

УДК 37.035

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В КУЛЬТУРОСООБРАЗНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ**

Ю.П. Ветров, В.Е. Гладченко, И.Г. Кузелева

**MODEL OF FORMATION
OF SOCIAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS
IN CULTURAL ENVIRONMENT OF SCHOOL**

Yu.P. Vetrov, V.E. Gladchenko, I.G. Kuzheleva

Аннотация. В статье представлена модель формирования социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы, в структуру которой включены функционально-методологический, содержательно-организационный и результативно-оценочный блоки. Сформулированы научно-методические основы построения учебно-воспитательной подсистемы, нацеленной на формирование социальной компетентности старшеклассников в рамках образовательного процесса в школе, детализированы пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникативно-организационный уровни данной подсистемы.

Abstract. The article presents a model of formation of social competence of high school students in the cultural environment of the school, the structure of which includes functional-methodological, content-organizational and effective-evaluation blocks. The scientific and methodological bases of construction of educational subsystem aimed at formation of social competence of high school students within the framework of educational process in school are formulated, spatial-semantic, content-methodical, communicative-organizational levels of this subsystem are detailed.

Ключевые слова: социальная компетентность, культуросообразная среда школы, модель.

Keywords: social competence, cultural environment of the school, model.

Моделирование как исследовательский метод позволяет и содержательно, и методически представить в единстве не только компоненты учебно-воспитательного процесса, но и их преемственность, необходимые механизмы управления и самоуправления, а также место самореализации и самоидентификации участников образовательного процесса [4].

Модель формирования социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы включает несколько структурных блоков.

Первый из них – **функционально-методологический**.

Методологическая часть первого блока модели реализации педагогических условий формирования социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы охватывает опорные методологические подходы, которые актуальны для данного процесса, и соответствующие им принципы реализации учебно-воспитательного процесса в культуросообразной

образовательной среде школы (многоуровневости; дополнительности; маневренности; интеграции; преемственности и неразрывной связи социально-культурной деятельности с жизнью; синкретизма (построение новых парадигм на прошлом социально-культурном опыте); добровольности и общедоступности социально-культурной деятельности; систематичности и последовательности; развития инициативы и самоорганизации; дифференцированного подхода к различным социально-демографическим группам; системности и последовательности; фасилитации и интереса; информационно-просветительный принцип).

В аспекте формирования социальной компетентности старшеклассников в условиях культуросообразной среды школы эти принципы нацеливают на:

- предоставление широкого круга возможностей для выбора построения индивидуальной образовательной траектории в социокультурном пространстве;
- формирование образовательного процесса школы как мобильной подсистемы, оперативно реагирующей на быстро меняющиеся условия социума;
- предоставление ученикам возможности продвижения в культуросообразной образовательной среде «по горизонтали» и смены видов занятий, перехода между проектами, модулями дополнительного образования, развивающих программ и пр.;
- создание единого пространства, обуславливающего механизмы интеграции личностного, содержательного и организационного аспектов образования, что предполагает постановку в центр учебно-воспитательного процесса ученика с его интересами и степенью творческой активности (личность выступает самостоятельным субъектом образования, а самообразование в культуросообразной среде приобретает персонифицированный, личностно-ориентированный характер);
- динамичность реагирования на общественные процессы, стимулирование социальной активности личности;
- непрерывность культурного взаимодействия и взаимовлияния, поддержания норм и традиций (последовательность, систематичность, прогнозирование и программирование направленного воздействия) и др.

В целом, перечисленные принципы предполагают целенаправленный, интегральный, многоуровневый, динамичный подход к построению и функционированию культуросообразной среды школы, способствующей социализации учащихся старших классов.

Следующий блок модели – *содержательно-организационный* – включает в себя уровни реализации культуросообразной среды школы.

На первом – пространственно-семантическом – уровне происходит развитие предметно-пространственной среды и дискурсивного пространства школы как развивающей социальную компетентность учащихся.

Дискурсивное пространство организуется за счет речемыслительной деятельности, обеспечивающей активизацию учащимся получаемых знаний, умений, приобретение дискурсивного опыта [1], в конечном счете – формирование социальной компетентности.

Дискурсивные практики строятся на основе ряда принципов:

- дидактических (гуманистической направленности, целостности, персонализации, гармонизации педагогических целей и средств их достижения);
- методических (проблемности обучения, творчества, моделирования, контекстности обучения);
- информативных (динамичности, ди- и полилогичности, диалога культур) [2].

Для пространственно-семантической организации культуросообразной среды школы дискурсивные ситуации и педагогические задачи проектируются учителем в первую очередь на основе текстов любого функционально-стилевого типа: художественных, официально-деловых, разговорных, научных, публицистических, на базе любого связного текста монологического, диалогического, полилогического характера, устной или письменной формы. Выбор текста определялся задачами учебной дисциплины и целями формирования социальной компетентности.

Дискурсивные практики всех трех типов обеспечивают «встречи» ученика с авторскими творческими текстами, которые нужно прослушать, понять, дать им свою интерпретацию. В этом смысле проблема знакомства с текстом является весьма важной; в процессе индивидуального «сближения» – диалога между учеником и текстом – разворачивается деятельность по личностному осмыслению текстов путем их внутреннего эмоционально-ценностного «проживания».

В ходе дискурсивных практик ученик овладевает различными умениями: слухового и зрительного восприятия текста; понимания событийно-сюжетного содержания текста; обнаружения разноуровневых трудностей восприятия, понимания текста и поиска путей их преодоления; проективного предвосхищения содержания текста на основе его тематической принадлежности; определения информационно-познавательной, социально-культурной, нравственной, художественно-эстетической значимости текста. Дискурсивные практики ориентируют учеников на собственную интерпретацию содержания текста, усвоение норм этикета как совокупности выработанных в обществе специфических правил общения, манеры поведения людей, выполнение социальных ролей. В процессе реализации дискурсивных практик осуществляется рефлексия коммуникативно-речевого взаимодействия участников педагогического дискурса: обоснование успешности или неэффективности интерпретаций, осмысление и оценка использованных дискурсивных тактик, суждение об уровне дискурсивной компетентности субъектов образовательного процесса, собственного Я, формулирование путей совершенствования дискурсивного Я, антиципация собственной дискурсивной деятельности на основе усвоенного опыта.

Интерпретация текста осуществляется в следующей логике: выявление его актуальности и общего ценностно-смыслового потенциала, нахождение в тексте личностных смыслов и формулирование их; тезисное изложение

проблем, затронутых в тексте, выражение личной оценки и эмоционального отношения; оценка нравственной позиции автора текста; поиск в тексте ориентиров-стимулов, побуждающих к речевому общению, конструированию проблемных ситуаций.

Центральным компонентом такой работы является творческий материал педагога, а также такие этапы работы со школьниками как:

- интерпретация полученного знания;
- рефлексия; поиск личностных смыслов.

Интерпретация, выражение личной оценки – необходима как важный фактор реализации педагогического дискурса, поскольку позволяет выявлять актуальность полученного знания и его общего ценностно-смыслового потенциала, выражать личную оценку и эмоциональное отношение; оценивать нравственную позицию и т. п.

Рефлексия – позволяет выяснить обоим субъектам обучения не только качество усвоения материала, но прежде всего – их отношение к сформированным понятиям. Коммуникативно-речевое взаимодействие участников педагогического дискурса, нацеленное на расширение речевой практики учащихся, включает в себя: обоснование успешности или неэффективности интерпретаций, осмысление и оценку использованных дискурсивных тактик, суждение об уровне дискурсивной компетентности субъектов образовательного процесса, собственного Я, формулирование путей совершенствования дискурсивного Я, антиципация собственной дискурсивной деятельности на основе усвоенного опыта.

На втором – содержательно-методическом – уровне организуется выбор содержания, обогащенного социально-культурной и наукоемкой информацией, способствующей расширить социальные практики учеников, а также технологии, позволяющие данное содержание реализовать в учебно-воспитательном процессе.

К таковым технологиям отнесены:

- погружение учащихся старших классов в активную культуросозидательную деятельность на всех этапах информационной практики (это способ заблаговременного предоставления старшекласснику фрагмента или акта культуротворческой деятельности, для выполнения которого необходима недостающая у него интеллектуально-нравственная подготовка, в то время как ее освоение возможно в организуемой поисковой учебно-познавательной и имитационно-моделирующей деятельности, а применение – в предстоящей реальной практической деятельности);

- содержательно-методическое обеспечение самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущего выпускника в освоении образцов социальной практики;

- индивидуально-групповая дифференциация деятельности старшеклассника (это цикл взаимосвязанных способов учета общего и особенного в основных параметрах социальной компетентности учащихся с опорой на данные

мониторинга путем создания условно выделенных или реально существующих групп школьников при планировании, организации, реализации, регулировании, коррекции практического взаимодействия, оценке его результатов);

- коллективно-распределенная организация занятий (представляющая способ организации и одновременного проведения практических и семинарских занятий несколькими преподавателями, каждый из которых работает с конкретной подгруппой, а один из них дополнительно согласовывает взаимодействие всех подгрупп и организует фронтальные этапы работ);

- обеспечение коммуникативной деятельности старшеклассников (это система способов и средств формирования и развития умений вербально и невербально оформлять свои мысли и образы путем освоения старшеклассником цикла технологий, обеспечивающих: предкоммуникативное моделирование и планирование общения, взаимонаправленность, взаимоинформирование, взаимоотключение, посткоммуникативную рефлексию, взаимоотражение).

На третьем – коммуникативно-организационном – уровне реализуется практическая деятельность по развитию межличностных свойств, отношений, культуры общения (организация общения, обучение ему и корректировка отношений) у учащихся старших классов, освоению ими разнообразных социальных ролей.

Организация практической деятельности по развитию социальной компетентности в рамках учебно-воспитательного процесса требует пересмотра используемых педагогами форм в направлении приоритетности диалоговых форм обучения. Необходимо использовать:

- технологии, основанные на продуктивной деятельности;
- эффективный межличностный диалог;
- компоненты различных направлений и сфер деятельности современного человека как пространство взаимодействия и диалога;
- формы, методы и средства обучения и воспитания, моделирующие реальные условия.

Каждый ученик должен стать участником со-управления и самоуправления в классе, школе, проектной группе, отдельном коллективе, уметь влиять на коллективное мнение и общественную жизнь, попробовать себя в разных ролях: лидера, организатора, исполнителя, помощника и пр.

Описанные выше три уровня реализации культуросообразной среды школы представляют собой особую учебно-воспитательную подсистему, встроенную в образовательный процесс школы с учетом конкретных социально-педагогических и психологических условий, а также сформированных механизмов функционирования образовательного учреждения, которая позволяет старшеклассникам быть не просто объектами воздействия, а формирующимися и развивающимися личностями, реализующими свой потенциал в условиях моделируемой, имитируемой или реальной деятельности.

При построении данной учебно-воспитательной системы были учтены три психолого-педагогических механизма: стабилизации, дополнения и транс-

формации [3], которые обеспечивают эффективное погружение старшеклассников в культуросообразную среду школы и гуманистическую направленность обучения в целом.

Под стабилизацией знаний понимается приведение их компонентов в устойчивое состояние и закрепление в деятельности. Механизм стабилизации имеет ряд звеньев, функционирующих в определенной последовательности:

1. Предстоящая деятельность и ее предполагаемый результат, заданные педагогом, преломляются старшеклассником, в результате чего опредмечивается его собственная потребность в овладении социально-культурным базисом и актуализируется мотив и ценностные ориентации (или их совокупности), которые в конкретных условиях наиболее полно отражают его потребность. Из этого вытекает требование: для стабилизации достигнутого старшеклассниками уровня овладения культурными ценностями педагогу необходимо при разработке заданий учитывать общее и особенное в параметрах выбора соответствующего социокультурного знания.

2. Под влиянием потребности и актуализированного мотива освоения, реализации и развития социокультурных знаний конструируется собственная цель культуросообразной деятельности ученика, учитывающая актуальные ценностные ориентации. Соотнесение заданного предполагаемого результата с собственной целью деятельности приводит к оценке ее значимости, а соотнесение собственной цели деятельности с мотивами освоения, реализации и развития культуросообразной направленности приводит к образованию личного смысла культурных ценностей. Для осуществления этого звена учителю необходимо специально выделить часть учебных занятий для подготовительного периода учебно-воспитательной работы, чтобы в результате такого соотнесения у старшеклассников образовался личностный смысл овладения культурными ценностями.

3. Конструирование культуросообразной среды выражается в выработке целей конкретных действий, установлении их соподчиненности, определении на этой основе последовательности выполнения действий, уточнении их содержания и способов реализации. Педагог помогает старшеклассникам в конструировании деятельности, адекватной уровню их социокультурных знаний, индивидуализируя взаимодействие с ними в период организации и подготовки деятельности.

4. Реализация замысла происходит при применении средств, необходимых для достижения оперативной цели. В ходе учебной деятельности проявляются мотивы, направляющие и регулирующие ее. Промежуточные результаты сопоставляются с целями действий, а последние – с целями деятельности до их воплощения в запланированный результат. В учебном процессе педагог организует взаимодействие со школьниками, а также школьников между собой, в каждом случае выделяются аспекты их совместной деятельности, в которых скрыты потенциальные возможности стабилизации субъектного, объектного и предметного компонентов социокультурных

знаний с тем, чтобы акцентировать на них внимание при анализе достижений и учитывать при выполнении последующей системы заданий.

5. Во время анализа оценивается объективная и субъективная значимость и модальность хода деятельности и полученного результата путем его соотнесения с двумя целями: заданной и принятой. При соответствии полученного субъективного результата и его модальности принятой цели достигаются стабилизация компонентов социальной компетентности.

6. Эффективность погружения в культуросообразную среду повышается, если старшеклассники видят разные варианты решения тех или иных социокультурных задач. Осмысливание вариативности решения таких задач (в зависимости от определенных факторов) может способствовать формированию творческого подхода к овладению соответствующими знаниями.

В связи с этим система заданий должна включать в себя: задания по проектированию социокультурной деятельности (разработка сценариев, конспектов различных видов работы, планов); задания по изучению опыта работы старшеклассников; задания по анализу различных видов деятельности учеников. Необходимы также условия для расширения опыта старшеклассников по решению социокультурных задач, получению соответствующих знаний в процессе и результате учебно-воспитательного взаимодействия с учителями. В этих процессах создаются единые предметы совместно-распределенной деятельности старшеклассника с субъектами образовательного процесса, поэтому создание педагогических условий для формирования социальной компетентности старшеклассников возможно лишь с учетом специфики каждого из ученика.

Как следствие, учебно-воспитательная подсистема создана на основе идеи о том, что овладение социокультурными знаниями достигается при систематическом целенаправленном привлечении старшеклассников к решению трех типов задач:

- субъектных (мотивационных, мобилизационных, организационных, реализационных, диагностических, контрольных, регулятивных, коррективных, аналитических, оценочных), решаемых учеником как субъектом учебно-воспитательного процесса с целью самоактуализации, самореализации и саморазвития;

- процессуальных (диагностических, целеобразовательных, проектировочных, конструктивных, управленческих, стимулирующих, мобилизационных, организаторских, реализационных, контрольных, регулятивных, коррективных, аналитических, оценочных и др.), определяемых и решаемых учеником в учебно-воспитательном процессе в рамках моделирования замысла своей деятельности (или ее фрагмента), его «защиты» и имитационного проведения; в ходе проектирования, реализации и анализа собственного продукта деятельности и деятельности непосредственных участников взаимодействия, а также в ходе наблюдения, анализа и оценки деятельности одноклассников в течение всего периода обучения;

- результативных (аналитических, проектировочных, диагностических, оценочных), выдвигаемых и решаемых старшеклассником параллельно с двумя предыдущими группами задач для применения (а, при необходимости, с предварительным созданием) критериев по оценке собственного уровня развития.

Третий – *результативно-оценочный* – блок модели, включает в себя такие элементы, как: компоненты социальной компетентности старшеклассников, критерии и уровни их сформированности; а также диагностические материалы, позволяющие производить оценку эффективности формирующей работы в школе.

Представим описываемую модель следующим образом (см. рис. 1).

Результаты экспериментальной работы после своей оценки будут считаться успешными, если социальная компетентность старшеклассников проявится в:

- демократичности отношений как способности осуществлять жизнедеятельность в условиях демократических реформ и современной социокультурной обстановки с позиций открытости к обществу, готовности к сотрудничеству, позитивного отношения к существующей социальной действительности, межэтнического взаимодействия;

- гуманизме как признании ценности и уникальности каждого человека, сотрудничестве, поддержке, альтруизме;

- духовности как наличии смысложизненных духовных ориентаций, потребности к освоению и производству культурных ценностей, интеллигентности, национального менталитета;

- патриотизме как национальном сознании, обеспечивающем целостность Отечества, связь между поколениями, освоение и приумножение собственной национальной культуры во всех ее проявлениях, отношение к другим национальным культурам как лично и социально значимой ценности;

- гражданской и социальной ответственности как соблюдении норм социума и интересов группы, активном участии в общественной жизни, стремлении помочь нуждающимся, выполнении возлагаемых обязательств и т. д.; внешние механизмы проявляются в соблюдении законов, норм и правил; внутренние в чувстве долга, обязанности, дисциплинированности;

- мобильности как специфической особенностью современного общества, предполагающей способность к динамичной горизонтальной и вертикальной мобильности, смене деятельности, нахождению эффективных решений в сложных условиях конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности;

- толерантности как уважении культурного плюрализма, плюрализма мнений, лояльности и терпимости к окружающим;

- способности и готовности интеграции в поликультурную среду как грамотной адаптации;

Формирование социальной компетентности старшеклассников в условиях культуросообразной среды школы				
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ	Сопровождение формирования социальной компетентности старшеклассников мониторингом	ФУНКЦИОНАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК культуросообразной среды		
		Функции		
		Методологические подходы		
		Принципы		
	ценностно-смысловая, когнитивная, коммуникативно-поведенческая, функция, рефлексивно-оценочная	личностно-деятельностный, культурологический, праксеологический, компетентностный	многоуровневости; дополнительности; маневренности; интеграции; преемственности; синкретизма; добровольности и общедоступности; систематичности и последовательности; развития инициативы и самоорганизации; дифференцированного подхода; системности и последовательности; фасилитации и интереса; информационно-просветительный	
	Использование принципов и технологий	УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПОДСИСТЕМА культуросообразной среды школы		
		СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ БЛОК культуросообразной среды		
		1 уровень реализации	2 уровень реализации	3 уровень реализации
		пространственно-семантический	содержательно-методический	коммуникативно-организационный
		РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК культуросообразной среды		
Компоненты социальной компетентности		Критерии и уровни сформированности	Диагностические процедуры	
Внутрешкольная подготовка педагогов		Рациональное соотношение обучения и воспитания с социализацией старшеклассников в культуросообразной среде школы		
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ				

Рис. 1 – Модель формирования социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы

- индивидуальности как способности к самовыражению, свободной творческой активности и как ориентации на собственные интересы и потребности;
- коллективизме как чувстве команды и как способности ориентироваться не только на собственные интересы и потребности, но и на интересы окружающих, на интересы общества для достижения общественно значимой цели, как способности к коллективной деятельности, сотрудничеству и взаимоподдержке, взаимопомощи;
- вариативности как способности к гибкому мышлению, принятию вероятностных решений в сфере профессиональной и бытовой деятельности, ментальной мобильности, способности к осуществлению деятельности в разных ситуациях.

Наличие у развивающейся личности старшеклассника данных качеств в современных условиях представляется необходимым для эффективной интеграции индивида в социально-культурную среду и его полноценного взаимодействия с обществом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деррида Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М., 2000. – С. 407–426.
2. Ежова Т.В. Педагогический дискурс как средство реализации целостной гуманитарной стратегии образования. – Оренбург: Пресса, 2007. – 206 с.
3. Качармина Е.А. Педагогический дискурс как условие формирования культуротворческих ценностей старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 197 с.
4. Миколишина В.И. Проектирование культуросообразного образовательного пространства как среды личностно-профессионального становления учащихся (На примере средней профессиональной школы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук, 2004. – 21 с.

REFERENCES

1. Derrida Zh. Struktura. znak i igra v diskurse gumanitarnykh nauk // Frantsuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu / Per. i vstup. st. G.K. Kosikova. – M., 2000. – S. 407–426.
2. Ezhova T.V. Pedagogicheskiy diskurs kak sredstvo realizatsii tselostnoy gumanitarnoy strategii obrazovaniya. – Orenburg: Pressa. 2007. – 206 s.
3. Kacharmina E.A. Pedagogicheskiy diskurs kak usloviye formirovaniya kulturotvorcheskikh tsennostey starsheklassnikov: diss. kand. pedagog. nauk. – M., 2010. – 197 s.

4. Mikolishina V.I. Proyektirovaniye kulturosoobraznogo obrazovatel'nogo prostranstva kak sredi lichnostno-professional'nogo stanovleniya uchashchikhsya (Na primere sredney professional'noy shkoly) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. 2004. – 21 s.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Ветров Ю.П. Модель формирования социальной компетентности старшеклассников в культуросообразной среде школы / Ю.П. Ветров, В.Е. Гладченко, И.Г. Кужелева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 15–25.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Vetrov Yu.P. Model of Formation of Social Competence of High School Students in Cultural Environment of School / Yu.P. Vetrov, V.E. Gladchenko, I.G. Kuzheleva // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2020, No. 1, pp. 15–25. (In Russian).