

Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи у процесі навчання

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та шкільної практики особливого звучання набуває проблема обґрунтування сутності компетентнісного підходу в освіті. Значення цієї проблеми зумовлене тими докорінними змінами, що сталися в системі загальної освіти, де взято курс на гуманізацію і демократизацію, на формування особистості як найвищої цінності суспільства, на її соціалізацію.

Особливістю шкільного віку є наявність в учнів потреби в спілкуванні з дорослими й ровесниками, в спільній діяльності з ними. Формування соціальної компетентності особистості відбувається в процесі соціально значимої діяльності. Тільки через діяльність в колективі кожний його член входить у суспільство. І такими первинними колективами для дитини є сім'я, школа, позашкільний заклад. Результатом активної групової і колективної навчальної діяльності особистості школяра та спілкування є сформованість у неї соціальної компетентності. До того ж активна участь дитини в навчальній діяльності є однією з першооснов формування й інших її ключових компетенцій: навчальних, технологічних, мотиваційних та ін.

У сучасній філософській літературі (М. Каган, В. Афанасьєв, Л. Буєва, Ю. Прилюк) досліджується роль спілкування у формуванні та життєдіяльності особистості. При цьому висвітлюються такі аспекти, як соціалізуюча та індивідуалізуюча функції спілкування, розробляється проблема співвідношення суспільних відносин, діяльності та спілкування.

У психології склалося кілька підходів щодо дослідження феномена спілкування. Найбільш детально розроблений і представлений в ряді робіт підхід до спілкування як до одного з видів людської діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, А. Петровський).

Педагогіка виділила спілкування в якості окремої теоретичної проблеми в 70-х роках (Л. Новикова, О. Киричук, Х. Лійметс). Ученими-педагогами досліджується ряд аспектів спілкування школярів у процесі пізнавальної діяльності (Г. Щукіна, М. Виноградова, В. Котов), спілкування розглядається як фактор виховання школярів (А. Мудрик).

Проте на сьогоднішній день досліджень, присвячених проблемі формування соціальних компетенцій в процесі навчання, її таких важливих складових як: гуманні взаємини, культура спілкування тощо не.

Аналіз різних словників, психолого-педагогічних праць дає підстави стверджувати, що у них розрізняються терміни «компетентність» і

«компетенція», зазначаючи, що компетенція в перекладі з латинської *«competentia»* означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, поінформована, пізнала їх і має певний досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі більшість науковців, які досліджують дану проблему, пропонують увести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, компетентність же є результатом набуття компетенцій. Вони зазначають, що освітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, в яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають навчально-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

Запровадження компетентнісного підходу в європейську освіту стартувало ще у 1996 р. в доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для ХХІ століття «Освіта. Прихований скарб». Тоді було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, які, по суті, є глобальними компетентностями. Практично в цей час Рада Європи проголошує важливість набуття молодими європейцями ключових компетентностей. У доповіді «Ключові компетентності для Європи» на симпозіумі, присвяченому проблемам середньої освіти, наголошується на тому, що, незважаючи на існування різних підходів до поняття «компетентність», ближче до «знаю як», ніж «знаю, що».

Упродовж останніх років Рада Європи проводить міжнародні дослідження, поглиблюючи та розвиваючи поняття компетентностей, пропонуючи власний перелік ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці, та об'єднують їх у три основні групи: соціальні, пов'язані із соціальною діяльністю особистості, життям суспільства; мотиваційні, що стосуються інтересів та індивідуального вибору особистості; функціональні, що характеризують сферу знань, уміння оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом.

На підставі міжнародних та національних досліджень учені Академії педагогічних наук України виокремили сім наскрізних для всіх рівнів шкільної освіти ключових компетентностей, а саме: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька.

Науковці також торкаються і проблеми відбору ключових (вони ще називають їх базовими, універсальними, такими, що переносяться) компетентностей і вважають, що ключова компетенція – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як «здатність до діяльності».

Ми використовуємо поняття компетентності переважно як грамотність, освіченість, ерудованість, ставлення учня до навчання.

Увага сучасних учених спрямована на вивчення сутності й змісту компетентнісного підходу, розроблення шляхів і засобів формування і розвитку компетенцій в учнів (В. Адольф, Ю. Варданян, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Лобанова, Н. Остапчук, О. Пометун, О. Савченко, Г. Сухобська та ін.).

Разом із тим, аналіз існуючих праць з проблеми компетентності учня показує, що на сьогодні не склалося єдиного підходу до розуміння дефініції, спостерігається неоднорідність термінів, використовуваних авторами для позначення цього утворення, серед яких найбільш поширеними є «життєва компетентність» (І. Єрмаков, Л. Мітіна, Д. Пузікова), «освітня компетентність» (Б. Гершунський, Т. Добудько, А. Маркова, О. Пометун), компетентність учня (М. Лукьянова), а також вони вживаються як синоніми (Ю. Кулюткін і Г. Сухобська). Вважаємо, що названі поняття утворюють синонімічний ряд і можуть використовуватися як рівнозначні, оскільки виступають різновидом.

Якщо взяти за основу запропоновані науковцями України сім ключових компетентностей, то кожна складова того чи іншого виду ключових компетентностей потребує більш детального аналізу і характеристики. У даній статті ми звернемо увагу на найменш досліджену проблему формування соціальної компетентності учнів основної школи в процесі навчання.

В останні десятиріччя методи, спрямовані на збільшення комунікативної активності між учасниками спілкування, або їхньої взаємодії, стали в педагогічній науці більше відомими під назвою *інтерактивних*. Хоча практично неможливо назвати якийсь із методів навчання інтерактивним, а інший – ні. Бо кожен, навіть відомий у загальноприйнятій класифікації як пасивний метод, передбачає певний рівень взаємодії між наставником і вихованцем. Тому, на нашу думку, краще і доречніше було б вживати термін *інтерактивний* стосовно прийомів, якими може скористатися вчитель, щоб обраний ним метод роботи з учнями міг якомога більше залучити їх до активної праці.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interact», де «inter» – це взаємний і «act» – діяти. Таким чином інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка переслідує конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [6].

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. В ході інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення .

Такі підходи до навчання не є повністю новими для української школи. Частково вони використовувались ще в перші десятиріччя минулого століття і були поширені в педагогіці та практиці української школи в 20-ті роки – роки масштабного реформування шкільної освіти. Застосовувані в той час *лабораторно-бригадний* та *проектний* методи, робота в парах змінного складу(колективний спосіб навчання – КСН), виробничі та трудові екскурсії й практики були передовим словом не лише в радянській, а й світовій педагогіці. Застосування цих методів та форм навчання в окремих школах давало разючі результати.

Бригадно-лабораторний метод навчання набув поширення в практиці роботи радянської школи в 20-ті роки ХХ ст. і передбачав виконання спеціально сформованими учнівськими групами (бригадами, ланками) практичних, лабораторних робіт. Завдання, що їх виконували бригади, могли бути як єдиними, так і диференційованими.

Для прикладу роботи в парах змінного складу можна розглянути досвід організованої А. Рівіним у 1918 році в м. Корнин (між Києвом та Житомиром) школи, в якій учні різного віку, навчаючись у парах змінного складу, проходили за один рік програму 3–4 років навчання. В школі навчалось одночасно близько 40 дітей віком від 11 до 16 років. Уроків як таких у школі не було. За гарної погоди діти навчались у саду, на свіжому повітрі. Під час

занять вони вільно рухались, розмовляли один з одним. В основу методики Рівіна була покладена ідея «навчаючи інших, навчайся сам» [4].

Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін.), теорії розвивального навчання. Однак у радянські часи, в умовах нав'язування комбінованого уроку, творчість окремих педагогів була скоріше виключенням, ніж правилом.

У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності учнів активно розвивались та вдосконалювались. В кінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують при викладанні різноманітних предметів. Дослідження, які проводились Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-х роках, показали, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, але й на його почуття, волю (дії, практику).

Ми з прихильністю ставимося до визначення сутності інтерактивного навчання, яке пропонують відомі вітчизняні дослідниці цієї проблеми О. Пометун та Л. Пироженко. На їх думку інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання. Інтерактивні технології навчання включають у себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [6].

Враховуючи відсутність у науковій літературі будь-якої класифікації інтерактивних технологій навчання, українські науковці визначили їх умовну робочу класифікацію за формами навчання (моделями), в яких реалізуються інтерактивні технології [6]. Їх розподіляють їх на чотири групи, в залежності від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- Інтерактивні технології кооперативного навчання;
- Інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- Технології навчання у грі;
- Технології навчання в дискусії.

Співробітництво (кооперація) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи. Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, при якому учні працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів. Ідея проста.

Одержавши інструкції від учителя, учні об'єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують отримане завдання доти, поки всі члени групи не зрозуміють і не виконають його успішно. Спільні зусилля приводять до того, що всі члени групи прагнуть до взаємної вигоди.

Перший і найбільш важливий елемент при структуруванні кооперативного навчання – позитивна взаємозалежність. Позитивну взаємозалежність можна вважати успішно вибудованою, коли члени групи розуміють, що вони зв'язані один з одним у такій мірі, що один не може бути успішним, якщо не будуть успішними всі. Отже, групові цілі і завдання варто розробляти і повідомляти учням так, щоб вони повірили, що вони або потонуть, або впливуть, але тільки разом. Коли позитивна взаємозалежність вибудована міцно, для усіх стає абсолютно ясным, що:

- зусилля кожного члена групи потрібні і незамінні для успіху всієї групи;
- кожен член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля групи завдяки його (її) можливостям чи ролі й обов'язкам при виконанні завдання.

Це породжує відповідальність і зацікавленість не тільки у власному успіху, але й в успіху інших членів групи, що і є суттю навчання у кооперації. Якщо немає позитивної взаємозалежності, немає і співробітництва.

Другий основний елемент спільного навчання – особистісна взаємодія, що стимулює діяльність, причому важливо, щоб учні фізично розташовувалися обличчям один до одного. Учні повинні спільно займатися реальною діяльністю, у якій кожний працює на успіх не тільки свій, але і товаришів, спільно використовуючи можливості, допомагаючи один одному, підтримуючи, заохочуючи і радіючи досягненням товаришів. Така діяльність можлива за умови розроблення групових та колективних проектів.

Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються).

Використання гри в навчальній діяльності завжди стикається з протиріччям: навчання є завжди процесом цілеспрямованим, а гра за своєю природою має невизначений результат (інтригу). Тому завдання педагога при застосуванні ігор у навчанні полягає в підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті.

Останнім часом в організації самої гри відбувається зміщення акцентів з драматизації (форм, зовнішніх ознак гри) на її внутрішню сутність (моделювання події, явища, виконання певних ролей). У західній дидактиці поступово відходять від терміну гра, який асоціюється з розвагами, і вживають поняття симуляція, імітація тощо.

Ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю прояву емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання й допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки.

Учасники навчального процесу за ігровою моделлю знаходяться в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учніма надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, яка обмежується лише визначеними правилами гри. Учні самі обирають власну роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель в ігровій моделі виступає в кількох якостях: інструктора (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), судді-рефері (коректування і поради з розподілу ролей), тренера (підказки учням для прискорення проведення гри), головуєчий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило, ігрова модель навчання реалізується в чотири етапи: 1) орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу); 2) підготовка до проведення гри (викладення сценарію гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина – проведення гри; 4) обговорення.

Методика використання дидактичних ігор у процесі навчання досить повно розкрита у публікаціях Н. Слюсаренко.

Зміст розробки та використання інтерактивних методик на уроках ться не в ефективності новизни, оригінальності, а в підвищенні якості навчального процесу, забезпеченні формування соціальної компетентності особистості школяра, активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищенні інтересу до занять. Завдяки їм у школярів створюється установка на творчу діяльність, на постійний пошук. При цьому створюються умови для формування особистісно значущих якостей, що виражаються у вмінні керувати своїм емоційним станом, формуються оперативні практичні вміння, попереджується втома, створюється комфортне середовище для навчання і виховання особистості школяра.

За інтерактивного навчання навчально-виховний процес організовується таким чином, що практично всі учні задіяні у навчальній діяльності, мають можливість діяти залежно від наявних знань. Спільна діяльність учнів у процесі засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен учень вносить свій особистий вклад, здійснюється обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Причому все це відбувається за умови взаємної підтримки і в атмосфері доброзичливості, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й формувати гуманні взаємини, почуття відповідальності, культуру спілкування.

Що являють собою методи інтерактивного навчання? В даний час методистами і вчителями-практиками розроблено немало методик групової роботи. Найбільш відомі з них «велике коло», «акваріум», «мозковий штурм», «дебати», «займи позицію» [6]. Ці методи, які досить повно описані в спеціальній літературі, ефективні тоді, коли на уроці розглядається будь-яка проблема в цілому, про яку учні мають початкові уявлення, отримані на заняттях раніше або з життєвого досвіду.

Саме групова навчально-трудова діяльність учнів, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів одне від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва; хоча спілкування може мати місце і в індивідуальній та фронтальній роботі школярів, проте там воно не включене у структуру діяльності, а відбувається лиш з дозволу вчителя, за його ініціативою і триває мало часу.

Таким чином, особливості формування соціальної компетенції школяра в умовах застосування інтерактивних технологій, в основі яких лежать групові форми навчальної діяльності, обумовлюються з одного боку, структурою педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, змістом ціннісних орієнтацій контактної соціальної групи; умовами, що складаються в класному колективі для самореалізації потенційних можливостей кожного; з другого – емоційно-почуттєвим, інтелектуальним, вольовим та соціально-комунікативним потенціалами учня, адекватною самооцінкою рівня своєї соціальної активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2000. – С. 10–18.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
3. Коберник О.М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті: Зб. наук. праць ТДПУ. – Тернопіль:ТДПУ, 2007. – С. 31–39.
4. Коган О.А. Проблемы группировки учащихся в элементарной школе: Педагогика и народное образование в зарубежных странах. Вып. 3–4. – М.: Просвещение, 1965. – С. 36–44.
5. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.І. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе / Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.