

Е.И. ФАСТОВА
(Волгоград)

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИОГУМАНИТАРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКА: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

На основании методологии гуманитарно-целостного и личностного подходов, а также реализации положения теории целостного процесса формирования личности В.С. Ильина, рассматривается теоретическая модель педагогического процесса, адекватного логике становления социогуманитарной компетентности подростка.

Ключевые слова: социогуманитарная компетентность подростка, становление, педагогический процесс, гуманитарное развитие.

Ускорение технологических процессов в информационном обществе приводит к возрастанию темпов социокультурных перемен (Д. Белл, Бжезинский, Э. Тоффлер и др.), порождает новые личностные, социальные, философские проблемы в обществе, побуждая человека творчески, мобильно, компетентно и ответственно решать проблемы современного социума и собственного саморазвития.

Теоретические исследования в области педагогики свидетельствуют о том, что в условиях информационного общества безопасное для мира и человека решение проблем может обеспечить исключительно целостный человек. В его опыте интегрируются индивидуально-личностные (критическое и творческое мышление, рефлексия, способность к самоизменению и личностному выбору) и социально-ценные (ответственность, субъектно-авторская позиция, толерантность, диалогичность и сотрудничество с другими, стремление к позитивным изменениям в социуме) свойства, определяющие высокий уровень его готовности и способность решать проблемы в сфере саморазвития и социального взаимодействия безопасными, гуманитарными для мира и растущего человека способами, что, на наш взгляд, эксплицирует социогуманитарная компетентность личности как разновидность ее целостной компетентности [1].

За методологическую основу теоретического моделирования педагогического процесса, адекватного становлению социогуманитарной компетентности подростка, мы избрали принципы гуманитарно-целостного и личностного подходов (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) и реализующие их положения теории целостного процесса формирования личности (В.С. Ильин). Под процессом (от лат. *processus* – прохождение, продвижение) мы понимаем последовательное изменение (смену) состояний тех или иных объектов, систем и явлений в жизни и в мышлении, что может обеспечивать воспроизводство их качественного состояния (функционирование), либо обуславливать переход и приводить к новому качественному состоянию объектов, систем, явлений (развитие). В рамках принятой методологии понятия «становление» и «развитие» используются нами для обозначения системно-целостных процессов разной степени обобщенности. Становление включает в себя развитие и проходит аналогичные этапы изменений внутреннего состояния становящегося объекта, в качестве которого выступает социогуманитарная компетентность подростка. Вместе с тем развитие является условием становления какого-либо качества, свойства, высшей формой процессуально-динамических изменений личности. В нашем исследовании условием становления социогуманитарной компетентности выступает гуманитарное развитие подростка. Становление социогуманитарной компетентности подростка как системно-целостный процесс количественно-качественных изменений в личности включает следующие состояния системы, развивающейся в сторону целостности: 1) нецелое (несвязное); 2) целое (связное); 3) оптимальное связное (единое целое) [6].

С учетом вышеизложенного мы построили теоретическую модель педагогического процесса, адекватного логике становления социогуманитарной компетентности подростка, в виде последовательности стадий и этапов восхождения ученика по уровням гуманитарного развития к целостности

социогуманитарной компетентности как новообразования его личности. Структура педагогического процесса отражает логику становления социогуманитарной компетентности и включает три *стадии*, отличающиеся достигаемыми уровнями гуманитарного развития подростка и степенью целостности исследуемого новообразования. Их последовательность представляется следующей: 1) ориентационно-алгоритмизированная; 2) адаптивно-личностная; 3) ценностно-преобразовательная.

В двойных наименованиях стадий отражена диалогическая природа социогуманитарной компетентности как становящегося новообразования, интегрирующего в себе самость и социумность подростка. Так, *ориентационный, адаптивный и преобразовательный* признаки характеризуют степень вхождения подростка в социум и его способность к социальному взаимодействию. В начале первой стадии подросток демонстрирует элементарные проявления значимых социально ценных свойств, а по ее завершению может ориентироваться в социальных нормах и общественных отношениях, имеет общие представления о социальных контактах и алгоритмах их осуществления в социуме. На второй стадии подросток, решая задачи социальной адаптации, сначала приобретает готовность к социальному взаимодействию, воспринимая его вне контекста саморазвития как самоценность, а на «финише» стадии демонстрирует способность к саморазвитию *для* социального взаимодействия. На третьей стадии подросток овладевает преобразовательной деятельностью в социуме на основе единства саморазвития и диалогического взаимодействия с другими. *Алгоритмизированный, личностный и ценностный* признаки подчеркивают степень принятия подростком ценности саморазвития, сформированность значимых для социогуманитарной компетентности индивидуально-личностных свойств.

Перейдем далее к построению теоретической модели педагогического процесса, адекватного логике становления социогуманитарной компетентности подростка. На *ориентационно-алгоритмизированной* стадии исследуемое новообразование, характеризуясь признаками «несвязного нецелого» (В.С. Ильин), еще не является компетентностью и определяет ориентировку подростка в сфере саморазвития и социальных контактов. По завершению *адаптивно-личностной* стадии ученики поднимаются на индивидуально-личностный уровень гуманитарного развития, а исследуемое новообразование приобретает признаки социогуманитарной компетентности как «связного целого» (В.С. Ильин). На *ценностно-преобразовательной* стадии подростки достигают ценностно-нравственного уровня гуманитарного развития, а исследуемое новообразование приобретает все признаки социогуманитарной компетентности как оптимального связного (единого целого) [6].

Ориентационно-алгоритмизированную стадию педагогического процесса реализуют два этапа – размытый и алгоритмический. Размытый этап представляет собой «неорганизованный участок восхождения» подростка к диффузному уровню гуманитарного развития, когда имеющиеся диагностические средства уже позволяют зафиксировать у подростка элементарные проявления значимых для социогуманитарной компетентности индивидуально-личностных и социально ценных свойств.

Движущим противоречием этапа является рассогласование между ситуативными потребностями подростка в защите, в безопасном физиологическом существовании в социуме и дефицитом освоенных способов их удовлетворения. Вследствие этого активность подростка в сфере саморазвития и социальных контактов характеризуется бессистемным поиском способов достижения локальных целей удовлетворения ситуативных потребностей биологической жизнедеятельности. Поведение подростка в ситуациях саморазвития и социальных контактов является рефлексивно запрограммированным или автоматизированным, выполняется по алгоритму «потребность – поиск способа исполнения – действия – удовлетворенность» [9].

Компетенции саморазвития и социального взаимодействия эксплицируются элементарными когнитивными проявлениями, позволяющими подростку лишь запоминать, распознавать и воспроизводить информацию, испытывая затруднения в ее применении в ситуациях социальных контактов и саморазвития. На размытом этапе социогуманитарная компетентность представлена элементарными проявлениями ее составных компонентов и как целостность отсутствует, что вместе с тем способствует «восхождению» подростка на диффузный уровень гуманитарного развития.

Алгоритмический этап педагогического процесса предусматривает «восхождение» подростка от диффузного к ориентационному уровню гуманитарного развития. Движущим является противоречие между осознаваемой подростком потребностью во внутригрупповом общении и в других формах социальных контактов и слабой информированностью о способах внутригруппового общения, позволяющих ему преодолеть свои затруднения в социокоммуникативной сфере. В связи с этим активность подростка направлена на усвоение информации о способах внутригруппового общения, приобретение опыта ориентирования в социокоммуникативной сфере и осуществления стандартных действий в социальных коммуникациях по схеме «ориентировка – исполнение – контроль» [9].

Достижимый здесь ориентационный уровень гуманитарного развития определяет *социальную ориентировку* подростка в сфере саморазвития и социальных контактов. Это проявляется в приобретении подростками представлений о видах совместной деятельности и способах ее выполнения по алгоритмам, предлагаемым извне – учителем, друзьями, другими взрослыми. Ученики овладевают приемами обратной связи в коммуникации, способами передачи информации без искажения в социальных контактах, демонстрируют стремление понять смысл контактов и определиться в своих коммуникативных затруднениях. Ведущими оказываются элементы, наполняющие знаниево-операционный компонент, который поддерживает формирующийся социокоммуникативный компонент социогуманитарной компетентности. Совокупно они обеспечивают *социальную ориентировку* подростка в сфере социальных контактов и адекватного саморазвития.

На «финише» ориентационно-алгоритмизированной стадии педагогического процесса подростку присущи такие социально значимые и индивидуально-личностные свойства, которые характеризуют исследуемое новообразование как «несвязное нецелое» (В.С. Ильин) и обеспечивают лишь *социальную ориентировку* подростка. Адаптируя модель, предложенную в работах Н.М. Борытко, С.А. Дружилова, Л. Планкэтт, Е. Сибиль, А.Б. Язевой [2; 3; 5; 8], приобретенный подростком набор социально значимых и индивидуально-личностных свойств можно было бы объединить в своеобразный инвариант, который определяет состояние «неосознаваемой социогуманитарной некомпетентности», когда отсутствие социогуманитарной компетентности подростком не осознается.

Вместе с тем свойственная подростку ориентация на общение и потребность в значимой совместной деятельности со сверстниками и взрослыми востребуют не просто ориентировку в сфере социальных контактов, а готовность к успешному социальному взаимодействию, поддержанному эффективным саморазвитием. Создаются предпосылки для перехода к *адаптивно-личностной стадии* педагогического процесса, которую также реализуют два этапа – адаптивный и личностный.

Адаптивный этап предусматривает «восхождение» подростка от ориентационного к социально-личностному уровню гуманитарного развития, когда становящееся новообразование характеризуется таким содержанием формирующихся компонентов, которое отражает содержание социальных функций. Подросток овладевает социальными действиями, соответствующими общественно значимым ценностям и нормам и подчиняющимися его внутренней цели. Он приобретает способность проектировать действия, осуществляя их в социальном пространстве по схеме «цель – средство – результат» [9] при решении задач собственной адаптации в социуме. Происходит, таким образом, развитие знаниево-операционного компонента, но ведущими оказываются характеристики подростка, наполняющие социокоммуникативный компонент «становящегося» новообразования.

В результате гуманитарного развития на адаптивном этапе подросток приобретает готовность к социальному взаимодействию, которое воспринимается им вне контекста саморазвития как самоценность. В условиях доминирования социально-группового над личностным подросток целенаправленно овладевает культурой ролевого поведения в социуме и приобретает готовность решать задачи социального взаимодействия в основном путем следования социальным образцам, действуя согласно групповым и социальным ценностям. Он приобретает установку на решение задач социального взаимодействия в контексте значимых общественных потребностей и повышения собственного социального статуса в образовательном пространстве школы и за ее пределами.

В рамках модели, используемой Н.М. Борытко, С.А. Дружиловым, Л. Планкэтт, Е. Сибиль, А.Б. Язевой [2; 3; 5; 8], приобретенный подростком набор социально значимых и индивидуально-личностных свойств определяет состояние осознаваемой социогуманитарной некомпетентности, когда отсутствие социогуманитарной компетентности подросток начинает осознавать как собственный недостаток. На адаптивном этапе движущим противоречием выступает рассогласование между доминирующей установкой на удовлетворение общественных потребностей в соответствии с социальными нормами и ограниченными возможностями проявления своей индивидуальности и утверждения собственной «самости» в социальном взаимодействии.

Целевой ориентир личностного этапа – «восхождение» подростка от социально-личностного к индивидуально-личностному уровню гуманитарного развития. Здесь характерные для подросткового возраста психические изменения детерминируют развитие рефлексивных способностей, доминирование характеристик самости личности. Это проявляется в конструировании и утверждении самобытного образа «Я» подростка, в стремлении активно противостоять среде, подчиняя ее личным интересам, в поиске и обретении личностных смыслов жизнедеятельности, в проектировании индивидуального пути в жизни. Подросток овладевает социальными действиями и приемами саморазвития, развертывая их по схеме «замысел – реализация – рефлексия» [9]. Ведущими оказываются характеристики подростка, наполняющие креативно-преобразовательный и рефлексивно-смысловой компоненты становящегося новообразования, которые обеспечивают индивидуально-личностные проявления подростка в сфере саморазвития и социального взаимодействия с другими в социуме.

На личностном этапе подросток осваивает не только известные, но и новые способы самопознания и саморазвития в контексте социальных коммуникаций, совершенствует свои способности к оценке на основе критичности мышления, к высказыванию аргументированных суждений по различным аспектам социогруппового взаимодействия. В социальном взаимодействии подросток демонстрирует способность самостоятельно организовывать свою деятельность, пытается создавать собственные модели взаимодействия с учетом личностных особенностей и своих стремлений к уважению, признанию, авторитету, проявлению своей «самости» во взаимодействии с другими.

На «финише» личностного этапа подросток принимает ценность саморазвития для социально-го взаимодействия. Он приобретает комплекс значимых индивидуально-личностных свойств, сочетающихся с социально ценными свойствами. Их совокупность выступает результатом достижения подростком индивидуально-личностного уровня гуманитарного развития, когда относительно полными оказываются знаниево-операционный, социокommunikативный и креативно-преобразовательный компоненты «становящегося» новообразования. При этом ведущими становятся креативно-преобразовательный и рефлексивно-смысловой компоненты. Кроме того, подросток присваивает общественно-значимые ценности и вырабатывает личностные смыслы саморазвития, обеспечивающего успешность социального взаимодействия, что выступает проявлениями мотивационно-ценностного компонента «становящегося» новообразования.

Все это характеризует социогуманитарную компетентность как «связное целое», определяющую готовность и способность подростка решать проблемы в сфере саморазвития и социального взаимодействия, что, в свою очередь, указывает на достижение компетентностного уровня развития. В рамках модели, используемой Н.М. Борытко, С.А. Дружиловым, Л. Планкэтт, Е. Сибиль, А.Б. Язевой [2,3,5,8], есть основания определить достигнутое состояние как «осознаваемую социогуманитарную компетентность».

Вместе с тем доминирующая ценность саморазвития для социального взаимодействия блокирует достижение их «единого целого» (В.С. Ильин), что, в свою очередь, проявляется в дисгармонизации составных компонентов социогуманитарной компетентности. В то же время логика становления социогуманитарной компетентности актуализирует потребность в их постепенной гармонизации и достижении состояния «становящегося» новообразования как оптимального связного (единого целого) [6].

Все это обуславливает переход на ценностно-преобразовательную стадию педагогического процесса, которая в рамках нашей модели не подразделяется на этапы. Общий целевой ориентир ценностно-преобразовательной стадии – «восхождение» подростка от индивидуально-личностного к ценностно-нравственному уровню гуманитарного развития. Последний проектируется в нашей модели как полноценно компетентный уровень гуманитарного развития с присущей ему диалогичностью, который характеризуется качественным изменением системы личностных мотивов, ценностей и смыслов, когда основным становится мотивационно-ценностный компонент социогуманитарной компетентности.

На этом уровне подросток способен гуманитарным образом разрешать проблемы, реально существующие в общественной среде его жизнедеятельности, самостоятельно осуществляя креативно-преобразовательную, познавательную, коммуникативную, ценностно-ориентационную деятельности в ситуациях неопределенности, совместно вырабатывая нестандартные, а подчас и не существовавшие ранее способы разрешения проблем на основе использования эффективных моделей социокommunikативного взаимодействия и продуктивного саморазвития. Здесь каждый компонент социогуманитарной компетентности приобретает завершенность в логике иерархической соподчиненности в общей структуре «становящегося» новообразования как оптимального связного (единого целого).

В состоянии «оптимального связного» системообразующим компонентом социогуманитарной компетентности подростка выступает мотивационно-ценностный компонент. Содержательное наполнение и структурная взаимосвязь всех компонентов обеспечивает целостность новообразования и дает основание для констатации приобретения подростком социогуманитарной компетентности как гуманитарно-целостного феномена. В рамках модели, используемой Н.М. Борытко, С.А. Дружиловым, Л. Планкэтт, Е. Сибиль, А. Б. Язевой [2; 3; 5; 8], мы определяем достигнутое подростком состояние как «неосознаваемую социогуманитарную компетентность».

Становление социогуманитарной компетентности исследуется нами как процесс, сопровождающийся кризисами и обусловленный логикой изменений в личности подростка на данном этапе онтогенеза. Педагогическая поддержка подростка на каждом этапе процесса будет способствовать его эффективному вхождению в мир социума и одновременно его саморазвитию, обеспечивая диалогическую взаимосвязь процессов становления самости и социумности личности.

Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монограф. / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002.
3. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований гуманитарно-целостный подход. Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2005.
4. Гриценко Л.И. Личностно-социальное воспитание: теория и практика. Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2001.
5. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2002.
6. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М. : Педагогика, 1984.
7. Кузибецкий А.Н. Генезис образовательных систем: от знаниево-предметной к компетентностной модели // Res paedagogica. 2006. № 2. С. 22–36.
8. Сибиль Е. «От неосознанной некомпетентности» к «неосознанной компетентности» // Директор школы. 1997 г. Спецвыпуск (№25). С. 12–20.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.

Formation of socio-humanitarian competence of a teenager: pedagogic process modeling

Based on the methodology of humanitarian and holistic and personality approaches, as well as implementation of the theory of personality formation as a holistic process by V.S. Ilyin, there is considered the theoretical model of the pedagogic process adequate to the logics of formation of teenager's socio-humanitarian competence.

Key words: *teenager's socio-humanitarian competence, formation, pedagogic process, humanitarian development.*