані з розвитком спілкування (0,298*) і тією ж цікавістю до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень (0,290*). А показник «альтруїзму» з розвитком спілкування (0,322*) знову ж з цікавістю до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень (0,211*). Така картина ще раз вказує на вплив і значення провідної діяльності в підлітковому віці. Спілкування – це той чинник, який суттєво впливає на формування системи цінностей і визначальним чином формує особистість підлітка. Звертає увагу той факт, що найбільш навантаженим кореляційними зв’язками є показник «цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень». Це є ще одним підтвердженням нашої гіпотези про значення соціальної компетентності як чинника особистісного зростання у підлітковому віці.

2.3. Рекомендації щодо розвитку соціальної компетентності підлітків

Підлітковий вік є критичним періодом у розвитку особистості, коли відбувається інтенсивне формування ідентичності, ціннісних орієнтацій та соціальних навичок. У цей час молоді люди проходять через численні фізичні, емоційні та соціальні зміни, які вимагають адаптації та самопізнання. Особистісне зростання в підлітковому віці є важливим етапом, оскільки воно впливає на майбутнє життя індивіда, його здатність до самореалізації та ефективного функціонування у суспільстві.

Соціальна компетентність є критичним аспектом особистісного розвитку, що визначає здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими, вирішувати конфлікти та адаптуватися до соціальних змін. Рівень розвитку

соціальної компетентності має велике значення для успішного функціонування людини у суспільстві, впливаючи на її особисте та професійне життя.

Розвинена соціальна компетентність сприяє покращенню міжособистісних відносин. Люди, які вміють слухати, співпереживати та підтримувати інших, легше налагоджують позитивні стосунки в сім'ї, серед друзів та на роботі. Це також підвищує рівень задоволеності життям, оскільки підтримка та розуміння з боку оточуючих є важливими для психологічного благополуччя.

Крім того, соціальна компетентність впливає на здатність до навчання та особистісного зростання. Підлітки з високим рівнем соціальної компетентності краще адаптуються до навчальних закладів, оскільки вони здатні ефективно взаємодіяти з викладачами та керівництвом. Це сприяє успішному засвоєнню нових знань та навичок.

Високий рівень соціальної компетентності також допомагає впоратися з життєвими викликами та стресовими ситуаціями. Підлітки, які володіють навичками саморегуляції, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів, здатні легше долати труднощі та зберігати емоційну стабільність. Це знижує ризик розвитку стресу, депресії та інших психологічних проблем.

Загалом, рівень розвитку соціальної компетентності має вирішальне значення для всебічного розвитку особистості та її успішної інтеграції у суспільство. Підтримка та розвиток соціальних навичок з дитинства та підліткового віку закладає основу для гармонійного життя, професійного успіху та психологічного благополуччя.

Соціальна компетентність, як нам вже вдалося визначити, це особистісна характеристика підлітка, яка може складатися із набору різних знань, умінь та навичок. Вона виступає ключовою характеристикою особистості, що забезпечує її успішну самореалізацію у соціумі.

Здійснена дослідно-експериментальна робота дала змогу довести, що рівень сформованості соціальної компетентності в підлітковому віці виступає у ролі вагомого чинника особистісного зростання. Разом з цілою низкою

соціальних і педагогічних умов в підлітковому віці, ми виокремлюємо: емоційний інтелект, комунікативні здібності та ін..

Разом з тим, ми свідомі думки про те, що формування означеної компетентності має відбуватися системно. Ми переконані, що соціальна компетентність особистості є вагомим чинником особистісного зростання підлітка.

Розвиток соціальної компетентності в підлітковому віці вивчали А. Бодальов, Л. Лєпіхов [45], Е. Еріксон та ін.. У аспекті навчально-виховного процесу педагогічні умови вивчалися О. Коберником [21, с. 3-4], В. Киричуком [51, с. 6-7], І. Зарубінською [20, с. 4].

Задля ефективного процесу формування соціальної компетентності підлітків можна запропонувати наступні рекомендації.

1. Планова діагностика в учнівському середовищі щодо рівня сформованості показників соціальної компетентності підлітків, зокрема рівня розвитку комунікативних здібностей та самоконтролю. Психологічна служба закладу освіти не єдиний орган, який може це зробити, успішно з цією задачею справляються класний керівник і соціальний педагог. Діагностичних методик для підлітків достатньо. Аналіз результатів діагностик дасть змогу вчасно виявити недоліки у процесі особистісного зростання і вжити відповідних заходів.

2. Психологічний супровід і підтримка. Завдання практичного психолога та соціального педагога стати для підлітка такими особами, якій дитина буде довіряти. Важливо щоб підліток розумів, що його не залишать сам на сам із проблемною, розрадять, підтримають.

2. Постійна самоосвіта педагогів, стажування і проходження курсів підвищення кваліфікації. Регулярне підвищення професійної компетентності вчителів і соціальних педагогів. Важливо, щоб всі учасники педагогічного процесу, які працюють з підлітками, відповідали запиту сучасного підлітка, добре знали їх потреби.

3. В процесі формування соціальної компетентності важливою задачею в підлітковому віці стає побудова таких умов, які забезпечать опанування і

прийняття підлітками, як особисто значущих, ідеалів і цінностей суспільства, вдосконалення способів і форм поведінки в соціумі.

4. Цифровізація освітнього процес. Сучасні вимоги суспільства сприяють швидкому розвитку педагогічної науки. Освітня система, як одна з найпрогресивніших, здатна навчати дітей з урахуванням актуальних потреб і викликів. Постійне впровадження новітніх інструментів в освіті робить підвищує якість і активізує інтерес учнів. Оскільки цифровізація освітнього середовища стає все більш актуальною, навчальні заклади та вчителі зобов'язані інтегрувати інноваційні технології в навчальний процес. Використання таких технологій значно підвищує ефективність формування соціальної компетентності.

5. Формування соціальної компетентності підлітків повинно здійснюватися системно і комплексно. Комплексний підхід з формування соціальної компетентності підлітків, здійснюється з залученням найближчого оточення, батьків, а також фахівців з інших сервісних служб, що працюють з громадами. Щоб ефективно формувати соціальну компетентність підлітків варто враховувати провідну діяльність і характерний тип спілкування. Дорослий повинен уникати настанов, а виступати в ролі прикладу, старшого товариша, партнера тощо. Форми сумісної діяльності можуть бути різні, побудовані на спільності інтересів.

6. Розвиток соціальної компетентності підлітків в позанавчальний час. Навчальний заклад – далеко не єдине місце, де сучасний підліток проводить свій вільний час. Гуртки за інтересами, спортивні секції, творчі студії, громадські ініціативи, на кшталт волонтерської діяльності, відіграє не аби яку роль у особистісному зростанні і соціалізації, особливо в наш післяковідний і воєнний час, коли діти дистанціювались від навчального закладу і фізично, і психологічно. Важливою особливістю виховання соціальної компетентності за межами освітньої програми є її максимальне наближення до реальності, що безпосередньо призводить до практичного формування комунікативних умінь, навичок планування і самоконтролю та активної соціалізації [42].

Отже в комплексній системі розвитку соціальної компетентності підлітків, як чинника особистісного зростання, можна визначити чотири шляхи розвитку: освітній процес, позаурочна діяльність, додаткова освіта і робота з найближчим оточенням, батьками тощо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив виділити ряд Завдань формування соціальної компетентності як чиннику зростання особистості:

- організацію спільної діяльності зі створення ситуації партнерської взаємодії і взаємної поваги в освітньому процесі;

- надання можливості співіснування різних рольових позицій для освоєння форм комунікації з дорослими і ровесниками;

- вибірковість завдань, що надаються на постійній основі для акумулювання досвіду і необхідного рівня рефлексії;

- розвиток самосвідомості і саморефлексії.

Висновки до розділу II

1. На основі проведеного теоретичного аналізу було сплановано емпіричне дослідження з метою виявлення зв’язку між рівнем розвитку соціальної компетентності та рівнем особистісного зростання в підлітковому віці. Підібрано методичний інструментарій для виявлення специфіки зазначеного зв’язку.

2. Представлені мета, емпірична гіпотеза та завдання дослідження виявлення специфіки зв’язку між соціальною компетентністю та особистісним зростанням у підлітковому віці. Охарактеризована вибірка дослідження, методичний інструментарій та метод статистичної обробки даних.

3. За результатами емпіричного дослідження обґрунтовано зв’язок між показниками розвитку комунікативних здібностей та показниками саморегуляції, а саме: гнучкістю і самостійністю, плануванням і програмуванням поведінки. Це свідчить про те, що підлітки, які мають високі показники комунікативних здібностей відрізняються і тим, що їх показники розвитку процесів

цілепокладання та усвідомленого планування, а також розвинуту систему уявлень про внутрішні і зовнішні підстави для діяльності, мають високий рівень пластичності та гнучкості у нових умовах, в організації діяльності характеризуються вищим рівнем автономності.

4. Проаналізовано окремо феномен емоційної регуляції поведінки підлітків. Підтверджено припущення, що емоційний інтелект виступає опосередковуючою ланкою у зв'язку між загальною саморегуляцію особистості підлітка та рівнем розвитку його соціальної компетентності. Тобто, високий рівень розвитку регуляторних процесів сприяє більш високому рівню розвитку емоційного інтелекту, який, у свою чергу зумовлює високий рівень сформованості соціальної компетентності підлітка.

5. Встановлено, що в підлітковому віці соціальна компетентність, її рівень суттєво впливає на ступінь саморегуляції особистості. Підлітки, що мають достатній рівень соціальної компетентності краще розуміють і швидше та адекватніше реагують на стресові ситуації, оскільки саморегуляція включає у себе вміння контролювати свою поведінку.

6. Встановлено, що колективні цінності для підлітків є важливими і значущими. Підлітки мають потребу і прагнення самостійно визначати свій життєвий сценарій, але відсутність достатніх уявлень про професійну діяльність як таку, її зміст і ступінь залученості, не усвідомленість, і не актуальність даної сфери соціальної активності, відсутність достатнього досвіду необхідності прийняття складних рішень, не достатня автономність, а відтак залежність від дорослих, призводить до деякої легковажності підлітків. І тільки достатній рівень соціальної компетентності дозволяє підліткам більш ефективно справлятися з актуальними викликами і життєвими ситуаціями, що є прямим показником їх особистісної зрілості.

7. Аналіз практичного досвіду науковців і практиків дозволив констатувати, що формування соціальної компетентності має здійснюватися комплексно. Чинники ефективного процесу формування соціальної компетентності підлітків наступні:

1) планова діагностика в учнівському середовищі щодо рівня сформованості показників соціальної компетентності підлітків;

2) психологічний супровід і підтримка;

3) постійна самоосвіта, стажування і проходження курсів підвищення кваліфікації педагогів;

4) створення необхідних умов, для опанування та інтеріоризації підлітками суспільно значущих цінностей та ідеальних еталонів, набуття видів і способів просоціальної взаємодії;

5) впровадження інноваційних технологій роботи з підлітками;

6) залучення найближчого оточення, батьків, а також інших фахівців з різних соціальних інститутів в громаді. Форми сумісної діяльності можуть бути різні, побудовані на спільності інтересів;

7) розвиток соціальної компетентності підлітків в позанавчальний час.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз показав, що компетентність розуміється як складний інтегративний психологічний феномен, що консолідує різноманітні властивості людини для успішної самореалізації в різних актах життєтворення. Компетентність, розглядають в цілісному особистісному контексті, як показник зрілості, що володіє досвідом самоздійснення.

2. Соціальна компетентність – це здатність до соціалізації та адаптації. Вона виступає складним інтегративним особистісним утворенням, яке існує на інтелектуальному, ціннісно-мотиваційному, індивідуально-психологічному та поведінковому рівнях; фіксується у різних показниках та виконує функції забезпечення оптимальної відповідності між людиною та вимогами суспільства. Соціальна компетентність виступає чинником особистісного зростання та досягнення соціальної успішності.

3. Соціальна компетентність є динамічним утворенням та набувається в процесі онтогенезу. У підлітковому віці соціальна компетентність стає ключовим чинником особистісного зростання. Цей період відзначається інтенсивним фізичним, емоційним і соціальним розвитком, під час якого формується ідентичність особистості. Соціальна компетентність допомагає підліткам ефективно впоратися зі складнощами, які виникають у взаємодії з оточуючими.

4. На основі проведеного теоретичного аналізу було сплановано емпіричне дослідження з метою виявлення зв’язку між рівнем розвитку соціальної компетентності та рівнем особистісного зростання в підлітковому віці.

5. За результатами емпіричного дослідження обґрунтовано зв’язок між комунікативними здібностями та показниками саморегуляції підлітка. Зважаючи, що провідною діяльністю підліткового віку є саме спілкування, припущено, що високий рівень регуляторних процесів зумовлює більший рівень прояву певних комунікативних якостей особистості.

6. Підтверджено припущення, що емоційний інтелект виступає опосередковуючою ланкою у зв'язку між загальною саморегуляцію особистості підлітка та рівнем розвитку його соціальної компетентності. Тобто, високий рівень емоційного інтелекту зумовлює високий рівень сформованості соціальної компетентності підлітка.

7. Встановлено, що колективні цінності для підлітків є важливими і значущими, а найбільш навантажений кореляційними зв'язками є показник «цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень». Підлітки мають потребу і прагнення самостійно визначати свій життєвий сценарій, а достатній рівень соціальної компетентності дозволяє підліткам більш ефективно справлятися з актуальними викликами і життєвими ситуаціями, що є прямим показником їх особистісної зрілості.

8. Формування соціальної компетентності має здійснюватися комплексно. Чинники ефективного формування соціальної компетентності підлітків наступні: планова діагностика рівня сформованості показників соціальної компетентності; психологічний супровід і підтримка; постійне підвищення кваліфікації педагогів; створення умов для опанування та інтеріоризації підлітками суспільно значущих цінностей та ідеальних еталонів, набуття видів і способів просоціальної взаємодії; впровадження інноваційних технологій в роботі з підлітками; залучення найближчого оточення; розвиток соціальної компетентності в позанавчальний час.

Мета роботи досягнута, всі задачі виконані. В подальших дослідженнях варто було б зосередитись на розробці корекційних, тренінгових програм для формування соціальної компетентності підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81 - 109.

2. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна*. 2018. Вип. 58. С. 132 - 138.

3. Березюк Т. П. Модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВЗО. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 11. С. 28 – 35.

4. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технологія. Київ: Генезис, 2009. С. 21-24.

5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45 - 50.

6. Бойчук П. М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2013. № 1. С. 35 - 44.

7. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Рідна школа*. 2003. № 2. С. 8 - 9.

8. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532 с.

9. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

10. Вторникова Ю. С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи. Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 88 - 94.

11. Генеза поняття «особистість» в українській психологічній науці : монографія / В. В. Турбан, Л. З. Сердюк, В. В. Бушанський, В. В. Москаленко, Ж. М. Маценко. Київ : Вид. Дім Слово, 2020. 178с.

12. Глебова Н. І. Специфіка соціальної компетентності фахівців водного транспорту в умовах сучасного ринку праці : дис. … д-ра соц. наук : 22.00.04 Запоріжжя, 2019. 473 с.

13. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23 - 30.

14. Губарєва Д. В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2020. С. 27 - 34.

15. Гура О. І. Психолого - педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико - методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ЗІДМУ, 2006. 332 с.

16. Даценко Н. Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. № 6. С.8-10.

17. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. кандид. пед. наук. Київ, 2007. 20 с.

18. Єрмаков Т. І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. Київ : Міленіум, 2002. Вип. 6(9). С. 200 - 207.

19. Заболоцька С. І., Заміщак М. І. Психологічні чинники й умови становлення компетентного майбутнього педагога. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2021. № 1. С. 60 - 64.

20. Зарубінська І. Б. Теоретико - методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. д - ра пед. наук. Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2011. 39 с.

21. Коберник О. М. Теоретико - методичні засади компетентнісного підходу в технологічній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. 2014. Вип. 37. С. 85 – 91.

22. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: автореф. дис. … канд. психол. наук: Київ, 2003. 20 с.

23. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* 2016. №16. С. 82 - 92.

24. Лепіхова Л. Соціально - психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України.* 2004. № 3. С. 28 - 35.

25. Луговий В. І. Компетентності та компетенції : поняттєво - термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології*. Київ, 2009. С. 8 - 13.

26. Лукацька Я. С. Аналіз поняття соціальна компетентність особистості в українських і зарубіжних наукових працях. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія.* 2021. № 1 (21). С. 49 - 53.

27. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВКММ, 2006. 240 с.

28. Мельничук І. М. Умови формування соціально - професійної компетентності майбутнього фахівця. Психологія і суспільство : матеріали міжнародної конференції «Соціальнопсихологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу», Тернопіль, 16-17 травня 2013 р. Спецвипуск. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2013. С. 76 - 77.

29.Мельничук М. Сутність і структурні компоненти та критерії вивчення впевненості в собі. https://ird.npu.edu.ua/files/melnuchyk_s.pdf (дата звернення 4.02.24).

30. Мілорадова Н. Е., Шевченко В. В. Компетентнісний підхід як методологічна основа дослідження професійної компетентності особистості. *Габітус*. 2020. Вип. 16. С. 233 - 237.

31. Науково - методичні засади формування соціально - психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ :

Педагогічна думка, 2012. 144 с.

32. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Київ : К.І.С., 2003. 296с.

33. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С, 2004. С. 5-14.

34. Орбан - Лембрик Л. Е. Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. Івано- Франківськ, 2003. Вип. 4. С. 130 - 136.

35. Осадча К. П. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність» у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. URL: http //peddysk_2011_9_61%20(2).pdf. (дата звернення 8.11.23)

36. Перегончук Н. Формування професійної компетентності майбутніх психологів в сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 49-55.

37. Питлюк – Смеречинська О. Д. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх фахівців в інтегрованому освітньому середовищі. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2015. № 12 (14). С. 223 - 237.

38. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності : погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–20.

39. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011р. № 1392 : http://zakon 4.rada.gov.ua/laws/show/1392 – 2011 -%DO%BF (дата звернення 14.11. 23).

40. Психологічні ресурси особистості: соціально-психологічний зміст. Збірник наукових праць за матеріалами науково - практичної конференції. Ізмаїл : РВВ ІДГУ 2019. 87 с.

41. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. К. В. Седих. Полтава: Астрая, 2018. 342 с.

42. Рябуха І. М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель : навч. посіб. Херсон : Грінь Д. С., 2019. 96с.

43. Сергеєва Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою,* 2010. № 3. С. 3-9.

44. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

45. Сидорова А. С. Формування соціальної компетентності у підлітків сільського закладу загальної середньої освіти як соціально – педагогічна проблема https://naurok.com.ua/stattya-formuvannya-socialno-kompetentnosti-u-pidlitkiv- silskogo-zakladu-zagalno-seredno-osviti-yak-socialno-pedagogichna-problema- 211391.html (дата звернення 16.12. 23).

46. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. Проблеми освіти : збірник наукових праць. Спецвипуск. Вінниця-Київ, 2015. С. 78 – 81.

47. Смагіна Т. В. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 50. Психологічні науки. 2010. С. 138 - 142.

48. Соколова Г. Соціальна компетентність особистості як провідна психологічна проблема. 2018. №2 (20). *Науковий вісник МНУ. Психологічні науки.* С. 71 – 75.

49. Субіна О. О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури: дис. … канд. пед. наук. Київ. 2015. 248 с.

50. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції : досвід європейських проблем. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство. / за ред. І. Єрмакова. Київ : Контекст, 2000. С. 37-40.

51. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект : посібн. / В. О. Киричук, В. П. Неділько, С. А. Руденко, О. В. Прашко, В. О. Смотрін. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 335 с.,

52. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації.

Соціальна психологія. 2007. № 4. С. 68-79.

53. Філоненко М. Психологія спілкування: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

54. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей. Наука і освіта : науково - практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. 2009. № 1-2. С. 128 - 134.

55. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

56. Шахрай В. М., Колесник О. П. Проблема формування соціально - психологічної та індивідуально - психологічної компетентності особистості як умови її якісної взаємодії з с успільством. *Вісник ЛНУ*. 2012. № 7 (242), Ч.ІІ. С.53-59.

57. Емоційний інтелект : концептуалізація феномену, основні функції : монографія / Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.

58. Bandura, A. Self–efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982. Vol. 37. P. 122-147.

59. Han H.S., Kemple K.M. Components of social competence and strategies of support: considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*. 2006. Vol. 34, № 3. P. 241-246.

60. Kanning U.P., Horenburg M. Social competence – an overview of contemporary research and practice. *American Psychologist*. 2014. Vol. 2. P. 141–153.

61. Karl-Heinz, A. Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for educational research online*. 2012. №. 1. P. 7-19

62. Leganés E. Social Competence in Higher Education Questionnaire (CCSES): Revision and Psychometric Analysis. 2016. P. 1484-1490.

63. Monahan K. The development of social competence from early childhood through middle adolescence: Stability and accentuation of individual differences over time. A dissertation of the requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Temple University, 2008. 138 p.

64. Monnier M., Tschope T., Srbeny C. et al. Occupation-specific social

competences in vocational education and training (VET): the example of a technology-based assessment. Empirical Res Voc Ed Train, 10 (2016). URL: https://doi.org/10.1186/s40461-016-0036-x (дата звернення 5.12. 23)

65. Rotter J.B. The development and application of social learning theory: Selected papers. N. Y. : Praeger, 2004. 367 p

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала соціальної компетентності

Шкала розроблена Прихожан А.М, по типу шкали соціальної компетентності Долла Е. і спрямована на виявлення рівня соціальної компетентності підлітків.

Шкала призначена для підлітків 11—16 років і дозволяє виявити як загальний рівень соціальної компетентності підлітка у співвідношенні з віком, так і компетентність в окремих галузях.

Експериментальний матеріал. Бланк бесіди.

Шкала соціальної компетентності

Прізвище, ім'я _____

Школа _____

Вік _____ Клас _____

З ким провадиться бесіда (сам підліток, батько, мати, класний керівник, вчитель, вихователь, психолог — необхідно підкреслити, у випадку необхідності — дописати) _____

Дата проведення _____

Час проведення _____

№ з/п	Шифр субшкали	Пункт шкали	Оцінка	Примітки
1	У	Володіє почуттям власної гідності		
2	с	Вміє самостійно знаходити і виправляти свої помилки		
3	п	Вміє приймати рішення і виконувати їх		
4	о	Має друзів-ровесників		
5	и	Цікавиться подіями країни і світу		
6	Об	Відповідально ставиться до шкільних		
7	и	Любить читати		
8	с	Самостійно правильно оцінює якість своєї роботи		
9 10	п	Виконує розпочаті справи до кінця		
	Об	Слідкує за своїм одягом, взуттям, може повністю доглядати самого себе		
11	и	Читає газети, журнали		
12	0	Вміє прийти на допомогу іншій людині		

13	У	Проявляє вимогливість до себе		
14	п	Володіє засобами досягнення мети		

№ з/п	Шифр субшкали	Пункт шкали	Оцінка 1, 2, 3	Примітки
15	0	Вміє самостійно знайомитися з незнайомими ровесниками		
16	с	Самостійно скуповується, вірно розподіляючи при цьому гроші		
17	п	Може скласти план виконання завдання і притримується його		
18	и	Проглядає програми новин по телебаченню, слухає їх по радіо		
19	У	Вірно реагує на особисті невдачі		
20	с	Проявляє самостійність під час вибору друзів, занять під час відпочинку		
21	и	Може користуватися комп'ютером для занять, для отримання нової інформації		
22	У	Правильно оцінює особисті успіхи		
23	0	Можна повністю довіритися, покластися на нього		
24	Об	Усвідомлює свої труднощі, проблеми, може проаналізувати їх причини		
25	и	Вміє знаходити потрібну інформацію (в книгах, в Інтернеті та ін.)		
26	Об	Бере участь у справах класу, школи		
27	У	Намагається розібратись у собі, зрозуміти свої можливості, здібності		
28	Об	Виконує повсякденну роботу дома		
29	п	Може працювати зосереджено, не відволікаючись		
ЗО	0	Отримує задоволення від спілкування з однолітками		
31	с	Самостійно розподіляє свій час		
32	п	Розуміє необхідність правил (поведінки, виконання завдань та ін.) і вміє виконувати їх		

33	У	Проявляє впевненість у своїх можливостях добитися успіху в дорослому житті		
34	0	Вміє погоджувати свої потреби, бажання з потребами оточення		
35	Об	Без нагадувань виконує домашні завдання		
36	с	Може самостійно справлятися зі своїми проблемами, труднощами		

Порядок проведення

Елементи методики виконуються індивідуально, усно, у виді бесіди; письмове заповнення шкали недопустиме.

Бесіда може провадитись як з самим підлітком, так і з людьми, які добре його знають (з батьками, іншими дорослими родичами, опікунами, а також із самим психологом).

Психолог послідовно зачитує кожен пункт і оцінює відповідь, записуючи її у відповідну графу бланка. У випадку проведення бесіди з самим підлітком пункти читаються від другої особи.

Для оцінки використовується трьохбальна шкала:

один бал — школяр повністю володіє вказаними навичками та вміннями, йому властива вказана форма поведінки;

два бали — частково володіє ними, проявляє час від часу, не постійно;

три бали — не володіє.

У графі "Примітки" психолог може занотувати відповідь, вказати інші необхідні йому відомості (латентний час, емоційну реакцію респондента та ін.).

На заповнення шкали відведено 20—40 хвилин.

Обробка результатів

Шляхом додавання балів по всіх пунктах підраховується загальний бал соціальної компетентності. Результат зіставляється з показниками соціального віку (СВ) відповідно до віку підлітка.

Показники соціального віку

Група	Кількість балів	Соціальний вік
Дівчатка	102-108	9
	96-101	10
	89-95	11
	82-88	12
	75-81	13

	70-76	14
	63-69	15
	56-62	16
	49-36	17
Хлопчики	95-108	9
	88-94	10
	81-87	11
	74-80	12
	67-73	13
	62-66	14
	57-61	15
	50-56	16
	43-36	17

1. Коефіцієнт соціальної компетентності (СК) обчислюється за формулою:
СК = (СВ - ХВ) х 0,1,
де СК — коефіцієнт соціальної компетентності; СВ — соціальний вік (визначається за таблицею); ХВ — хронологічний вік.
Відповідно до ключа вираховується бал по кожній субшкалі.

Ключ

№ з/п	Субшкала	Шифр субшкали	Пункти
1	Самостійність	С	2, 8, 16, 20, 31, 36
2	Впевненість у собі	У	1, 13, 19, 22, 27, 33
3	Відношення до своїх обов'язків	Об	6, 10, 24, 26, 28, 35
4	Розвиток спілкування	О	4, 12, 15, 23, ЗО, 34
5	Організованість, розвиток довільності	П	3, 9, 14, 17, 29, 32
6	Цікавість до соціального життя, володіння сучасними технологіями, наявність захоплень	И	5, 7, 11, 18, 21, 25

Отримані дані зіставляються з показниками соціального віку за кожною шкалою відповідно до статі школяра.

Якщо дані по віку співпадають, для обчислення береться вік, найближчий до хронологічного віку підлітка.

2. Коефіцієнт соціальної компетентності (СК) вираховується по кожній субшкалі за формулою:

СК = (СВ - ХВ) х 0,1,

де СК — коефіцієнт соціальної компетентності в відповідній сфері; СК — соціальний вік (визначається за табл.); ХВ — хронологічний вік.

Інтерпретація результатів

Якщо бесіда провадиться з самим підлітком, то дані оцінюються з точки зору самооцінки соціальної компетентності; якщо з людьми, які добре знають підлітка, — як експертна оцінка соціальної компетентності.

Показники соціального віку за субшкалами

Субшкала	Дівчатка		Хлопчики	
	Бали	Соціальний вік	Бали	Соціальний вік
Самостійнсть	15-18	9-11	17-18	9-Ю
	13-14	12-13	15-16	11-12
	10-12	14	12-14	13-14
	7-9	15-16	9-11	15
	6	17	6-8	16-17
Субшкала	Дівчатка		Хлопчики	
	Бали	Соціальний вік	Бали	Соціальний вік
Впевненість у собі	16-18	9-11	15-18	9-10
	12-15	12	12-14	11
	11	13	10-11	12
	8-10	14-15	7-9	13-14
	6-7	16-17	6	15-17
Відношення до своїх обов'язків	10-18	9-12	15-18	9-11
	8-9	13-15	12-14	12-14
	6-7	16-17	8-11	15-18
	-	-	6-7	17
Розвиток спілкування	17-18	9	13-18	9-10
	15-16	10-11	10-12	11-12
	12-14	12-13	7-9	13-15
	9-11	14-16	6	16-17
	6-8	17	-	-
Організованість, розвиток	1	9-11	-	9-10
	10-12	12-13	-	11-12
	7-9	14-15	-	13-14

	6	16-17	-	15-17
Цікавість до соціального життя	17-18	9-10	14-18	9-11
	15-16	11	9-13	12-14
	10-14	12-13	6-8	15-17
	8-9	14-15	-	- 1
	14-15	16-17	-	-

Коефіцієнт соціальної компетентності (і за шкалою в цілому, і за окремими субшкалами) може бути в інтервалі від -1 до +1 і інтерпретується таким чином:

- 0-0,5 — соціальна компетентність підлітка в цілому відповідає його віку (соціально-психологічний норматив);
- 0,6-0,75 — за рівнем соціальної компетентності підліток трохи випереджає своїх ровесників;
- 0,76-1 — підліток значно випереджає своїх однолітків за рівнем соціальної компетентності, що може свідчити про надмірно швидке дорослішання як несприятливу тенденцію розвитку;
- 0-(-0,5) — соціальна компетентність підлітка в цілому відповідає його віку (соціально-психологічний норматив);
- (-0,6)-(-0,75) — відставання в розвитку соціальної компетентності;
- (-0,76)-(-1) — суттєве відставання в розвитку соціальної компетентності.

Дані за окремими субшкалами дають можливість якісно проаналізувати сфери "випередження" та "відставання" в соціальній компетентності та скласти відповідну психолого-педагогічну програму.

Додаток Б

Методика виявлення «комунікативних та організаторських здібностей» (Б.О. Федоришин, В.В. Синявський)

Інструкція: дайте відповідь „так" чи „ні" на кожне із запитань. Час виконання методики 10-15 хвилин.

1. Чи є у Вас прагнення до вивчення людей і встановлення знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, що була спричинена Вам кимсь з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?
5. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
7. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за якимсь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші Вас за віком?
10. Чи любите Ви придумувати чи організовувати зі своїми товаришами різні ігри і розваги?
11. Чи важко Вам включатися в нові для Вас компанії (колективи)?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інший день справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви добитися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете Ви на при зручному випадку познайомитися та поспілкуватися з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас люди, які оточують, і чи хочеться Вам побути наодинці?
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, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?

23. Чи відчуваєте Ви ускладнення, якщо необхідно виявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви виявляєте ініціативу під час розв'язання питань, що торкаються інтересів Ваших товаришів?

27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете до доказів своєї правоти?
29. Чи вважаєте, що Вам не важко внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи берете Ви участь у громадській роботі в школі (на виробництві)?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу прийнято товаришами?
33. Чи почуваєте Ви себе невимушено, потрапивши до незнайомого колективу?
34. Чи охоче Ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто Ви запізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи вірно, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте незручність під час спілкування з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Додаток В

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча

Анотація. Система ціннісних орієнтацій визначає змістовний бік спрямованості особистості й становить основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції й «філософії життя».

Сутність розробки: Методика встановлення ціннісних орієнтацій М. Рокіча заснована на прямому ранжуванні списку у два класи цінностей:

• термінальні — переконання в тому, шо якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути;

• інструментальні — переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації.

Цей розподіл відповідає традиційному розподілу на цінності-цілі й цінності-засоби.

Матеріали. Респондентові пред'являється два списки цінностей (по 18 у кожному) або на аркушах паперу, або на картках (порядкові номери зазначаються на оборотному боці картки). У списках випробуваний привласнює кожної цінності ранговий номер, а картки розкладає одну за одною по значимості для нього. Остання форма подачі матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пред'являється набір термінальних (список А), а потім набір інструментальних (список Б) цінностей.

Інструкція: «Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання — розкласти їх у порядку значимості для вас, за тими принципами, якими ви керуєтеся у вашому житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки й вибравши ту, котра для вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу по значимості цінність і помістіть слідом за першою. Те ж проробіть із усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою й посяде 18 місце. Працюйте не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відбивати вашу справжню позицію».

Порядок проведення. Для подолання зазначених недоліків методики й більш глибокого проникнення в систему ціннісних орієнтацій можливі зміни інструкції, які дають додаткову діагностичну інформацію й дозволяють зробити більш обґрунтовані висновки. Приміром, після основної серії можна попросити випробуваного ранжувати картки, відповідаючи на наступні запитання.

В якому порядку й у якому ступені (у відсотках) реалізовані дані цінності у вашому житті?

— Як би ви розташували ці цінності, якби стали таким, яким мріяли?

— Як, на ваш погляд, це зробила б ідеальна, досконала людина?

— Як зробило б це, на вашу думку, більшість людей?

— Як це зробили б ви 5 або 10 років тому? Через 5 або 10 років?

— Як ранжували б картки близькі вам люди? І т. д. у залежності від цілей дослідження

Стимульний матеріал до методики М. Рокіча

Список А (термінальні цінності)

1а. Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя).

2а. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом).

3а. Здоров'я (фізичне й психічне).

4а. Цікава робота.

5а. Краса природи й мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві).

6а. Любов (духовна й фізична близькість із коханою людиною).

7а. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних ускладнень).

8а. Наявність гарних і вірних друзів.

9а. Суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі).

10а. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток).

11а. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей).

12а. Розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне вдосконалювання).

13а. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків).

14а. Воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках).

15а. Щасливе сімейне життя.

16а. Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому).

17а. Творчість (можливість творчої діяльності). 18а. Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності)

1б. Акуратність (охайність), тримати в порядку речі, порядок у справах.

2б. Вихованість (гарні манери).

3б. Високі запити (високі вимоги до життя й високі домагання).

4б. Життєрадісність (почуття гумору).

5б. Ретельність (дисциплінованість).

6б. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).

7б. Непримиренність до недоліків у собі й інших.

8б. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).

9б. Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися слова).

10б. Раціоналізм (уміння здорово та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення).

11б. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).

12б. Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів.

13б. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).

14б. Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани).

15б.Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички).

16б. Чесність (правдивість, щирість).

17б. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).

18б. Чуйність (дбайливість).

Обробка й аналіз результатів

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їхнє угрупування випробуваним у змістовні блоки. Так, наприклад, можна виділити «конкретні» і «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні, цінності спілкування, цінності справи, індивідуалістичні й конформістські, а також альтруїстичні цінності, цінності самоствердження, прийняття інших і т. д.

Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність. Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити або несформованість у випробуваного системи цінностей, або нещирість відповідей.

Табл. В. 1.

КЛЮЧ

Система цінностей		Список А Термінальні цінності						Список Б Інструментальні цінності					
1	Особистісні	2а	3а	6а	12а	15а	18а	1б	2б	4б	9б	11б	16б
	Суспільні	1а	5а	8а	13а	14а	16а	6б	7б	12б	14б	15б	18б
	Професійні	4а	7а	9а	10а	11а	17а	3б	5б	8б	10б	13б	17б
	(відображують самореалізацію суб'єкта)												
2	Самоствердження	2а	3а	9а	12а	16а	18а	3б	6б	8б	11б	12б	16б
	Спілкування	1а	5а	6а	8а	13а	15а	1б	4б	7б	14б	15б	18б
	Справи	4а	7а	10а	11а	14а	17а	2б	5б	9б	10б	13б	17б
	(дані корелюють із вектором спрямованості)												
3	Індивідуалістичні	1а	3а	9а	12а	14а	17а	3б	6б	9б	12б	13б	16б
	Конформістські	4а	ба	7а	8а	13а	18а	2б	4б	5б	8б	11б	17б
	Альтруїстичні	2а	5а	10а	11а	15а	16а	1б	7б	10б	14б	15б	18б
	(спрямованість в системі міжособистісних відносин)												

Додаток Г

Опитувальник

«Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки.

Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей.

Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

№	**Твердження**
1	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик
3	Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4	Дотримуюся девізу: «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6	Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7	Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8	Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9	Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11	Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12	Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів

	відміряй, один раз відріж».
14	Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15	Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16	У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17	Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18	Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19	Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».
20	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21	Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22	Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23	У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24	При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.
27	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28	Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29	Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30	У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31	Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32	Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
33	Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35	Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.

36	В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37	Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
38	Рідко відступаю від розпочатої справи.
39	Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40	Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41	Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.
42	Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43	Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44	Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.
45	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46	Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по своєму.

Обробка результатів

Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де

«Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

Ключ до шкал

Регуляторні шкали	**Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)**	
	Вірно; мабуть, вірно	**Не вірно; мабуть, не вірно**
Плануваня	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійсніть	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Кількість балів

Регуляторні шкали	**Кількість балів**		
	Низький рівень	**Середній рівень**	**Високий рівень**
Плануваня	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійсніть	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

Інтерпретація результатів

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно.

У піддослідних із *низькими показниками* за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частої зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістична. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувають ситуативно і зазвичай не самостійно.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умовах, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності.

Випробовувані *з високими показниками* за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям.

У піддослідних *з низькими показниками* за цією шкалою – слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміна ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблюваних програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятного для людини результату.

Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки.

Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

При низьких показниках за цією шкалою людина не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Випробовувані *з високими показниками* за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі люди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Випробовувані *з низькими показниками* за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Наявність *високих показників* за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, його здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Випробовувані *з низькими показниками* за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються несамостійно, такі люди часто і некритично слідують чужих порад. При

відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала **«Загальний рівень саморегуляції»**, яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Випробовувані *з високими показниками* загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності.

У піддослідних *з низькими показниками* за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки несформована, така людина вони більш залежна від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюється виду активності.