

Література:

1. Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball / [Bourbousson J., Poizat G., Saury J., Sève C.] // Activités. – 2008. - volume 5. - №1.- С. 21-39
2. Genre et styles de jeu en rugby: comparaison de la Coupe du Monde 1999 et 2007/ [Uhlrich G., Mouchet A., Bouthier D., Fontayne P.] // Activités. – 2011. - volume 8. - №1.- С. 62-76
3. Grass A. Analyser l'activité de médecins hospitaliers pour concevoir la formation: le cas de la prescription de neuroleptiques / A.Grass, M. Grangeat, B. Allenet // Activités. – 2007. - volume 4. - №1.- С. 30-48
4. Hubault F. Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question / F. Hubault, F.Bourgeois // Activités. – 2004. - volume 1. - №1.- С. 34-53
5. L'activité décisionnelle en phase de contre-attaque en Hockey sur glace / [Bossard C., Keukelaere C., Cormier J. et d'autres] // Activités. – 2010. - volume 7. - №1.- С. 42-61
6. Saury J. Coordination interindividuelle et performance en aviron: apports d'une analyse conjointe du cours d'expérience des rameurs et de paramètres mécaniques / J. Saury, A. Nordez, C. Sève // Activités. – 2010. - volume 7. - №1.- С. 2-27
7. Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance : un exemple en entraînement sportif de haut niveau / [Sève C., Poizat G., Saury J., Durand M.] // Activités. – 2006. - volume 3. - №2.- С. 46-63

УДК 159. 9:371.13

Періус Н.В.

Педагогічний коледж Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, викладач

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Представлено теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної компетентності педагогів. Показано, що адекватне сприймання учителями учнів забезпечується механізмами соціальної перцепції, здатністю до прогнозування, знаннями про психологічні особливості вікових рис учнів, широтою кругозору і життєвим досвідом.

Ключові слова: професійна компетентність, соціально-психологічна компетентність, спілкування, механізми соціальної перцепції, педагогічна діяльність.

Представлен теоретический анализ проблемы социально-психологической компетентности педагогов. Показано, что адекватное восприятие учителем учеников обеспечивается механизмами социальной перцепции, способностью к прогнозированию, знаниями о психологических особенностях возрастных черт учеников, широтой кругозора и жизненным опытом.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, социально-психологическая компетентность, общение, механизмы социальной перцепции, педагогическая деятельность.

The theoretical analysis of problem of social-psychological competence of teachers is presented. It is rotined that adequate perception is provided the teacher of students by the mechanisms of social perception, capacity for prognostication, knowledges about the psychological features of age-dependent lines of students, breadth of range of interests and vital experience.

Keywords: professional competence, social-psychological competence, intercourse, mechanisms of social perception, pedagogical activity.

Актуальність дослідження. Проблема професійної компетентності педагогів останнім часом набуває все більшої актуальності та значущості,

оскільки суспільство ставить нові високі вимоги до кваліфікації педагогів, що займаються навчанням та вихованням підростаючого покоління. Важливим компонентом професіоналізму педагога є соціально-психологічна компетентність.

Аналіз проблеми формування та розвитку соціально-психологічної компетентності представлено у працях Т.Ю. Базарова, І.В. Бачкова, О.О.Бодальова, А. А. Деркача, Е.Ф. Зеєра, Ю.П. Зінченка, В.Н. Карандашева, Є.О. Клімова, А.К. Маркової, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжнікова та ін. У психологічній літературі поняття соціально-психологічної компетентності має неоднозначне тлумачення, а також існує шерег підходів до аналізу її структури і механізмів формування. Тому існує нагальна необхідність з'ясування особливостей представлення соціально-психологічної компетентності у діяльності педагога.

Метою дослідження є виокремлення особливостей соціально-психологічної компетентності педагогів.

У психології професійна свідомість людини розглядається з точки зору багатомірності і багатофункціональності образів, що формуються у неї в ході професійної життєдіяльності [8]. Професіоналізм педагога визначається сукупністю чинників, серед яких здатність до побудови образу учнів займає одне з провідних місць і розглядається як професійно важлива якість учителя (Н.К.Бакланова, О.О.Бодальов, Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулюткін, Г.Г.Сухобська, А.К.Маркова, Л.А.Мітіна, А.О.Реан, Я.Л.Коломінський, Н.А.Рождественська).

Через специфіку свого об'єкта педагогічна діяльність будується за законами спілкування. У структурі спілкування традиційно виокремлюють три компонента: когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний), поведінковий (М.М. Обозов, Я.Л. Коломінський); О.О. Бодальов виокремлює гностичний, афективний, праксичний компоненти спілкування. Б.Ф. Ломов виділяє інформативно-комунікативний, регулятивно-комунікативний, афективно-комунікативний компоненти. Для опису процесу спілкування використовується також чотирьохелементна модель А.О. Реана, в якій структуру спілкування утворюють когнітивно-інформаційний, регулятивно-поведінковий, афективно-емпатійний, соціально-перцептивний компоненти. Одним з найбільш поширених є підхід Г.М.Андрєєвої, згідно з яким виділяють три взаємопов'язані сторони спілкування: 1) перцептивну, 2) інтерактивну, 3) комунікативну [1].

У педагогічному спілкуванні перцептивно-когнітивний (пізнавальний) компонент набуває особливого значення. Саме з рівнем пізнання педагогом особистості учня, з адекватністю і повнотою пізнання істотно пов'язана результативність педагогічної діяльності [13].

При аналізі структури педагогічних здібностей Н.В.Кузьміна, Я.Л.Коломінський, І.Е.Стрелкова, А.Л.Южанінова виділяють рефлексивно-перцептивні здібності, які пов'язані зі специфічною чутливістю педагога до власної особистості і до особистості учнів. З цими здібностями пов'язана ефективність пізнання педагога самого себе і особистості іншої людини.

А.О.Реан веде мову не тільки про здатність педагога до адекватного пізнання учнів, але й про відповідні рефлексивно-перцептивні уміння, які включають: уміння пізнати власні індивідуально-психологічні особливості, уміння оцінити свій психічний стан, уміння здійснювати різностороннє сприймання і

адекватне пізнання учнів. Ці вміння ґрунтуються на системі відповідних знань (закономірностей і механізмів міжособистісного пізнання і рефлексії, вікової психології дітей) і певних навичок. Комплекс рефлексивно-перцептивних навичок дає змогу педагогу здійснювати деякі дії, пов'язані з пізнанням особистості дитини, без поелементної свідомої регуляції і контролю. На думку А.О.Реана, до структури цих навичок входять три типи: соціально-перцептивні, рефлексивні, інтелектуальні. Останні передбачають автоматизацію розв'язання задач на самопізнання і пізнання особистості учнів [11].

Н.І. Єршова вводить поняття «соціально-перцептивна компетентність педагога» (СПК) та визначає його як представленість у свідомості педагога знань, досвіду самосвідомості і пізнання особистісних рис, особливостей поведінки, емоційного стану дитини, а також здатність особливим чином структурувати ці знання, адекватно розуміти і приймати особистість дитини з метою її розвитку. СПК - це істотна передумова цілеспрямованої діяльності, вона дозволяє виконувати професійні обов'язки, використовуючи при цьому наявний досвід, знання, особистісні якості, а також перебудовувати свою діяльність в різних ситуаціях.

Н.І.Єршова пропонує включити до структури СПК такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, емоційний і операціонально-діяльнісний. Загальними критеріями розвитку соціально-перцептивної компетентності педагога є рівень мотиваційної спрямованості на спілкування з дітьми, рівень розвитку рефлексивно-перцептивних знань, тобто емоційний компонент; рівень самоставлення, самооцінки, емпатії, тобто емоційний компонент і рівень володіння рефлексивно-перцептивними вміннями і навичками, тобто операціонально-діяльнісний компонент [6].

Є.І.Рогов розділяє перцептивні здібності на два типи. Перший тип передбачає складну диференційованість в розумінні учнів, високий рівень ідентифікації, який ґрунтується на нестереотипності оцінок учнів і себе, вираженість як конкретної педагогічної емпатії, так і загальних емпатійних здібностей. Другий тип характеризується інтегрованістю в розумінні учнів, низьким рівнем ідентифікації, пов'язаним зі стереотипністю оцінок себе і учнів як носіїв ролей «учитель» і «учень», проявом лише загальних емпатійних тенденцій [за 13].

С.В. Кондратьєва виявила, що для педагогів низького рівня продуктивності діяльності характерне сприймання лише зовнішнього рисунка вчинку, без проникнення в істинні цілі і мотиви, водночас як педагогів високого рівня продуктивності відрізняє відображення стійких інтегративних властивостей особистості, виявлення провідних цілей і мотивів поведінки [9]. Учителі з низьким рівнем педагогічної майстерності використовують типовий монологічний підхід в оцінці особистості учня. Це виявляється, по-перше, в тому, що учень виступає для них, насамперед, суб'єктом, а не таким об'єктом пізнання, найважливішими якістю якого є успішність. При характеристиці учні, який успішно навчається, вчителі переважно вказують на позитивні якості, а учень, що погано вчиться, - характеризується негативно. Таким учителям нерідко властива суб'єктивність розуміння, їхня залежність від установок, стереотипів, упереджень тощо. Поширеним явищем у міжособистісному пізнанні є формування установки сприймати людей тільки з однієї точки зору, стереотипності сприймання іншої

людини. Це типовий прояв монологічного підходу, який за своєю суттю не здатний відобразити всю різноманітність якостей особистості людини, що пізнається. Саме цільова установка на передбачення і пошуки тільки знайомого не дозволяє розкритися новому. Суб'єкт, що пізнає, намагається розчинити позицію об'єкта пізнання в своїй і тому в іншій людині він бачить тільки відображення самого себе.

Для таких учителів учень-об'єкт пізнання виступає як щось незмінне, застигле. Прагнення проникнути в ядро особистості, що розвивається, - це відмітна риса діалогічного підходу до міжособистісного пізнання. Саме такий підхід властивий учителям з високим рівнем педагогічної майстерності. [9].

Результати, одержані С.В. Кондратьєвою, підтвердилися у дослідженні О.М. Жучевої. О.М.Жучева досліджувала проблему залежності успішної педагогічної діяльності від рівня і структури педагогічних здібностей. Вона констатувала наявність позитивної кореляції між розвитком рефлексивно-перцептивних здібностей педагога та рівнем його діяльності. Порівняно з майстерами своєї справи педагоги з низьким рівнем діяльності проявили невисоку здатність до активізації учбово-пізнавальної діяльності учнів на основі врахування їх індивідуально-психологічних особливостей. Подібна залежність спостерігалась і між рівнем діяльності педагога та його здатністю до аналізу власних результатів [12, с.334 - 342].

І.А.Вишняков пов'язує такі явища з тим, що характер учбової діяльності зумовлює оцінювання учителем насамперед якостей учня, пов'язаних з учбовим процесом. Переважання навчання в діяльності учителя закріплює ці особливості міжособистісного пізнання [3]. Специфіка уявлень вчителів про учня витікає з різних критеріїв оцінки учнів у навчанні і вихованні. Критерії відображення вчителем учнів у плані навчання більш узагальнені і диференційовані, тобто загалом об'єктивніші, ніж у вихованні. На основі цих критеріїв у процесі пізнання учнів у вчителів виникає адекватніша оцінна біполяризація і класифікація вчителем учнів у навчанні: оцінки при цьому більш диференційовані, яскравіші за рахунок більшого діапазону оцінної шкали і більш узагальнених і об'єктивних критеріїв. Біполяризація і класифікація учнів у вихованні, навпаки, більш суб'єктивна, менш диференційована, більш категорична. Через це учитель відчуває більше труднощів у виховній роботі з учнями, ніж у навчанні [3, с 43].

А.І. Донцов просив учителів дати характеристику «ідеального» учителя і учня. Результати дослідження показали, що вчителі при характеристиці учнів використовують набори якостей, які відображають ділові риси (організованість, відповідальність) або комунікативні якості (товариськість, чуйність). А при характеристиці вчителя використовуються більш узагальнені категорії, які включають істотні особистісні якості - відповідальність, організованість, почуття обов'язку, вміння спілкуватися з дітьми, тактовність, урівноваженість. Враження, які при цьому виникають, відіграють важливу регулятивну роль у процесі спілкування. По-перше, тому, що, пізнаючи інших, формується і сам індивід. По-друге, тому що від міри точності «прочитання» іншої людини залежить успіх організації з ним узгоджених дій [5].

Як зазначає С.Саф, більшість учителів оцінюють особистість учня лише на буденному рівні і не можуть виокремити особливості їхнього характеру, темпераменту, здібностей. Характеристики учнів є збіднено-усередненими.

Нездатним до педагогічної діяльності виявляється вчитель, у якого відсутнє глибоке знання внутрішнього світу учнів і міжособистісних взаємостосунків у колективі шкільного класу [4].

Наведені дані підтверджують наявність тісного зв'язку між продуктивністю діяльності педагога і пізнанням ним особистості учня. У цьому зв'язку аналіз відповідних рефлексивно-перцептивних здібностей та умінь слід розглядати як один з важливих чинників підвищення продуктивності педагогічної діяльності.

Точність пізнання іншої людини визначається тим, наскільки сам суб'єкт, що пізнає, сформований як особистість – суб'єкт праці, спілкування і пізнання [2]. Це положення є одним з основоположних для нашого дослідження. Сучасні дослідження (О.О.Бодальов, Г.А.Ковальов, Я.Л.Коломінський, С.В.Кондратьєва, А.О.Реан, А.Л.Южанінова) виявили прямий зв'язок між повноцінністю, когнітивною складністю, диференційованістю Я-концепції суб'єкта і відображенням ним індивідуальних і особистісних особливостей інших людей. Пізнання особистості учня може істотно ускладнюватися у випадку поганої поінформованості педагога про особливості власної особистості, про свої сильні і слабкі сторони.

А.О.Реан і Я.Л.Коломінський розглядають проблему пізнання особистості учня у зв'язку з мотивацією професійної діяльності педагога [12, с.348-351]. Практично всі дослідники, що займаються вивченням педагогічної діяльності (А.А. Деркач, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, А.В. Мудрик та ін.), звертають увагу на її мотиваційне забезпечення. А.А. Деркач експериментально довів, що від наявності в структурі мотивації творчих потреб залежить результативність роботи педагога-вихователя. Н.В. Тумарова також виявила відмінності в структурі мотивації у майстрів виробничого навчання високого і низького рівнів педагогічного професіоналізму. Але навіть те, хто одержує задоволення від самої педагогічної праці, хто усвідомлено вибрав професію, хто прагне до досягнення високих результатів - навіть вони далекі від повністю адекватного пізнання своїх підопічних [12, с.349]. Висока професійна мотивація є необхідною переумовою розв'язання будь-якого завдання, але це тільки половина справи.

Існують дані щодо впливу на процес пізнання індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога. В.С. Мерлін говорить про «особистісне тло» - особистісних рис суб'єкта, які впливають на міжособистісне пізнання. Результати досліджень свідчать про те, що існує ряд властивостей особистості, що сприяють успішності міжособистісного пізнання - впевненість у собі, прийняття себе та інших, адекватність уявлення про себе, інтровертованість (О.О.Бодальов, Б.А.Єремєєв, Н.В.Крогіус, І.Е. Стрелкова, А.Л. Южанінова). М.В. Раздобулько з'ясувала, що існують значущі позитивні зв'язки інтелекту і інтроверсії вчителів з повнотою розуміння учнів (при першому враженні), разом з тим, нейротизм та екстраверсія не впливають на цей показник [10]. Результати дослідження А.О.Реана підтверджують думку М.В. Раздобулько про те, що загалом педагоги-інтроверти повніше і адекватніше відображають особистість учня порівняно з педагогами-екстравертами [11, с. 35].

Шерег досліджень показують, що в процесі пізнання педагогом особистості учнів значна роль відводиться емпатії (Ю.Б.Гіппенрейтер, А.Б.Орлов, 1989; Л.А.Петровська, 1994; А.О.Реан, 1990; Є.І.Рогов, 1998). А.О.Реан зазначає, що значення здатності до співпереживання не обмежується підвищенням

адекватності пізнання педагогом особистості учнів, а від розвитку емпатії залежить продуктивне педагогічне спілкування.

О.О.Кронік, Г.Я.Гозен, А.О.Реан, Т.Шибутані виявили, що чим вищий рівень самоповаги, тим краще суб'єкт пізнання оцінює інших і, навпаки, чим він нижчий, тим гірша оцінка, що дається суб'єктом іншим людям [15, с. 293-294]. Цей факт було покладено нами в основу психолого-педагогічної підготовки студентів педагогічного коледжу.

А.О.Реан виявив позитивну кореляційну залежність між відхиленням самооцінки педагога від ідеалу за параметром «самовпевненість» і загальною оцінкою педагога особистості учня. Це можна пояснити тим, що ті педагоги, які не пов'язують своє професійне самовдосконалення з розвитком «самовпевненості», а навпаки, наближаючись до свого ідеалу професіоналізму, прагнуть стати менш самовпевненими, дають позитивнішу оцінку особистості учня [11].

Дослідження, присвячені виявленню значення Я-концепції вчителя для його професійної діяльності малочисельні, однак існуючі в психології факти дозволяють говорити про те, що існує зв'язок між особливостями самосприймання вчителя, його впевненістю в собі та результативністю педагогічної діяльності. М.Є.Зеленова встановила, що вчителі, які мають високу ступінь самоприйняття, характеризуються вищою здатністю впливати на «Я-концепцію» та успішність учнів, легше вступають у спілкування, менш тривожні, мають вищу самооцінку, для них характерне позитивне самостварення. Крім цього, М.Є.Зеленова зазначає, що особливості сприймання вчителем учнів та його самосприймання є різними аспектами дуже важливої психолого-педагогічної проблеми, яка безпосередньо пов'язана з ефективністю учбово-виховного процесу [7]. На підставі результатів дослідження було зроблено висновок, що вчителі з учбово-дисциплінарними орієнтаціями оцінюють своїх учнів у 1,5 рази нижче, ніж «ідеальних», що свідчить про незадоволеність такими вчителями своїми учнями. Учителі особистісно-орієнтованого типу більшою мірою схильні приймати своїх учнів такими, які вони є, їхня самооцінка значно вища, ніж у вчителів з учбово-дисциплінарними орієнтаціями [7, с.5-10].

Н.А.Рождественська наводить дані про особливості міжособистісного пізнання вчителів: адекватне сприймання учителями учнів пов'язане з наявністю у них добре розвинених рефлексії та емпатії, здатності до прогнозування, знань психологічних особливостей вікових груп учнів, широтою кругозору і життєвим досвідом учителя [13]. Вона розглядає міжособистісне пізнання як вид пізнавальної діяльності, до структури якої належать такі компоненти, як мотиваційний фактор, склад і послідовність певних мисленнєвих дій та операцій, результат, а також орієнтувальна основа. Автор сформулювала шість принципів міжособистісного пізнання, які складають узагальнену основу міжособистісного пізнання.

1. Адекватність та суттєвість критеріїв оцінки.
2. Принцип всебічного охоплення особистісних властивостей.
3. Принцип аналізу взаємодії конкретних чинників, що впливають на людину.
4. Принцип розгляду особистісних властивостей у розвитку.
5. Принцип перевірки суджень у практичній діяльності, типовій для людини.
6. Принцип вірогіднісного підходу до оцінки особистісних властивостей.

На підставі одержаних у ході дослідження даних Н.А. Рождественська зробила висновок про те, що вчителі, які мають високий рівень володіння основними способами міжособистісного пізнання, адекватно оцінюють особистісні особливості учнів, мають високий рівень професійної майстерності, емпатії, здатність до прогнозування і демократичний стиль спілкування [13].

Поняття соціально-психологічної компетентності особистості являє собою соціальне уявлення (у тому числі й про організаційну культуру, соціально-психологічний клімат, безпеку і комунікацію, сприймання, пізнання і вплив) . Ці соціальні уявлення, на думку О.Б.Шевченко, дають змогу особистості орієнтуватися в будь-якій соціальній ситуації, приймати вірні рішення і досягати поставлених цілей [14, с.749]. На відміну від соціально-психологічної, професійна компетентність передбачає досконале володіння інструментарієм, прийомами і продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків. Як правило, професійну компетентність тлумачать як теоретичну і практичну готовність до здійснення педагогічної діяльності. Сформованість педагога як суб'єкта педагогічного спілкування підвищує його комунікативну, перцептивну, управлінську компетентність. Конкретно педагоги освітніх установ реалізують свої функціональні обов'язки в ході педагогічного спілкування. При цьому ефективність професійної діяльності педагога залежить від міри володіння соціально-психологічною компетентністю у спілкуванні: комунікативною, інтерактивною, перцептивною.

У системі освіти існує традиційна система підвищення компетентності педагогів, що передбачає різні форми: освіта, самоосвіта, атестація. Останнім часом відзначається значний інтерес до активних форм спеціальної психологічної підготовки як найбільш ефективних і виправданих. Ми вважаємо, що активний розвиток особистісних рис учителя, необхідних для удосконалення міжособистісного пізнання, відбувається у процесі психологічної підготовки студентів.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз свідчить про те, що міжособистісне пізнання є надзвичайно важливим у діяльності педагогів. Адекватне сприймання учителями учнів забезпечується добре розвиненими рефлексією та емпатією, здатністю до прогнозування, знаннями про психологічні особливості вікових рис учнів, широтою кругозору і життєвим досвідом. Механізми міжособистісного пізнання підлягають формуванню шляхом цілеспрямованого підвищення якості способів пізнання інших людей, підсилення пізнавальної мотивації і розвитку відповідних особистісних рис людини.

Література

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: АСПЕКТ-ПРЕСС. - 2006. - 363 с.
2. Бодалёв А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А.Бодалёв - М.: Педагогика, 1983.-272 с.
3. Вишняков И.А. Профессиональные особенности перцепции студентов педагогического вуза: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 / И.А. Вишняков - М., 1984. - 145 с.
4. Глоточкин А.Д. Развитие представлений К.К.Платонова о структуре личности / А.Д. Глоточкин // Современная психология: состояние и перспективы исследований. - М.: Институт психологии РАН, 2002. - С.85-92.
5. Донцов А.И. Проблемы групповой сплочённости / А.И Донцов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - 128 с.

6. Ершова Н.И. Развитие социально-перцептивной компетенции в системе профессионального образования: Дисс. канд. психол. наук. - М., 1997. -145 с.
7. Зеленова М.Е. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителями начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия. / М.Е.Зеленова // Психологическая наука и образование. - 1999. - №1. - С.5-10.
8. Климов Е.А. Психология профессионала. / Е.А. Климов - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. - 456 с.
9. Кондратьева СВ. Понимание учителем личности учащегося / С.В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. - № 5. - С. 143-148.
10. Раздобулько В.М. Понимание учителем личности учащихся. Автореф. дисс. канд.психол.н.: 19.00.05 - Киев, 1973. - 16 с.
11. Реан А.А. Психология познания педагога личности учащихся. - М.: Аспект, 1990. - 89 с.
12. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология -СПб.: Питер Ком, 1999. - 416 с.
13. Рождественская Н.А. Способы межличностного познания, их развитие и формирование у учителей, родителей и школьников / Н.А.Рождественская - М.: Изд-во МГУ, 2004. - 65 с.
14. Шевченко Е.Б. Социально-психологическая компетентность педагогического персонала / Е.Б.Шевченко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 12. - № 3. - 2010. – С.748-750.
15. Шибутани Т. Социальная психологи / Т.Шибутани - Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. - 544 с.

УДК 159. 923

Шишова О. М.

Київський національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, кандидат психологічних наук, викладач кафедри теоретичної та консультативної психології.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Присвячено дослідженню особливостей розвитку соціальної компетентності у старшому дошкільному віці за різними програмами дошкільної освіти.

Ключові слова: соціальна компетентність, адаптованість, моральні дії, емоційно-ціннісний прояв ставлення до оточуючих, діяння в оточуючому просторі, рівні соціальної компетентності, моральна поведінка.

Посвящено исследованию особенностей развития социальной компетентности в старшем дошкольном возрасте за программами дошкольного образования.

Ключевые слова: социальная компетентность, адаптированная, моральные действия, эмоционально ценностное проявление отношения, к окружающим, деяние в окружающем пространстве, уровни социальной компетентности, моральное поведение

The thesis deals with peculiarities investigation of social competence development in the late preschool age, and psychological and pedagogical factors are determined for various programs of preschool education.

Keywords: social competence, adaptability, level of social competence, moral acts, emotional and value manifestation to surrounding people, actions in surrounding space, cognitive knowledge of the surrounding world.

Актуальність дослідження. Соціалізація сучасного дошкільника відбувається в умовах стрімких суспільних змін. Унаслідок цього засвоєний дітьми множинний досвід здатний виводити їх за межі традиційних соціалізувальних моделей і правил, що не завжди позитивно позначається на їхній соціальній компетентності та на успішності соціалізації загалом. Тому