
ДАЦЕНКО Н.П.,
аспірантка,
Університет сучасних знань,
м. Київ, Україна

ПРО РІВНЕВУ МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В основу рівневої моделі соціальної компетентності покладено змістовні ознаки взаємодії особистості та соціуму. Рівнева модель описує також стадії розвитку соціальної компетентності дитини в процесі соціалізації. Наведено результати порівняльного дослідження вчителів Вальдорфської школи

Ключові слова: модель, соціальна компетентність, Вальдорфська школа, вальдорфські вчителі

В основу уровневой модели социальной компетентности положены содержательные признаки взаимодействия личности и социума. Уровневая модель также описывает стадии развития социальной компетентности ребенка в процессе социализации. Приведены результаты сравнительного исследования учителей Вальдорфской школы.

Ключевые слова: модель, социальная компетентность, Вальдорфская школа, вальдорфские учителя

Content features of interaction between the individual and society are the foundation for multilevel model of social competence. It was established on the basis of Spiral dynamics Don Edward Beck and Christopher C. Cowan. The levels of the model are: primary level, authority, adaptation, cooperation, integration, system, spiritual integration. The first and last level is not relevant for modern society. Each next level includes the previous. Multilevel model describes the stages of social competence development of the child socialization. This process depends of favorable internal and external conditions. The article highlights comparative study results of the Waldorf School teachers and secondary school teachers. The analysis carried out according to the multilevel model and the general features.

Key words: model, social competence, Waldorf schools, Waldorf teachers

 особливим питанням сучасності є розвиток особистості, здатної знаходити шляхи самореалізації в мінливих умовах соціуму. Але не менш важливим на сьогодні є питання розвитку ефективної взаємодії з іншими, адже більшість питань сучасності потребують спільних зусиль. Останнє конкретизується у завданнях освіти як розвитку соціальної компетентності особистості. Пошук шляхів до цього розвитку безумовно є актуальним для кожного навчального закладу, окремого педагога.

Проблема соціальної компетентності має міждисциплінарний характер, її вивчають на різних рівнях: на філософському (Г. Беліцкая, А. Голфрід, Ж. Дюпуї, Н. Кентор Л. Шабатура), соціологічному (В. Ядов, А. Корнілова, І. Тетаренко), соціально-психологічному (Н. Куніцина, У. Каннінг, У. Пфінгстен, Р. Хінтч) та психолого-педагогічному рівнях (С. Бахтеева, Н. Калініна, Є. Коблянська Б. Зейфрит, І. Зязюн, А. Ленцен та ін.). Наразі сформувались підходи до визначення сутності соціальної компетентності (М. Гончарова-Горянська, У. Каннінг, У. Пфінгстен, Дж. Равен та ін), структури соціальної компетентності (В. Масленнікова та ін), моделі соціальної компетенції (В.Слот, Х.Спанярд); діагностики соціальної компетентності (І. Зарубінська та ін.). Цілий ряд досліджень було присвячено проблемі соціальної компетентності особистості в освіті та різних типах

навчальних закладів (Н. Білоцерковець, М. Гончарова-Горянська, М. Докторович, О. Кононко, Л. Лепіхова, Л. Новікова, Н. Рототаєва, та ін.). Однак дослідження соціальної компетентності у Вальдорфській школі досі відсутні. Є окремі спроби узагальнення досвіду серед зарубіжних дослідників [1].

Ціллю даної статті є побудова рівневої моделі розвитку соціальної компетентності, а також виявлення особливостей соціальної компетентності вчителів Вальдорфської школи за результатами порівняльного дослідження.

Ми виходимо з того, що процес соціальної компетентності визначається як ефективна взаємодія особистості та соціуму. При цьому, С. Гузенков звертає увагу на те, що у визначеннях соціальної компетентності серед авторів можна прослідкувати тенденцію надання пріоритету або суспільству над особистістю, чи, навпаки, особистості [2]. Це певним чином, узгоджується із позицією авторів Спіральної динаміки (К. Гейвзом, Д. Беком, К.Кованом) [3], які таку диференціацію позначають як пріоритет «ми» чи «я»- свідомості. «Ми» - свідомість означає превалювання суспільно-орієнтованих чи групових цінностей, розуміння себе як частини спільноти, а «я» - свідомість - перевагу особистісно-орієнтованих цінностей та інтересів. Ця теорія загалом присвячена динаміці розвитку суспільної свідомості, що фіксується у певних цін-

нісних комплексах(мемах), які визначають окремі рівні. Окреслені рівні можна, на думку авторів, прослідкувати як в історичному, геополітичному плані, так і для окремих галузей, організацій та особистості. Аналіз цієї теорії не є об'єктом даної статті, але принцип діалектичного зв'язку та чергування пріоритету «я» та «ми» - свідомості, а також окреслені рівні є, на нашу думку, цілком виправданими стосовно розвитку соціальної компетентності.

В основі нашого розгляду є думка про те, що розвиток соціальної компетентності залежить від суспільних умов та стану розвитку індивідуальної свідомості, має поступовий та діалектичний характер. Також нам імпонує думка авторів Спіральної динаміки про те, що досягнення наступного рівня включає попередній, а також неоднорідність розвитку щодо окремих країн, організацій та особистостей у сучасному світі.

В моделі розвитку соціальної компетентності ми виділяємо кілька рівнів: первинний, авторитету, адаптації, кооперації, інтеграції, системності, духовної інтеграції.

Перший рівень ми не будемо розглядати детально, оскільки він стосується первісних форм взаємодії особистості та соціуму, залежності від оточення (роду, сім'ї), задоволення фізіологічних потреб та першому досвіді соціальних контактів. Далі у розвитку соціальної компетентності ми виділяємо «авторитетний» рівень («фараонський» за А. Тиугу[4]) – де з'являється авторитет, особистісний вплив. На цьому рівні ми спостерігаємо пріоритет окремої особистості чи особистостей, які наділяються виключними якостями. Соціальна компетентність виступає як здатність наслідувати встановленим цими особистостями у суспільстві нормам, настановам, цінностям, ритуалам тощо, утвердження відданості та

послідовності. Важливими ознаками є некритичність мислення, навіюваність, емоційна залежність, бажання схвалення чи страх покарання. Засобом розвитку соціальної компетентності є наслідування. Такі особливості соціальної компетентності і досі важливі, наприклад, у ієрархічно-побудованих, авторитарних спільнотах чи організаціях.

На наступному рівні – «адаптації» («демократичному» за А. Тиугу[4]) пріоритетом є суспільне, а ключовою ознакою соціальної компетентності виступає адаптація особистості до умов соціуму. На цій стадії норми, закони, правила є предметом суспільних домовленостей. Соціальна компетентності проявляється у пристосованості, вмінні вести дискусії та досягати компромісу, усвідомлювати свої права та обов'язки, конвенційні норми, бути відповідальним та законослухняним, зростає роль рефлексії, емоційна саморегуляція. Засобом розвитку соціальної компетентності на цьому етапі виступають традиційні методи, групові форми роботи, соціальні мистецтва. Цей рівень соціальної компетентності важливий в умовах демократії, усталених та добре структурованих організаціях.

На наступному рівні розвитку соціальної компетентності – «кооперації» – пріоритет належить особистості. Соціальна компетентність проявляється у здатності узгоджувати власні цілі із суспільними нормами, законами. Зростає роль особистості у набутті нею самостійності, самоствердженні, досягненні власного успіху, конкурентоспроможності, реалізації власних планів та ідей. Разом з тим, соціальна компетентність проявляється у володінні гнучкою рольовою поведінкою, різноманітними комунікативними технологіями та стратегіями конструктивного розв'язання конфліктів в залежності від ситуаційних факторів. На цьому

рівні важливими ознаками соціальної компетентності є аналітичне мислення та прогнозування, здатність приймати рішення, впевненість та емоційна стійкість, інші лідерські якості, прагнення задовольняти власні потреби, не утискаючи права інших, толерантність. Засобами розвитку соціальної компетентності стають активні та ігрові методи, тренінги, школи лідерів, методи розвитку командної роботи. Такий рівень компетентності важливий у ринкових умовах, функціонально складних та відповідальних видах діяльності та ін.

Четвертий рівень розвитку соціальної компетентності – «інтеграція»-передбачає пріоритет соціального, заснований на суспільно значущих, гуманістичних або духовних цінностях. На цьому рівні виникають переважно невеликі об'єднання із власною субкультурою. Прикладом такого об'єднання можуть бути різні молодіжні течії, рух «зелених» тощо. Прикладом такої організації можна вважати і Вальдорфську школу, що складається із вчителів, батьків та дітей, які прагнуть здорового гармонійного тілесно-душевно-духовного розвитку індивідуальності. При цьому антропософське людинознавство як підґрунтя не є на даний час ключовим об'єднуючим фактором, присутнє лише у вигляді ідеалу. Ознакою вальдорфської школи є, з одного боку, прагнення розвитку неупередженого самостійного творчого мислення, моральної фантазії, техніки та інтуїції, що ведуть до внутрішньої свободи, духовних цінностей, емоційної рівноваги, широких соціальних мотивів діяльності, відповідальності та ініціативи щодо перетворення соціальної дійсності.

Важливою ознакою соціальної компетентності у Вальдорфській школі є колегіальність, співробітництво, що побудоване як на ідеалах, так і гнучкості, взаємній відповідальності та усвідомле-

ному єднанні [5]. Вальдорфська школа прагне створення сприятливих умов для розкриття індивідуального творчого потенціалу та постійного саморозвитку, гнучкості та самостійності у побудові педагогічного процесу, а також створення спільноти на засадах самоуправління. Колегіальна робота будується за принципами соціальної триєдності [5], охоплюючи педагогічну, адміністративно-правову та господарчо-фінансову сфери життєдіяльності школи, якими опікується спільнота вчителів та батьків. Колегіальність підтримується у щотижневій роботі в колегіях (конференціях) вчителів; спільних з батьками робочих групах тощо. На цьому етапі розвитку соціальної компетентності можливе використання не тільки зазначених на попередніх рівнях засобів розвитку, але й різноманітних духовно орієнтованих методів (медитації, вправи, духовні практики та ін.). Цей рівень розвитку соціальної компетентності важливий в умовах не тільки вальдорфської школи, але й інших соціально відповідальних організаціях, творчих об'єднаннях, гнучких структурах тощо.

На наступному рівні розвитку соціальної компетентності – «системності» – долаються розбіжності попередніх рівнів, можливе їх об'єднання за умови врахування індивідуальних особливостей. На цьому рівні особливого значення набуває здатність взаємодіяти в мінливих, нестандартних або кризових ситуаціях. На цьому рівні соціальна компетентність складається із творчої самореалізації та саморозвитку більш високої самоорганізації діяльності, проектуванні та системному стратегічному мисленні, зростанні внутрішньої індивідуальної свободи та відповідальності, самосвідомості. Прикладом теорій цього рівня є Спіральна динаміка, методософія І. Фішмана (що поєднує систем-

ну методологію В.П. Щедровицького та антропософію Штайнера) та інші. Окрім ефективності вирішення широкого спектру питань розвитку, цей підхід передбачає екзистенційність, розширення світогляду (наприклад, до геополітичного, космологічного), часових та просторових вимірів (наприклад, щодо індивідуального буття тощо), врахуванні не тільки матеріальних, але й інших зовнішніх впливів, високу соціальну відповідальність (за долю людства) тощо. Засобами розвитку соціальної компетентності можуть бути методи проектування, ділові ігри, інтуїтивні драми тощо. Цей рівень поки є мало досяжним, можливий в одиничних організаціях та спільнотах. Наступний потенційно можливий рівень, який поки недосяжний, але описаний у різних духовно орієнтованих витоках, в т.ч. і в антропософії. Він передбачає духовну інтеграцію, стирання або умовність меж між особистістю та світом або соціумом, високий рівень моральних чеснот, емпатії, інтуїтивного мислення тощо.

Вочевидь, що означені нами рівні можна розглядати як стадії особистісного розвитку. Така думка підтримується як авторами Спиральної динаміки, так і споріднена з різними концепціями вікового розвитку. Ми вважаємо цю тезу також виправданою стосовно розвитку соціальної компетентності дитини, окреслюючи послідовність та вікові можливості цього розвитку. Важливим, на наш погляд, є те, що досягнення певної стадії розвитку можливе за сприятливих як внутрішніх, так і зовнішніх соціальних умов. Перша стадія («первинна») притаманна дитині у віці раннього дитинства, стадія «авторитету» - дошкільному віку. Перехід до стадії «адаптації» відбувається протягом навчання у молодшій школі, «кооперація» - у підлітковому віці; «інтеграції»

досягають у юнацькому віці, а «системність» можлива на стадії дорослості за умов прагнення внутрішнього саморозвитку та особливим чином побудованої організації.

Цікавим з точки зору означеного погляду на розвиток соціальної компетентності є результати порівняльного дослідження вчителів Вальдорфської школи. У дослідженні взяли участь вчителі та педагогічні працівники вальдорфських навчальних закладів м. Києва та м. Дніпропетровська (50 респондентів). Контрольну групу склали вчителі загальноосвітньої школи №274 м. Києва (20 осіб). Нами були застосовані наступні методики: модифікований опитувальник «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя» (має модифікацію шкали «Спрямованість на предмет»), «Психологічний портрет вчителя» (З.В. Резапкіна, Г.В. Резапкіна), опитувальник з вирізнення загального типу орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну чи особистісно орієнтовану моделі взаємодії з дітьми, тест (шкала) само-ефективності, методика дослідження конфліктної поведінки Томаса (адаптована Н.В.Грішиною). Статистична обробка даних складалась із підрахунку середніх та їх порівняння за допомогою t-критерія Стюдента (див. таблицю 1), процентного розподілу із використанням критерія Фішера. Також ми застосували факторний аналіз (на базі SPSS 21).

Почнемо аналіз із останнього. Факторний аналіз отриманих даних по вальдорфським вчителям виявив 5 основних факторів, що пояснюють 52% дисперсії. Перший фактор характеризується стратегією співробітництва (0,720), самоефективністю (0,566), організованістю (0,565), позитивною самооцінкою (0,431), не уникають відповідальності (низький РСК (-0,520))

або суперечностей (уникання (-0, 589)). Цей фактор описує на нашу думку, рівень кооперації/інтеграції. Про прагнення цього рівня свідчить і четвертий фактор, що характеризується високою чутливістю до ситуації та проявляється у нестабільному психоемоційному стані (0,403) та нестабільній самооцінці (0,403), але не негативному їх рівні (відповідно -0,754 та -0,544), безкомпромісністю (-0,561), стилем потурання (0,497), суперництвом (0,519). Цей рівень, на нашу думку описує переважно молодих спеціалістів, які прагнуть рівня інтеграції, знаходяться в постійному творчому пошуку, самоствердженні, саморозвитку, реалізуючи засади свободи та відповідальності, що супроводжується емоційним перенавантаженням. На відміну від них, другий фактор складається переважно із відповідальних осіб (високий РСК (0,811)), що перебувають у позитивному психоемоційному стані (0, 704), впевнені у собі та покладаються на себе (відповідно, нестабільний психоемоційний стан (-0,717) та середній РСК (-0,833)). Це відповідає рівню «адаптації». Третій фактор визначається недемократичністю (-0,806), авторитаризмом (0,776), орієнтацією на колег (конформністю) (0,499) та дисциплінарну модель взаємодії (0,415), не спрямуванням на вальдорфську педагогіку (-0,415), достатньою впевненістю у собі (-0,522). Це відповідає рівню «авторитету». До цього ж рівня соціальної компетентності можна віднести і п'ятий фактор, який визначається перевагою суперництва (0,445), егоїстичним спрямуванням цінностей (0,648), не схильні пристосуватись (-0,579) чи орієнтуватися на учнів (-0,800).

Цікавим щодо вивчення особливостей вальдорфських вчителів є також інші результати (див. Таблицю 1).

Отримані результати свідчать про

те, що вальдорфські вчителі мають значно більше ознак рівня кооперації/інтеграції: менше схильні до конформної поведінки та орієнтації на оцінку з боку колег, що говорить про розвиненість особистісної свободи та незалежності, не спрямованому на суперництво, а на співробітництво, та загальному кращому володінні стратегіями розв'язання конфлікту. Важливою ознакою вальдорфських педагогів, що свідчить про рівень інтеграції, є ціннісний пріоритет гуманістичного спрямування, орієнтація на інтереси та потреби учнів, переважання особистісно орієнтованої моделі взаємодії з учнями, домінування демократичного стилю педагогічної діяльності (переважає у 96% вчителів, порівняно із 55% у ЗОШ).

Серед вчителів ЗОШ, як бачимо з таблиці, значно переважає стратегія уникнення конфлікту, порівняно з іншими (суперництвом, співробітництвом, пристосуванням), діє традиційна дисциплінарна модель взаємодії з учнями, значно вища самоефективність, що свідчить переважно про рівень авторитету/адаптації.

За іншими ознаками суттєвих розбіжностей між вчителями різних навчальних закладів не виявлено. Вони відображають загальні професійні ознаки: схильність до організаційної діяльності, комунікабельність, орієнтованість на професійну педагогічну діяльність. високий рівень інтелігентності, достатню впевненість у собі та відповідальність, переважно нестабільний емоційний стан.

Таким чином, в даній статті ми зробили спробу побудови рівневої моделі соціальної компетентності. На нашу думку такий підхід дозволить узгодити різні визначення та підходи до соціальної компетентності. Отримані результати дослідження підтверджують можливість рівневого аналізу соціаль-

Таблиця 1. Результати дослідження вчителів Вальдорфської та загальноосвітньої школи

	Вчителі вальдорфських шкіл	Вчителі ЗОШ	t-критерій Стюдента
	Середнє	Середнє	
Професійна спрямованість вчителя			
Організованість	5,2	5,2	0
Спрямованість на педагогіку /вальдорфську	5,44	4,25	1,9
Комунікабельність	5,2	5,65	1,2
Мотивація схвалення	5,68	7,4	4,3**
Інтелігентність	6,7	6,85	0,3
Стратегії конфліктної поведінки			
Суперництво	1,7	3,2	2,9**
Співробітництво	7,4	5,3	4**
Компроміс	7,18	7,1	0,2
Уникнення	7,02	8	1,8
Пристосування	6,7	6,35	0,8
Модель взаємодії з учнями, самоефективність			
Орієнтація на особистісну/дисциплінарну модель взаємодії з учнями	34,58	54,85	8**
Шкала самоефективності	30,1	33,3	2,4*
Психологічний портрет вчителя			
Гуманістичне спрямування	4	2,2	4,4**
Орієнтація на колег	2,44	3,70	3**
Концентрація на собі	3,56	3,88	1,1
Негативний психоемоційний стан	1,86	1,55	0,8
Нестабільний психоемоційний стан	5,18	4,65	1
Позитивний психоемоційний стан	2,92	3,80	1,8
Позитивна самооцінка	4,4	4,35	0
Нестійка самооцінка	3,58	3,35	0,5
Негативна самооцінка	2,02	2,55	0,6
Демократичний стиль діяльності	6,92	4,75	5,9**
Стиль потурання	1,66	2,88	4,9**
Авторитарний стиль	1,42	2,25	2,6*
Високий рівень суб'єктивного контролю	4,76	4,20	1,1
Середній рівень суб'єктивного контролю	4,56	4,94	1
Низький рівень суб'єктивного контролю	0,7	0,7	0

* - на рівні значущості $p \leq 0.05$

** - на рівні значущості $p \leq 0.01$

ної компетентності за цією моделлю, а також свідчать про більш високий рівень її розвитку серед вальдорфських вчителів (переважно, на рівні кооперації/інтеграції), порівняно із загальноосвітньою школою де переважають рівні авторитету/адаптації. Безумовно, виділені в моделі рівні (первинний,

авторитету, адаптації, кооперації, інтеграції, системності, духовної інтеграції) потребують більш детального обґрунтування та уточнення, зокрема, стосовно структурних компонентів, що може бути напрямками подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Udo Käser, Andreas Durban *Die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler durch Theaterarbeit: das Törless-Projekt der Literatur-Oper Köln* (Electronic resource) / Udo Käser, Andreas Durban // *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.6 Special issue. – 2015. – pp. 123-132 – Mode of asses: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/278/272>
2. Гузенков С. До питання про зміст поняття «соціальна компетентність» [Електронний ресурс] / С. Гузенков – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/guzenkov_s..pdf
3. Дон Едвард Бек, Кристофер К. Кован *Спиральная динамика. Управляя ценностями, лидерством и изменениями в XXI веке* / Дон Едвард Бек, Кристофер К. Кован . – М.: Открытый Мир, BestBusinessBooks, 2010. – с 424
4. ТыугуА. Сообщества третьего поколения [Электронный ресурс] / А. Тыугу// "Антропософия в современном мире". – 2004. – №10/11,12 – Режим доступа: <http://bdnsteiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=2301>
5. Коллегиальное самоуправление в вальдорфской школе. Сборник статей: пер. с нем / М. Роусон, Х. Шиллер – К.: Изд-во «НАИРИ», 2005. – 80 с.

TRANSLITERATION OF RESOURCES:

1. Udo Käser, Andreas Durban *Die Förderung sozialer Kompetenzen von Schülerinnen und Schüler durch Theaterarbeit: das Törless-Projekt der Literatur-Oper Köln* (Electronic resource) / Udo Käser, Andreas Durban // *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.6 Special issue. – 2015. – pp. 123-132 – Mode of asses: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/278/272>
2. Guzenkov S. Do pytannja pro zmist ponjattja «social'na kompetentnist'» [Elektronnyj resurs] / S. Guzenkov – Rezhym dostupu: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/guzenkov_s..pdf
3. Don Edvard Bek, Kristofer K. Kovan *Spiral'naja dinamika. Upravljaja cennostjami, liderstvom i izmenenijami v XXI veke* / Don Jedvard Bek, Kristofer K. Kovan . – М.: Otkrytyj Mir, BestBusinessBooks, 2010. – s 424
4. TyuguA. Soobshhestva tret'ogo pokolenija [Elektronnyj resurs] / A. Tyugu// "Antroposofija v sovremennom mire". – 2004. – №10/11,12 – Rezhim dostupa: <http://bdnsteiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=2301>
5. Kollegial'noe samoupravlenie v val'dorfskoj shkole. Sbornik statej: per. s nem / М. Rouson, H. Shiller – К.: Izd-vo «NAIRI», 2005. – 80 s.