

Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В.  
T.E.Nalivayko, M.V.Shynkoruk

13.00.08

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

## INNOVATION POTENTIALS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES OF UNIVERSITY STUDENTS



**Наливайко Татьяна Евгеньевна** — доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-воспитательной работе Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. E-mail: tenal@knastu.ru  
**Ms. Tatiana E. Nalivayko** — Doctor in Education, Professor, Provost for Educational

Work at the Komsomolsk-on-Amur State Technical University, e-mail: tenal@knastu.ru



**Шинкорук Марина Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. E-mail: ari-shynkoruk@yandex.ru

**Ms. Marina V. Shynkoruk** — PhD in Education, Associate Professor at the Department of of Education Studies and Professional Education Psychology, Komsomolsk-on-Amur State Technical University, e-mail: mari-shynkoruk@yandex.ru

**Аннотация:** В статье представлены результаты теоретического анализа и обобщения практического опыта развития социальной и коммуникативной компетентности обучающихся в условиях реализации инновационного потенциала образовательного учреждения через содержание и технологии образования, микросферу образовательного учреждения, в котором организация и содержание жизнедеятельности ориентированы на актуализацию активности, свободы выбора, возможности самореализации личности учащихся, а также ролевые и личностные отношения и общение педагогов и учащихся.

**Summary:** The article presents the results of the theoretical analysis and generalization of practical experience on the issue of developing students' social and communicative competences in the context of fulfilling an educational institution's innovative potential via educational content and technologies, and the atmosphere in which both the organization and activities are directed towards the freedom of choice, personal fulfillment of

students, and role-specific and personal relations and communication between teachers and students.

**Ключевые слова:** инновации, инновационный потенциал, компетентностный подход, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, содержание образования, образовательные технологии.

**Keywords:** innovations, innovative potential, competence approach, social competence, communicative competence, educational content, educational technologies.

Понятие инновации в педагогике осмысливается как ядровой компонент модернизации образования, как характеристика процесса системного, научно обоснованного изменения существующего порядка вещей посредством отыскания методологических оснований, выстраивания теоретических основ, разработки и реализации идей, способных принципиально активизировать развитие и социальное становление получающих образование.

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Под инновационным потенциалом образовательного учреждения понимается определенный морально-психологический, организационный, методический ресурс, обеспечивающий введение инноваций в образовательный процесс образовательного учреждения.

К ресурсам образовательного учреждения по обеспечению развития социальной и коммуникативной компетентности относят [2; 11; 8; 14 и др.]:

- содержание и технологии образования;
- микросферу школы, в которой организация и содержание жизнедеятельности ориентированы на актуализацию активности, свободы выбора, возможности самореализации личности учащихся;
- ролевые и личностные отношения и общение педагогов и учащихся.

При этом образовательное учреждение может влиять на учащегося как на основе регулирования воздействия на него различных сфер, так и создавая условия для проявления активности учащихся в этих сферах [11, 63].

Остановимся более подробно на общих характеристиках каждого из этих ресурсов.

Содержание и технологии образования аккумулируют в себе культурные достижения общества и составляют основной потенциал развития социальной и коммуникативной компетентностей в системе образования.

Анализ научной литературы показывает, что содержание дополнительного образования часто понимается в узком смысле — только как предметное («чему учить»). При этом существует ряд исследователей [1; 3; 13 и др.], которые рассматривают его шире:

- предметное — чему учить;
- субъектное — кого учить, кто будет учить;
- технологическое — как учиться;
- коммуникативное — как организовать общение, взаимодействие, партнерство, сотрудничество, сотворчество;
- культурное — как обеспечить культуросообразность и культуроемкость образования, организовать культурную и мультикультурную среду образования.

В концепции «Система дополнительного образования детей» В. А. Горского, А. Я. Журкиной, Л. Ю. Ляшко, В. В. Усанова [4] основное содержание дополнительного образования, формы и методы реализации основываются на уровнях использования времени: досуговом, репродуктивном, эвристическом, креативном.

Наряду с уровневый подходом к построению и реализации содержания дополнительного образования авторы Концепции предлагают модульный подход в качестве способа организации жизнедеятельности учащихся с целью достижения определенного уровня их образованности как конечного результата. Авторы отмечают, что полноценное дополнительное образование, доведенное до уровня культуры личности, учащийся может получить, если его индивидуальная образовательная траектория проходит через три образовательных модуля: обучающий, или учебный; практический; надпредметный, или развивающий.

В контексте нашей проблемы модульный подход к конструированию содержания дополнительного образования представляется оптимальным, поскольку именно он в большей степени согласуется с компетентностным подходом в образовании.

Конкретизируя модульный подход рамками задачи развития социальной и коммуникативной компетентностей учащихся, мы получаем следующие характеристики образовательных модулей.

Первый модуль — обучающий (предметный, профильный) формируется на основе опыта углубленного освоения заинтересовавших учащегося знаний и опирается на вариативную часть базисного учебного плана общеобразовательного учреждения. Этот модуль включает в себя отдельные предметы (дисциплины), курсы, темы или их определенный набор в соответствующей области знаний. Результат освоения предметов этого модуля — конкретные знания о сущности феноменов «социальное взаимодействие», «коммуникация», «социальное пространство», «проблема», «препятствие», «трудность», «самопознание», «саморазвитие», «самоопределение», «жизненные ценности», «нравственные нормы», «ситуация общения», «речевые средства», «информация» и др.; о способах управления собой, самопознания, самоизменения, ведения диалога, выражения своих мыслей; о формах самопрезентации, постановки вопросов, ответов на вопросы, ведения диалога и т. д.

Следующий — развивающий (надпредметный, метапредметный) модуль — включает занятия, развивающие коммуникативные способности и способности социального взаимодействия ребенка определенного возраста. Он охватывает все образовательные области в аспекте социального развития личности учащегося, что очень важно как для любой профессиональной деятельности, так и для воспитания всесторонней и гармонично развитой личности. Развивающий модуль охватывает опыт освоения предметного содержания деятельности учащихся (практическая деятельность, самодеятельность детей). Результатом усвоения этого образовательного модуля являются развитые способности эмпатии, толерантности, сопереживания, другодоминантности, критичности, в том числе самокритичности, самопознания, самоизменения, устойчивости к негативным влияниям окружающей среды и др.; потребности в достижении успеха, в общении, в диалоге, в самоактуализации и т. д.

Практический модуль, являющийся центральным, основополагающим в дополнительном образовании, дает основания для разграничения основного образования от дополнительного: в дополнительном образовании есть реальная практическая деятельность, результатом которой является продукт (например, поделка, проект, исследовательская работа, спектакль и т. п.). В результате участия детей в конкретном деле, с одной стороны, формируется мастерство (решения социальных проблем; общения), с другой стороны, ребенок осваивает опыт эмоционально-ценностных отношений в определенном объединении. Более того, опыт совместной деятельности, общения ребенок получает лишь в такой поливозрастной и полипрофессиональной общно-

сти. При этом как раз и происходит настоящий процесс образования (освоение «образа» Человека, Профessionала, Мастера), в отличие от трансляции знаний в предметном модуле. Важность этого модуля заключается и в том, что в нем полученные знания не являются только порциями информации, а становятся личностно-значимыми знаниями-убеждениями, практическими умениями и навыками.

Л. Ю. Ляшко отмечает, что построение образовательного процесса с учетом всех образовательных модулей учебного плана «представляет собой модель системы дополнительного образования детей, в которой каждый элемент (модуль) несет определенную функциональную нагрузку, а его отсутствие приводит к традиционным несистемным формам дополнительного образования (кружковым, клубным и т. д.)» [7, 14].

Содержательной основой системы дополнительного образования в школе выступают разнообразные дополнительные образовательные программы, реализуемые через разветвленную сеть объединений. Дополнительное образование существует там, где есть дополнительная образовательная программа, вне зависимости от того, в каком типе и виде образовательного учреждения она реализуется.

По своей направленности педагогические программы могут быть разделены на два основных типа: образовательные и досуговые. В педагогических трудах по проблемам дополнительного образования представлена самая общая классификация программ дополнительного образования: традиционные, альтернативные, вариативные. Педагогические программы дополнительного образования рассматриваются как прикладные, практические программы, основанные на опыте детской самореализации. Целью их является стимулирование и развитие потенциала личности, включение ее в систему социальных коммуникаций через обучение, общественно полезную практику и досуг.

Интересным представляется опыт разработки программ развития социальной компетентности, предлагаемый А. А. Яруловым [14]. Разработанные автором программы «Самовоспитание», «Ориентир» — задания школьникам по самовоспитанию», «Жизневедение» ориентированы на помощь школьникам в овладении знаниями, нормами и правилами жизни в обществе, формирование у них готовности к принятию осознанных решений и к индивидуальному, коллегиальному социальному и гражданскому действию. Немалое внимание в содержании программ уделено основам эффективных коммуникаций: выполнение программы предполагает вхождение школьника в различные речевые ситуации, решение коммуникативных задач (подготовка сообщений, восприятие высказывания, ведение диалога, заполнение документов и т. д.). Очень важным представляется то, что данные программы носят интегративный характер, объединяя различные виды учебной и внеучебной деятельности учащихся, что соответствует идее интеграции общего и дополнительного образования в общеобразовательном учреждении.

Содержание дополнительного образования реализуется в практике развития социальной и коммуникативной компетентностей учащихся посредством

образовательных технологий — законосообразной педагогической деятельности, реализующей научно обоснованную модель образовательного процесса. Спектр педагогических технологий, обеспечивающих развитие социальной и коммуникативной компетентности средствами дополнительного образования, весьма многообразен.

Основой технологического обеспечения развития социальной и коммуникативной компетентностей в модели дополнительного образования является технология саморазвития школьников (Г. К. Селевко), предполагающая ряд организационно-методических изменений, направленных на раскрепощение школьников.

В современной педагогике представлены технологии, которые, как и предыдущая, опираются на субъектную активность личности, под которой понимают психический процесс осознания личностью себя, своего Я. Субъективная активность лежит в основе социальной компетентности человека. Проектные, творческие, продуктивные, поисковые, проблемные технологии, предполагающие введение ученика в состояние неопределенности, требующие от него самостоятельного поиска выхода, решения задачи, исходят из субъективной активности учащегося.

Методическую основу большинства технологий составляют дифференциация и индивидуализация обучения. В условиях дополнительного образования существует реальная возможность корректировать, изменять количество часов в соответствии с личностными способностями и возможностями детей. Это позволяет педагогу формировать учебные группы по темпу обучения (высокий, средний, низкий), а учащимся — переходить из одной группы в другую внутри одного направления. Обучение в дополнительном образовании организуется на разных уровнях с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, на основе активности, самостоятельности, общения детей [13, 115]. Задача развития компетентностей школьников требует особого внимания к организации самостоятельной работы в сочетании с приемами взаимопроверки, взаимопомощи, взаимообучения. Основой дифференциации в дополнительном образовании может также выступать наличие нескольких программ, отличающихся глубиной и объемом материала (И. П. Гузик); интерес учащихся, на основе которого выделяются углубления, профили, клубы, студии и т. п. (И. Н. Закатова). Каждое объединение позволяет ребенку выявить свои способности и задатки, т. е. осуществить социальную пробу личности.

Для реализации задачи развития социальной и коммуникативной компетентности средствами дополнительного образования представляет интерес технология творческой деятельности (Л. Н. Буйлова, С. В. Кочнева), направленная на выявление, учет, развитие творческих способностей детей и приобщение их к многообразию творческой деятельности с выходом на конкретный продукт, который можно фиксировать (изделие, модель, макет, сочинение, сообщение, составленный документ, анкета, опросник и т. п.); на воспитание общественно-активной личности; на организацию социального творчества, направленного на служение людям в конкретных

**Наливайко Т. Е., Шинкорук М. В.**

## **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

социальных ситуациях. Творческая деятельность разновозрастных групп, направленная на поиск, исследование, изобретение, имеет социальную значимость и предполагает в своем воплощении диалог, общение равноправных партнеров.

В дополнительном образовании часто применяются игровые технологии, которые обладают средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся (Ю.П. Азаров, Л.С. Выготский, О.С. Газман, Б.Н. Никитин и др.). Игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Через моделирование различных социальных и коммуникативных ситуаций игра позволяет сформировать соответствующий опыт, «прожить» позитивные и негативные моменты, сформировав к ним устойчивость, выработав стратегии преодоления препятствий в общении и социальном взаимодействии.

Зачастую игры и игровые технологии используются в организации и проведении тренингов социальной и коммуникативной компетентностей. Тренинг — интенсивное обучение с практической направленностью, в котором используются активные методы групповой работы с целью развития [10, 291].

С.Н. Лютова [6] представляет цикл тренингов коммуникативной компетентности «Коммуникативная компетентность: практикум по риторике», рассчитанный на восемь-девять встреч. Программа тренингов составлена из классических ораторских упражнений, упражнений социально-психологического тренинга, упражнений в актерском мастерстве.

Говоря о технологическом обеспечении развития социальной и коммуникативной компетентности учащихся средствами дополнительного образования, необходимо отметить, что образовательный эффект зависит не только от выбранной педагогическим коллективом образовательной технологии, но и от алгоритма разработки и практического воплощения самой модели дополнительного образования, выступающего по отношению к описанным технологиям метатеchnологией.

Технология моделирования системы дополнительного образования в учебном заведении является отражением упорядоченной деятельности субъектов образовательного процесса в соответствии с определенной логикой. Раскроем технологию моделирования системы дополнительного образования, которая нашла практическую реализацию и подтвердила свою эффективность в опытно-экспериментальном исследовании моделирования системы дополнительного образования в инновационном общеобразовательном учреждении.

**Этап 1. Целевая структуризация.** Содержание этапа: формирование социального заказа, изучение образовательной среды учебного заведения, проблемно-ориентированный и рефлексивный анализ его деятельности, фиксирование тенденций развития дополнительного образования (в виде целей и направлений деятельности). Поле взаимодействия: совместная деятельность участников образовательного процесса по определению целей и направлений работы учебного заведения в целом и развитию до-

полнительного образования в частности. Результат взаимодействия: формулирование целей и определение стратегии развития системы дополнительного образования в учебном заведении.

**Этап 2. Анализ возможностей образовательного учреждения.** Содержание этапа: выделение блоков возможностей школы (мотивационные, кадровые, нормативно-правовые и финансовые возможности, материальные ресурсы, возможности обучающихся), декомпозиция возможностей учебного заведения в соответствии с социальным заказом. Поле взаимодействия: совместная деятельность участников образовательного процесса по анализу возможностей школы. Результат взаимодействия: структурированные возможности учебного заведения по организации дополнительного образования.

**Этап 3. Выбор принципиальной схемы построения модели дополнительного образования в образовательном учреждении.** Содержание этапа: выделение общих принципов построения модели дополнительного образования, ее компонентов (блоков), уровней соподчинения, распределение функционала.

Поле взаимодействия: совместная деятельность участников образовательного процесса по выбору принципиальной схемы построения модели дополнительного образования в образовательном учреждении. Результат взаимодействия: модель дополнительного образования.

**Этап 4. Разработка внутренней структуры компонентов модели дополнительного образования в учебном заведении.** Содержание этапа: определение структуры компонентов модели дополнительного образования, выделение главного звена в содержании деятельности. Поле взаимодействия: совместная деятельность участников образовательного процесса по определению структуры и содержания компонентов дополнительного образования, выделению главного звена. Результат взаимодействия: модели компонентов системы.

**Этап 5. Выбор диагностических процедур для определения эффективности разработанной модели дополнительного образования.** Содержание этапа: разработка подходов, выделение направлений и определение критериев эффективности разработанной модели дополнительного образования. Поле взаимодействия: совместная деятельность участников образовательного процесса по определению параметров и критериев диагностики системы дополнительного образования в учебном заведении. Результат взаимодействия: направления анализа, подходы, система критериев и параметров результативности разработанной модели дополнительного образования, определение информационных потоков.

**Этап 6. Коррекция разработанной модели дополнительного образования и ее подсистем в учебном заведении.** Поле взаимодействия: совместная деятельность участников образовательного процесса по коррекции разработанной модели. Результат взаимодействия: окончательная модель системы школьного дополнительного образования.

Описанная технология моделирования позволяет каждому учебному заведению на основе возможностей внутренней и внешней среды и с учетом соци-

ального заказа субъектов образовательного процесса разработать свою модель дополнительного образования [13, 109-111].

Следующим ресурсом образовательного учреждения по обеспечению развития социальной и коммуникативной компетентности является микросфера образовательного учреждения (школы).

Определяя понятие «микросфера школы», исследователи обращаются к различным сходным, но имеющим свою специфику категориям. Одной из таких категорий является «климат школы», под которым Г. Уолберг понимает все происходящее в школе и оказывающее непосредственное воздействие на развитие личности ученика. К. Андерсон рассматривает климат как качество «организационной среды школы», М. Хелберн — как взаимоотношения субъектов учебно-воспитательного процесса, «качество жизни» и социальное окружение данной школы [13, 52]. Более распространенным понятием, вбирающим смысловые оттенки представленных понятий, в отечественной педагогике выступает «культура школы» или «культурная среда школы», определяемое как пространство культурного развития детей в детской общности, выражаемое через такие параметры как отношения, ценности, символы, вещи, предметы. Многие авторы в своих работах обращали внимание на наличие специфической, уникальной культуры, характерной для хороших, эффективных школ. В число таких ценностей входят взгляды на мир, ценности, принципы, традиции, ритуалы, правила, привычки, нормы поведения (А. Адамский, В. А. Сухомлинский, Е. А. Ямбург и др.).

Все современные исследователи сходятся в одном — гармоничное развитие личности возможно только через гуманизацию образовательной среды школы. Этот тезис справедлив и относительно развития компетентностей учащихся в системе дополнительного образования. Поскольку именно в гуманизированной среде, целью которой является «обеспечение гармонии личности с окружающим миром и обретение ею внутренней гармонии» [13, 53], возможно создание условий для обеспечения прав ребенка (право на собственную позицию, на выбор видов деятельности и т. д.), обстановки ненасилия, психологической комфортности, создающих предпосылки для самопознания, самоорганизации, самовоспитания.

Школа с развитой системой дополнительного образования должна аккумулировать такую создаваемую, субъектно-развивающую, гуманизированную среду, которая снабжает школьников разнообразным опытом взаимодействия с социумом. Опыта, формирующего реальную позитивную самооценку своих сил и возможностей, основанного на самодеятельности взрослеющего человека, обогащающего и расширяющего границы социально-коммуникативного пространства личности, позволяющего становиться субъектом собственной жизнедеятельности.

Инновационный потенциал среды образовательного учреждения отражается в имидже школы, т. е. её привлекательном образе, складывающемся из комплекса впечатлений и ожиданий различных групп социума [13, 92]. Исследование Т.И. Черноусенко показало, что система дополнительного об-

разования существенным образом влияет на имидж образовательного учреждения. Для разработки имиджа инновационной школы автор предлагает использовать результаты изучения социального заказа и специально проведенный опрос учащихся и родителей конкретного образовательного учреждения. Анализ ответов учащихся и родителей позволит ориентироваться в организации процесса развития социальной и коммуникативной компетентности учащихся на запросы конкретных групп «потребителей» образовательных услуг. Так, осуществленный исследователем социологический опрос старшеклассников и их родителей позволил выделить три основных группы проблем:

1 жизненные перспективы молодого поколения (возможность получить высшее образование; перспективы трудоустройства; служба в армии; экономические проблемы страны; жизненная карьера);

2 проблемы социального участия и повышения гражданской активности старшеклассников (потребность в деятельности молодежных организаций; недостаточность молодежных центров; возможность трудоустройства в каникулярное время; организация слетов и форумов старшеклассников);

3 проблемы безопасности жизни и здоровья старшеклассников; их физическое и духовное состояние (обострение криминогенной обстановки; употребление алкогольных напитков; курение, наркомания; ухудшение общего физического состояния) [13, 103].

Выделенные проблемы и поиск путей их разрешения стали в последующем ориентиром в формировании социальной компетентности учащихся данного образовательного учреждения.

Для удовлетворения конкретных потребностей субъектов образовательного процесса школьное дополнительное образование может предоставить сумму знаний определенного профиля, широты и глубины, конкретные инструменты познания и действия, возможности для общения и взаимодействия с неким кругом лиц, профессионалов и др. [там же, 94].

Характеризуя инновационные возможности в организации пространства дополнительного образования школы, хотелось бы обратить внимание на еще один аспект, а именно содержательно-процессуальное насыщение среды образовательного учреждения средствами дополнительного образования. Здесь на наш взгляд на первое место должен выходить событийный подход в развитии социальной и коммуникативной компетентностей, предусматривающий эмоционально-смысловую оценку учащимися происходящего в школе, обеспечивающий принятие педагогических влияний и осознание личностной значимости социальной деятельности. Это становится возможным благодаря моделированию и созданию в образовательной среде «событий», т. е. ситуаций переживаний, оставляющих яркий след в памяти её участников. При этом важно учитывать, что эмоциональный мир ребенка довольно динамичен, и при многократном однотипном возбуждении переживаний эмоции затухают, поэтому реализация данного подхода не должна строиться на стереотипных ситуациях. Постоянная смена эмоционально насыщенных ситуаций — основное условие формирования позитивного эмоционального отношения

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

к явлениям реальности и успеха в формировании ключевых компетентностей школьников.

И последнее: значимым требованием в формировании культурной среды образовательного учреждения выступает участие самих учащихся (на всех ступенях обучения) в организации жизнедеятельности школы. Ученическое самоуправление не только средство развития компетентностей, но и возможность оценки их сформированности. Школа может стать моделью государственного устройства, как, например, в социально ориентированной комплексной игре «Школьная демократическая республика». Данную технологию можно использовать в обыденной повседневной жизни школы как важнейший инструмент формирования новой образовательной среды, которая меняет систему отношений участников образовательного процесса. Учащиеся и педагоги усваивают новые смыслы и содержание деятельности социальных институтов общества и государства, обогащают свой социально-коммуникативный опыт. Постепенно игра перерастает в уклад, образ жизни коллектива школы. К ней начинают относиться как к необходимому элементу организации жизнедеятельности детского и педагогического коллективов [14, 117-118].

Важным ресурсом развития социальной и коммуникативной компетентностей учащихся в условиях дополнительного образования школы становятся ролевые и личностные отношения и общение основных субъектов образовательного процесса. В этом плане успешность прежде всего определяется коммуникативной компетентностью педагога дополнительного образования. При этом решающее значение имеет способность и возможность педагога найти оптимальные, индивидуальные вербальные и невербальные коммуникативные средства и реализовать их в конкретной речевой ситуации.

Исследования показывают, что зачастую педагог строит своё отношение к учащимся только как предъявление требований и строит свое отношение к ним по тому, насколько он послушен: чем более самостоятелен учащийся в общении, в своих суждениях, тем негативнее оценивается педагогом направленность личности данного учащегося, его психологические особенности. Такая ситуация особенно опасна в подростковом и юношеском возрасте, когда актуализируются потребности в достижениях, в самоутверждении, самореализации, и педагог может стать фактором нарушения социализации [11, 66].

И.И. Лукьянова отмечает, что препятствием на пути развития социальной зрелости подростков и формирования их социальной компетентности является долго сохраняющееся отношение взрослых к подростку как ребенку. Оно противоречит представлениям подростка о степени его собственной зрелости, его претензиям на новые, «взрослые» права и является дополнительным источником различных конфликтов и трудностей во взаимоотношениях со «взрослым» социумом. Необходимо расширить права подростка, сферу его социального функционирования и изменить тип отношения к нему в кругу контактирующих с ним взрослых с тем, чтобы создать условия для проявления его реальной обще-

ственной активности. Кроме того, общение взрослого с ребенком может быть перспективным в плане формирования социальной компетентности, если учитывать потребность подростка в анализе мотивов поведения человека, стремление выделить разные точки зрения при оценке тех или иных поступков, при соблюдении или нарушении определенных социальных норм. Поэтому в общении с подростками взрослым следует не столько декларировать нормативные требования, сколько помогать им анализировать возможные варианты поведения человека в ситуациях социального взаимодействия [5].

В аспекте развития социальной и коммуникативной компетентностей для школьников большую роль играет общение со сверстниками. Оно необходимо по трем причинам [12]:

1. общение со сверстниками — очень важный специфический канал получения информации, с помощью которого подростки и юноши узнают многие необходимые сведения, по разным причинам не сообщаемые им взрослыми;

2. это специфический вид деятельности и межличностных отношений. Совместная деятельность вырабатывает у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными;

3. это специфический вид эмоционального контакта. Осознание групповой принадлежности, солидарности, взаимопомощи не только облегчает школьнику автономизацию от взрослых, но и дает важное для него чувство эмоционального благополучия в социуме. Развитие собственной социальной компетентности — достаточно трудная задача для ребенка, так как их высокая потребность в общении вступает в противоречие с элементарным неумением общаться, слушать другого человека, поддерживать разговор, выражать свои чувства, реагировать на критику и критично оценивать высказывания и действия других людей.

Поэтому объектом специальной заботы педагога дополнительного образования в развитии социальной и коммуникативной компетентностей учащихся становится организация социально ценностного, позитивного, развивающего общения. Как отмечает А.В. Мудрик, для этого учителю необходимо решить, по крайней мере, три проблемы: создать в коллективе возможности для интенсивного содержательного общения; учить ребят общаться; установить доверительный контакт со школьниками [9, 141]. Главную роль в решении этих проблем автор отводит демократическому стилю общения и руководства коллективом.

Для развития компетентностей учащихся важно соблюдение условий: во-первых, содержание общения в коллективе должно быть проблемным; во-вторых, общение должно носить социально ориентированный характер. В качестве путей реализации этих условий А.В. Мудрик провозглашает:

— организацию разнообразной деятельности в коллективе;

— создание в процессе познавательной, трудо-

вой, социальной деятельности учеников ситуаций проблемности и задач, связанных с достижением цели деятельности;

— учет возрастных особенностей детей, их интересов и увлечений для обеспечения субъектной значимости жизнедеятельности школьников для конкретного коллектива, составляющих его групп, каждого школьника;

— построение жизнедеятельности коллектива так, чтобы в её процессе школьники побуждались к осознанию мировоззренческих вопросов, доступных их возрасту, к дискуссиям по возникшим проблемам;

— информационное насыщение жизнедеятельности коллектива;

— помощь школьнику в нахождении удовлетворяющей его системы общения в группе кружка, секции, факультатива и т. д.

По мысли А.А. Ярулова для развития социальной компетентности учащихся необходима иная (в отличие от традиционной), новая форма выстраивания и регулирования межличностных и ситуационно-ролевых отношений субъектов взаимодействия — договор, отражающий социальный заказ. Данный механизм отношений основан на том, что именно в договоре содержится возможность соотнесения и гармонизации двух компонентов субъектности: «личностных интересов» и «способов эффективного взаимодействия», несоответствие которых зачастую приводит к конфликтам. Договор (социальный заказ) позволяет создать условия для гармонизации интересов и адекватные способы их реализации. Суть социального заказа школы, обращенного к учащимся, заключается в том, что основные требования учебного заведения скрепляются договорными нормами с учениками, а со временем «буква закона» закрепляется в повседневных нормах взаимоотношений между администрацией, педагогами, учениками, родителями, сотрудниками. Повседневные нормы играют роль опоры, которая помогает коллективу жить и развиваться на основе ролевых функций, введенных в школу «параграфом», системой договорных норм. Договор регламентирует отношения партнеров, наделяя их атрибутами субъектности [14, 10].

Таким образом, инновационный потенциал образовательного учреждения позволяет развивать социальную и коммуникативную компетентности учащихся через:

— интеграцию основного и дополнительного образования, реализующуюся в совмещении различных видов общих и дополнительных программ, их вариативности и разноуровневости;

— ориентацию педагогических технологий на индивидуализацию и дифференциацию обучения и воспитания, опирающуюся на создание условий для развития познавательных, социальных и коммуникативных интересов учащихся, на обращение к тем технологиям, в которых используются совместные действия учащихся, формирующие коммуникативные, перцептивные, интерактивные навыки;

— предоставление учащимся возможности участвовать в управлении жизнедеятельностью школы,

создании и поддержании имиджа образовательного учреждения;

— организацию в детском коллективе социально ориентированного общения, проблемного по содержанию, а не по форме.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге 21 века/Б. Л. Вульфсон. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 208 с.
2. Головкин, Е. А. Технология формирования коммуникативной компетентности молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности/Е. А. Головкин: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Ставрополь, 2004. — 20 с.
3. Гольдберг, В. А. Гуманистическая воспитательная система школы: становление и развитие/В. А. Гольдберг. — М.: Новая школа, 2001. — 176 с.
4. Горский, В. А. Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО/В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. Ю. Ляшко, В. В. Усанов // Дополнительное образование. — 2000. — № 1. — С. 24-38.
5. Лукьянова, И. И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков/И. И. Лукьянова // Теория и практика организации предпрофильной подготовки/Под ред. Т. Г. Новиковой. — М., АПУи ПРО, 2003. — 110 с.
6. Лютова, С. Н. Программа спецкурса «Коммуникативная компетентность: практикум по риторике/С. Н. Лютова // Дополнительное образование. — 2000. — № 2. — С. 26-38.
7. Ляшко, Л. Ю. Обсуждаем проект базисного плана/Л. Ю. Ляшко // Внешкольник. — 1997. — № 11-12. — С. 8-15.
8. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания: учебное пособие/Л. И. Маленкова. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 480 с.
9. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 320 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
11. Смирнов, Б. В. Социализация, образование, воспитание: формы взаимодействия: монография/Б. В. Смирнов, Ю. А. Тюрина. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. — 136 с.
12. Токомбаева, Н. У. Роль социальной нормы в личностном становлении подростка как субъекта взаимоотношений с миром взрослых/Н. У. Токомбаева // Мир психологии. — 1997. — № 1. — С. 120-129.
13. Черноусенко, Т. И. Моделирование системы дополнительного образования (на примере инновационного образовательного учреждения)/Т. И. Черноусенко. Дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. — Ставрополь. — 2003. — 196 с.
14. Ярулов, А. А. Формирование культуры социальной компетентности школьников/А. А. Ярулов // Школьные технологии. — 2005. — № 2. — С. 4-15.