

© 2010 г. О.П. Кракаускене

РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА МЕЖШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО КОМБИНАТА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Проанализированы концептуальные основы модели развивающей среды межшкольного учебного комбината, как эффективного условия формирования социальной компетентности учащихся; выделены существенные характеристики и показатели сформированности социальной компетентности.

Ключевые слова: образовательная среда, развивающая среда, социальная компетентность, межшкольный учебный комбинат, компетентностный подход, социальная деятельность.

Анализ научных источников по проблеме формирования социальной компетентности в развивающей среде межшкольного учебного комбината (МУК) в условиях реализации гуманистической парадигмы и опыта нашей экспериментальной работы, позволили сформулировать набор принципов, создающих условия для формирования социальной компетентности учащихся. В процессе исследования были выделены следующие принципы:

1. Принцип гуманизации образовательной среды – положен в основу всех преобразований в системе образования, в центр социальной политики становится ребенок с его реальными интересами, способностями и возможностями. Этот принцип выражается в гуманности целей, способов, средств и взаимодействий педагога и учащихся в образовательной среде межшкольного учебного комбината, выбираемых и используемых для достижения целей по формированию социальной компетентности школьников.

2. Принцип социального развития свойств и качеств личности каждого субъекта образования (ученика, учителя, руководителя) в развивающей среде. Это предполагает особую роль комплексного психолого-педагогического мониторинга развития учащихся и их групп, педагогов и их коллективов в образовательной среде межшкольного учебного комбината.

3. Принцип преемственности основных направлений развития различных уровней образования (федерального, регионального, муниципального, школьного) требует согласования целей и средств развития образовательного учреждения со стратегическими интересами развития России в целом и отдельного региона. Только на основе реализации данного принципа можно обеспечить гармонизацию общеобразовательной и предпрофессиональной подготовки учащихся в условиях развивающей образовательной среды межшкольного учебного комбината, модернизационных процессов в системе профессионального образования и изменений на рынке труда.

4. Принцип развивающего обучения, определяет технологические и содержательные аспекты образовательного процесса в образовательной среде межшкольного учебного комбината, требует внедрения развивающих программ и технологий во всех аспектах деятельности учащихся межшкольного учебного комбината, обеспечивая формирование совокупности локальных развивающих сред.

5. Принцип максимального использования личностно-развивающего потенциала развивающей среды межшкольного учебного комбината требует целенаправленной организации образовательной среды межшкольного производственного комбината, которая стимулирует действие соответствующих психологических механизмов личностного развития как учащихся, так и педагогов. Данный принцип реализуется в организации воздействия на субъектов образовательного процесса таких стимулов, которые актуализируют «включение» психологических механизмов их личностного развития. Этот принцип реализуется в организационно-педагогической поддержке групповых норм, которые развивают способность обучающихся и педагогов к социально компетентному партнерскому взаимодействию, выступают социальной ценностью, обуславливающей статус воспитанника в группе, обеспечивая процесс личностного развития субъектов образовательного процесса.

6. Принцип повышения комплексности и разнообразия развивающей среды межшкольного учебного комбината требует такой ее организации, при которой обеспечиваются субъектам образовательного процесса максимально разнообразные возможности развития. Принцип реализуется в педагогической организации воздействия на субъектов образовательного процесса комплекса разнородных стимулов; включении обучающихся и педагогов в

разнообразные виды деятельности (учебную, проектную, игровую и досуговую, общественно-полезную) и социального взаимодействия. Реализация рассматриваемого принципа предполагает обеспечение органичной интеграции воспитания, обучения и развития воспитанников в едином образовательном пространстве, объединяющем возможности общего среднего и дополнительного образования детей; предполагает, что учащийся, являясь полноценным субъектом учебно-воспитательного процесса, не только готовится к будущей жизни, но уже живет в том микросоциуме, которым является школа, межшкольный учебный комбинат. В силу этого главная задача образовательного учреждения состоит не только в совершенствовании собственно образовательного процесса, но прежде всего в организации полноценной, продуманной в деталях жизнедеятельности своих воспитанников [1].

7. Принцип учета индивидуальных особенностей каждого при организации локальных развивающих сред межшкольного учебного комбината требует организации такой их совокупности, которая обеспечивает возможности развития всех субъектов (как обучающихся, так и учителей) с учетом их возрастных, половых, профессиональных и других специфических индивидуальных особенностей. Данный принцип реализуется в педагогической организации воздействия на субъектов стимулов, которые личностно значимы как для данной группы субъектов и персонально для каждого из них; в педагогическом включении субъектов образовательного процесса в такие виды деятельности, которые адекватны их специфическим личностным особенностям; в педагогической организации межличностного взаимодействия, при котором происходит принятие и поддержка каждого субъекта вне зависимости от его специфических личностных особенностей. Образовательно-воспитательные запросы, мотивы и интересы, способности каждого учащегося должны предопределять содержание и характер педагогической деятельности учителей. Критерием реализации данного принципа выступает эффективная реализация индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося [2].

8. Принцип развития партнерских отношений в образовательном процессе межшкольного учебного комбината требует ориентации на создание условий, способствующих развитию отношений взаимодействия, взаимопомощи, взаимоподдержки между всеми субъектами образовательного процесса (ученик – учитель; ученик – ученик; учитель – учитель, а также отношений, воз-

никающих при вовлечении в образовательный процесс родителей учащихся). Указанные типы отношения являются своеобразным психологическим механизмом, позволяющего участникам «открыться» для общения, вступить в общение на основе собственной субъектной установки, кардинально изменить субъективное отношение к партнерам по общению и характер взаимодействия. Данный принцип требует стимулирования тесной кооперации педагогов, психологов, других специалистов и персонала школы, а также их взаимодействия с родителями.

Таким образом, в зависимости от конкретной социально-экономической ситуации может быть использован тот или иной вариант системы принципов формирования социальной компетентности учащихся в образовательной среде межшкольного учебного комбината, опирающийся на несколько базовых принципов: научности, системности, объективности, оптимальности. Набор принципов, в чем мы согласны с Ю.А. Конаржевским, всегда является открытым и может дополняться другими принципами в ходе их практического освоения и дальнейшего теоретического осмысления [3]. Не случайно все принципы, представленные выше, легли в основу сконструированной нами динамической модели развивающей среды. Модель представляет собой систему, элементами которой выступают взаимосвязанные компоненты. Целевой компонент включает цель и задачи, субъектов образовательного процесса по формированию социальной компетентности учащихся межшкольного учебного комбината и отвечающие идеям гуманистической образовательной парадигмы. Концептуальный компонент включает набор специфических принципов организации образовательного процесса в межшкольном учебном комбинате, ориентированного на формирование социальных компетенций в развивающей среде межшкольного учебного комбината. Организационный компонент, определяющий способы практической реализации образовательного процесса в межшкольном учебном комбинате с учетом специфики модернизации и профилизации общего среднего образования – это вариативная система уровней познавательной деятельности; уклад жизни в межшкольном учебном комбинате; новые организационные формы сотрудничества педагогов с учениками, как справедливо отмечает О.Г. Тринитатская [4]. Содержательный компонент модели предполагает формирование мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой, практически-деятельностной и

ценностно-смысловой основы социальной деятельности учащихся в межшкольном учебном комбинате. О.Г. Тринитатская с содержательной точки зрения выделяет следующие показатели компетентности, которые мы использовали при построении модели развивающей среды межшкольного учебного комбината [5]:

1. социологические (социальный и профессиональный статус, определяемый деятельностью; уровень дохода, занимаемая должность; время, отводимое для занятий деятельностью);
2. инфологические (компетентность с точки зрения получения знаний из информации о состоянии социальной среды):
 - определение социальной проблемы, идентификацию необходимой информации;
 - управление информацией (выявление возможных источников, выбор наилучших из них);
 - доступ к информации (отыскание соответствующих источников и нужной информации из этих источников);
 - интеграция информации (организация материала, полученного из различных источников, представление информации должным образом);
 - оценка информации (оценка качества полученного продукта, эффективности работы);
 - создание информации (решение поставленной ранее проблемы на основе имеющейся информации, формулирование выводов о целесообразности имеющейся информации);
 - передача информации;
3. психологические (тип сознания: структура, интенсивность, доминантность отношений личности, выраженность соответствующих ценностей; особенности повседневного поведения);
4. педагогические (степень сформированности предложенных для усвоения компонентов компетентности: знаний, умений, навыков, опыта, мотивации, ценностей и т.п.).

Важно отметить, что большинством исследователей предлагается покомпонентная диагностика социальной компетентности с использованием психолого-педагогических подходов и критериев. Исходя из многокомпо-

нентной структуры социальной компетентности, для диагностики ее сформированности необходимо не только подобрать инструментарий, адекватный каждому из компонентов (мотивационный, когнитивный, практически-деятельностный, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой), но также предусмотреть возможность отслеживания системных эффектов, то есть взаимодействия отдельных компонентов. Процессуальный компонент модели включает процессы: педагогические, направленные на реализацию целей обучения, передачи и усвоения содержания социальной компетентности в совместной деятельности педагога и учащихся (классно-урочное обучение, проектно-исследовательская деятельность учащихся и др.) и управленческие. Технологический компонент модели – система технологий и методов работы педагога с учащимися, нацеленных на формирование социальной компетентности в развивающей среде межшкольного учебного комбината. Критериально-оценочный компонент модели включает критерии (потребностно-мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой) и соответствующие им индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения для формирования социальной компетентности учащихся.

Рассмотрим компоненты модели более подробно. Основная цель формирования социальной компетентности должна быть определена как создание педагогических условий для развития личности, носителя социокультурных ценностей, способной адаптироваться в окружающем социуме и способной вступать во взаимодействие с различными его субъектами. В личностно-ориентированной парадигме данная цель конкретизируется во взаимосвязанных, согласованных целях субъектов образовательного процесса в межшкольном учебном комбинате, которые можно определить следующим образом:

- для местного сообщества и общества в целом – подготовка образованных и компетентных граждан в сфере социального взаимодействия;
- для педагогов – создание условий для приобретения знаний, умений и навыков, развития способностей, мотивации, отношений, опыта социальной деятельности, необходимой для практического решения социальных проблем;
- для учащегося – развитие способностей, готовности и опыта социальной деятельности, повышение собственной компетентности в выявлении и решении социальных проблем.

Реализация указанных целей основана на решении следующих задач:

- обогащение опыта учащихся в сфере практической социальной деятельности, направленной на решение социальных проблем;
- раскрытие системной организации и динамичности (непрерывного изменения) общества, социальных систем, взаимосвязи и взаимодействия человека и окружающего его социума;
- понимание комплексности характера современных социокультурных проблем и партнерства общества (государства, предпринимательства, общественности) в их выявлении и решении;
- осознание современного кризиса как кризиса управления сложными социоэкономическими системами;
- изучение основных типов социальных проблем и способов их решения;
- воспитание ответственности за качество жизни настоящего и будущих поколений, ответственного отношения к выбору принимаемых решений;
- создание условий для активного участия учащихся в практической социокультурной деятельности;
- развитие эмоционально-волевой сферы, субъективного отношения к окружающим людям, саморегуляции поведения;
- развитие организаторских и интеллектуальных способностей и социальных навыков: проектирование; работа в группе; коммуникация; поиск информации.

Организационный компонент обусловлен тем, что введение компетентного подхода в образовательный процесс межшкольного учебного комбината требует серьезных изменений в содержании образования и его практическом осуществлении. Меняются формы и методы организации занятий – усиливается деятельностный характер обучения, акцент делается на выстраивание индивидуальных учебных траекторий, на обучение через продуктивную работу учащихся в группах, развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решений. Приоритетным становится свободный доступ к образовательным ресурсам, самообучение. В содержательном компоненте формирования социальной компетентности учащихся можно выделить две основные линии. Первая содержательная линия включает:

- открытие сущности социальных противоречий, социоэкономических проблем, реализация концепции устойчивого развития как стратегии управления, направленной на повышение качества жизни, где основными элементами являются представления об основных компонентах окружающей социокультурной среды (социальном, экономическом, культурном) и их взаимосвязи; подходы к познанию социокультурного пространства как сложной динамической системы, моделирование и прогнозирование, сценарии будущего;
- осознание противоречий в системе «человек – общество» как источника социальных проблем;
- решение социокультурных проблем как средства преодоления данных противоречий;
- классификацию социальных проблем: по масштабам (глобальные, межрегиональные, локальные, личностные); по остроте и интенсивности их последствий (конфликтные, кризисные, катастрофические); по продолжительности развития (актуальные, формирующиеся, требующие решения или предупреждения); по типу деятельности (познавательные, моделирование, практические);
- понятия «рост» (количественные изменения) и «развитие» (качественные изменения), «уровень жизни» (количественные показатели) и «качество жизни» (качественные показатели);
- отслеживание временной динамики процессов развития;
- сохранение социокультурных ценностей, этических норм и принципов.

Вторая содержательная линия включает теоретические и практические способы выявления, решения и предупреждения социальных проблем, опыт практической социальной деятельности. Основные компоненты данной содержательной линии:

- ситуативность проблем и решений;
- этапы решения проблемы: обзор ситуации, причинно-следственный анализ, выявление и постановка проблемы, поиск и выбор решения, план реализации решения, оценка результата;
- структура решения: альтернативы, предпочтения, критерии выбора;

- классификация решений: стандартные, бинарные, многоальтернативные, инновационные или отсутствие приемлемых альтернатив, допустимые и оптимальные;
- процесс принятия решения: формулирование целей, определение ограничений, поиск альтернатив, измерение предпочтений, формулирование критериев выбора, выбор решения;
- критерии выбора решений: экономические, социальные, технические, эстетические, этические, субъективный фактор; подходы к выбору решений (оптимистический, пессимистический, средний выигрыш);
- анализ риска решений;
- источники информации для принятия решений: наблюдение, эксперимент, опрос, экспертные оценки;
- методы поиска решений и стимулирования творческой активности: мозговой штурм, метод аналогий, ролевые игры;
- примеры успешных действий по решению социальных проблем и устойчивому развитию;
- участие общественности в принятии решений по вопросам создания социокультурной среды и устойчивого развития;
- социальные гарантии государства, права и обязанности граждан, формы участия граждан в решении социальных проблем;
- планирование и реализация социальных проектов.

Вслед за О.Г. Тринитатской, мы считаем, что междисциплинарная интеграция создает условия для формирования и развития общеучебных и интеллектуальных способностей и навыков и обеспечивает возможность формирования системы универсальных знаний, умений, навыков, как ключевых образовательных компетенций [5]. Исходя из обозначенных ранее позиций компетентностного подхода, строилась модель образовательной среды межшкольного учебного комбината, направленная на формирование социальной компетентности и поддержание развивающей среды образовательного учреждения. Здесь необходимо указать на два базовых положения, отраженных в данной модели:

1. Образовательная среда межшкольного учебного комбината должна обеспечивать каждому учащемуся возможность для организации своей познавательной деятельности как продуктивной, творческой. Поэтому препода-

вание отдельных предметов и реализация межпредметных связей должны создать структуру творческой деятельности (подготовка, созревание, озарение, проверка, созидание общественно значимых продуктов).

2. Необходимо создать такой уклад жизни в межшкольном учебном комбинате, который в максимальной степени способствует включению учеников в творческую познавательную деятельность, создает механизм использования результатов ученического творчества в социально-полезной деятельности, стимулирует продуктивную позицию каждого ученика в учебной деятельности.

Одна из проблем создания развивающей среды межшкольного учебного комбината для формирования социальных компетенций учащихся состоит в обеспечении эффективной творческой деятельности педагогов по освоению современных образовательных технологий и внедрение их в образовательный процесс. При организации данной работы для нас представляли значительный интерес результаты исследования по сопоставлению двух личностно-профессиональных особенностей педагогов: 1) «предпочитающих традиционные педагогические технологии»; 2) «предпочитающих развивающие педагогические технологии» [4]. Исследуя данный феномен, были сделаны следующие выводы:

– особенностями мотивационной сферы учителей второй группы являются: высоко развитая потребность в достижениях как направленность на успех и выраженная мотивация на саморазвитие. Поскольку феномен саморазвития выделяют как основной внутренний механизм развития личности, педагоги данной группы имеют больше возможностей для овладения субъектной позицией в своей профессиональной деятельности, которая характеризуется развитой готовностью к личностному и профессиональному росту и самоуправлением собственным развитием;

– также для педагогов второй группы более характерны: положительное отношение к работе и удовлетворенность своим положением в педагогическом коллективе, высокий уровень оптимальности мотивационного комплекса и менее выраженная внешняя отрицательная мотивация;

– существует отличие доминирующих тенденций в выборе способа разрешения потенциального конфликта в ситуациях межличностного взаимодействия у учителей первой и второй группы. Учителя второй группы отдают

предпочтение развивающим технологиям, у них более выражена склонность к сотрудничеству, поиску компромиссов. У учителей первой группы, наоборот, доминируют тенденции к соперничеству-конкуренции [6].

Приведенные выводы свидетельствуют о том, что использование развивающих образовательных технологий, т.е. работа в локальной образовательной среде развивающего типа оказывает существенное позитивное влияние на личностно-профессиональное развитие учителя и формирование его социальной компетентности, что мы учли при создании развивающей среды в межшкольном учебном комбинате. Говоря о контрольно-оценочном компоненте, следует обратить внимание, что в общем виде контрольно-оценочный компонент, как отмечают В. Загвязинский и Р. Атаханов, представляет собой «процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов» [7]. Он включает определение качественных и количественных параметров изучаемых объектов на основе принятых критериев и показателей с помощью известных методик, а также на основе конструирования и разработки новых. В.Ю. Пузыревский в плане контроля компетентностей выделяет два подхода, которые могут сочетаться в педагогической практике – бихевиористский и феноменологический [8]. Первый предполагает наблюдения за поведением учащихся в различных учебных ситуациях. Однако точная фиксация всех наблюдаемых аспектов поведения оказывается невозможной, к тому же, от учителя требуются особые навыки включенного (эмпатически-рефлексивного) наблюдения. К показателям сформированности компетентности в рамках средового подхода можно отнести:

– личностные изменения: мотивы учения; волевые черты характера; познавательные способности; нравственные черты характера (по Ю.З. Гильбуху), мотивы учения; целеполагание учения; эмоции в учении; умения учиться (по А.К. Марковой), активен – пассивен; самостоятелен – несамостоятелен; продуктивен – непродуктивен (по И.С. Якиманской);

– параметры психолого-педагогического статуса: особенности учебной деятельности – произвольность психических процессов; развитие мышления; сформированность важнейших учебных действий; развитие речи, тонкой моторики; умственная работоспособность и темп учебной деятельности; осо-

бенности поведения и общения – взаимодействие со сверстниками, педагогами; соблюдение социальных и этических норм; поведенческая саморегуляция; активность и самостоятельность; отношение к учебной деятельности – наличие и характер учебной мотивации; устойчивое эмоциональное состояние (по Е.И. Афанасьевой, М.Р. Битяновой, Н.Л. Васильевой);

– характеристики поведения; пассивность – активность; отстраненность – вовлеченность; агрессивность – миролюбивость; проявление стереотипных действий – проявление творческих действий; беспокойство, неуверенность, зависимость – спокойствие, уверенность, независимость; рассеянность, невнимательность, импульсивность – сосредоточенность (по Т.Д. Зинкевич, А.М. Михайлову).

Феноменологический подход предполагает самоотчеты учащихся о своих состояниях в различных учебных ситуациях (вербальные, невербальные, проективные). Для этого учитель должен располагать средствами для самооценки учащегося, а также обладать навыками интерпретации результатов. К показателям сформированности компетентности в рамках данного подхода можно отнести:

– показатели личностных изменений: академическая успеваемость, «Я-концепция», отношение к школе, креативность, независимость – конформизм, любознательность, тревожность и приспособленность, локус контроля, сотрудничество (по К. Роджерсу);

– критерии личностного роста: интраперсональные – принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственная свобода, целостность, динамичность; интерперсональные – принятие и понимание других, социализированность, творческая адаптивность (по К. Роджерсу); осознанное принятие ответственности за выбор, осознаваемое продуцирование собственной творческой спонтанности и личностная саморегуляция в ней, эмпатическое понимание, стремление к самоидентичности и конгруэнтности мотивов, чувств и мыслей; экоэтическое познавательно-действенное отношение к миру (по В.Ю. Пузыревскому).

Таким образом, обобщая результаты исследований в условиях развивающей среды МУК, мы выделяем следующие существенные характеристики сформированности социальной компетентности:

- осознанность (степень осмысления понятия, явления действительности);
- устойчивость (степень постоянства взглядов, чувств, поступков и т.п.);
- результативность (завершенность, итог какой-либо деятельности);
- полнота, или содержательность (знаний, формулировок, действий и т.п.);
- системность (отношения, связи между компонентами формируемого качества по различным признакам);
- обобщенность (наличие общих признаков и качеств у компонентов);
- действенность (произвольность преднамеренной активности, направленной на достижение осознаваемой цели);
- эмотивность (содержание, качество и динамика эмоций и чувств);
- эмпативность (проникновение в переживание другого субъекта).

Степень сформированности определяется через систему уровней:

- 1) неудовлетворительный (когнитивный компонент не сформирован);
- 2) недостаточный (когнитивный компонент сформирован);
- 3) удовлетворительный (эмоционально-оценочный компонент проявляется в виде рациональных стереотипов);
- 4) достаточный (проявляется воздействие на поведение личности);
- 5) близкий к идеальному (проявляется осознанное воздействие на поведение личности на уровне установки).

В виду многогранности компетентности как педагогического явления в настоящее время не выработан единый подход к определению содержания, критериев и способов оценки сформированности образовательных компетентностей. С методологической точки зрения для диагностики социальной компетентности должны быть разработаны и сопоставлены три группы показателей:

- идеальные, характеризующие социально-педагогические представления о данном виде компетентности;
- нормативные, отражающие педагогические требования к данной характеристике личности;
- реальные, фиксирующие конкретные особенности сознания и поведения.

Наша практика управления инновационной деятельностью межшкольного учебного комбината показала, что данный перечень характеристик и показателей

сформированности социальной компетентности является открытым и может быть дополнен в зависимости от специфики конкретной ситуации и от особенностей «лица» того или иного межшкольного учебного комбината. Однако выделенные нами вышеуказанные характеристики и показатели являются тем необходимым минимумом, на базе которого руководитель любого МУК может осуществлять управленческую деятельность по формированию развивающей среды как условия формирования социальной компетентности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Тринитатская О.Г.* Управление развивающей средой инновационной школы. Ростов-н/Д., 2008.
2. *Тринитатская О.Г.* Теория и практика управления развивающей средой инновационного общеобразовательного учреждения. Ростов-н/Д., 2009.
3. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. М., 1997.
4. *Тринитатская О.Г.* Формирование социальной компетентности учащихся в условиях межшкольного учебного комбината. Ростов-н/Д., 2010.
5. *Загвязинский В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2001.
6. *Пузыревский В.Ю.* Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций // Интернет-журнал «Эйдос» / <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18.htm>.
7. *Тринитатская О.Г.* Управление школой: преемственность инноваций в условиях модернизации образования. Ростов-н/Д., 2007.
8. *Улановская И. М.* Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии. 1998. № 6.