

## МІСЦЕ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТРУКТУРІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Стаття доводить важливе значення розвитку соціальної компетентності в структурі ключових компетентностей вчителя початкової школи, висвітлює різні погляди на сутність компетенцій / компетентностей, їх відмінність і спільність, ознаки в контексті наукових праць та документів світової спільноти. Проаналізовано підходи до тлумачення ключових компетенцій / компетентностей, розкрито їхню структуру з акцентуацією на вміст соціальної компетентності. Показано, що кожна з аналізованих структур має елементом соціальну компетентність, визначення якої у більшості науковців збігається. Приділено увагу ключовим компетентностям вчителя початкової школи у світлі поглядів українських науковців та викладу вимог у державних документах. Зроблено висновок щодо фактичної нестачі уваги до розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи.*

*Ключові слова: компетенція, компетентність, ключові компетенції, ключові компетентності, соціальна компетентність, вчитель початкової школи.*

*Статья доказывает значение развития социальной компетентности в структуре ключевых компетентностей учителя начальной школы, освещает разные взгляды на сущность компетенций / компетентностей, их отличие и общность, признаки в контексте научных трудов и документов мирового сообщества. Проанализированы подходы к толкованию ключевых компетенций / компетентностей, раскрыта их структура с акцентуацией на содержание социальной компетентности. Показано, что каждая из рассматриваемых структур содержит элемент – социальную компетентность, определение которой у большинства исследователей совпадает. Уделено внимание ключевым компетентностям учителя начальной школы в свете взглядов украинских ученых и изложения требований в государственных документах. Сделан вывод о фактической недостаточности внимания к развитию социальной компетентности учителя начальной школы.*

*Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевые компетенции, ключевые компетентности, социальная компетентность, учитель начальной школы.*

*The article shows the importance of the development of social competence in the structure of key competences elementary school teacher, highlights different views on the nature of competences / competencies, their difference and commonality, features in the context of scientific publications and documents of the international community. The approaches to the interpretation of key competences / competences disclosed their structure accentuation of the content of social competence. It is shown that each of the analyzed structures has elements of social competence as defined in the majority of scientists match. Attention is paid to the key competences elementary school teacher in the light of the views of Ukrainian scientists and presentation requirements of government documents. The conclusion about the actual lack of attention to the development of social competence elementary school teacher.*

*Keywords: competence, competency, key competencies, key competence, social competence, an elementary school teacher.*

Входження України до європейського освітнього простору обумовлює створення потужної та відповідальної системи вищої освіти, підвищення якості знань учителів про функціонування європейських та українських соціальних інститутів, взаємодію в демократичному суспільстві, способи успішного спілкування на основі толерантного ставлення до людини, особистісної адаптації й самореалізації в сучасному соціумі, розвитку соціальної компетентності. Ситуація, що склалася сьогодні на світовій арені, ще більше актуалізує цю проблему.

Зазначимо, що соціальна компетентність (СК) може проявлятися на різних рівнях (окрема людина, соціальні групи, соціум в цілому). Безперечно, на цих рівнях вона має спільні компоненти як здатність діяти адекватно ситуації, не зашкоджуючи собі та іншим, розвинена соціальна рефлексія, досягнення максимального ефекту від прийнятих рішень та ін. Проте їй притаманна й специфічність змісту. Більш того, серед ключових компетентностей для навчання впродовж життя (країни Євросоюзу, Лісабон, 2001) поруч із загальною культурою, підприємницькими навичками виокремлено й навички соціальні. Нас зацікавили думки науковців щодо СК вчителя початкової школи на рівні ключових компетентностей.

Проблема ключових компетентностей знаходилася в колі уваги науковців Т. Байбари, Н. Бібік, І. Зимньої, Д. Мертенсома, О. Пометун, І. П'янковської, О. Савченко, Н. Хомського, Mr Walo Nutmacher, А. Хуторського та ін. Щодо питання формування соціальної компетентності особистості, то воно цікавило дослідників з огляду на професійну підготовку (Н. Бібік, Е. Зеєр, В. Луговий, А. Маркова, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), різні аспекти процесу розвитку СК особистості (В. Байденко, С. Гончаров, І. Зимня, У. Каннінг, Кунціна, В. Ландшєєр, Г. Рот, Шотмейєр та ін.), формування СК студентів, майбутніх вчителів, спеціалістів (А. Демчик, С. Краснокутська, Н. Ляхова, Є. Муніц, Т. Пушкарьовата ін.), учителя, педагога (Н. Бабенко, З. Количева). Проблема розвитку СК у структурі ключових компетентностей вчителя початкової школи ще не перебувала у колі уваги.

*Формулювання цілей статті (постановка завдання).* Дослідити погляди українських та зарубіжних науковців щодо соціальної компетентності вчителя початкової школи на рівні ключових компетентностей.

Зарубіжні й вітчизняні наукові джерела розглядають різноманітні компетентності. Однак вони визнали необхідність виокремлення ключових (*key competencies*), якими мають опанувати ті, хто навчається для успішної роботи й подальшої освіти (Берн, програма Ради Європи, 1996 р.) [22]. Поштовхом такої діяльності можна вважати рекомендації Всесвітньої декларації про освіту для всіх „Назустріч базовим освітнім потребам” (Таїланд, 1990 р.), незважаючи на те, що в них поняття „компетентність” не вживалося, однак одночасно наголошувалося на взаємодії знань, умінь, мотивації, цінностей, ставлень у засвоєнні особистістю важливих соціальних і поведінкових контекстів. Підсиленням такої ідеї стала доповідь ЮНЕСКО (1996 р.) щодо освіти для XXI століття (Ж. Делор), у якій було сформульовано чотири напрями („стовпи”, глобальні компетентності) відносно розбудови освіти: *вміння жити разом* (знання й розуміння культури традицій, духовних цінностей інших народів для формування моралі мирного співіснування народів між країнами і в їх середині), *вміння вчитися* (обов'язкова умова для навчання впродовж життя шляхом широкої академічної освіти з поглибленим вивченням певних спеціальних предметів), *вміння діяти* (можливість людини діяти в різноманітних, зокрема й непередбачуваних ситуаціях, працювати в команді), *вміння бути* (уміння і навички для повної реалізації природних задатків кожної людини, такі як уява, естетичний смак, здатність до спілкування, фізична сила тощо).

Зауважимо, що поруч з поняттям „ключові компетентності” вживається й „ключові компетенції”. Поясненням може бути те, що родові поняття „компетенція” й „компетентність” можуть розходитися змістовно (це закладено у 60-х роках ХХ ст. у роботах Н. Хомського, Р. Уайта) й одночасно вони є синонімами (в англійській мові). Це створює певну плутанину у зв'язку з непослідовним їх використанням (вкладання в поняття „компетенції” функційного (*competence*), але вживання у поведінковому значенні – *competencies* (Snyder і Ebeling, 1992). Крім цього, зарубіжні науковці також використовують термін „*competency*”, маючи на увазі професійні компетенції (Boam и Sparrow, 1992; Mitranі з співавт., 1992; Smith, 1993), або розглядають другий термін як синонім (Brown, 1993, 1994) та ін. [16]. Тотожного значення вони набувають з огляду на практичну спрямованість компетенцій у дослідженнях більшості зарубіжних і вітчизняних науковців, що будемо враховувати. Проте ми схилиємося до розмежування змісту цих понять.

У свій час, підвалинами обговорення ключових компетенцій у межах роботи Організації економічного співробітництва і розвитку (OECD) у рамках міжнародної

міждисциплінарної програми „Визначення й вибір компетенцій: теоретичні та концептуальні основи” (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo*) стали Декларація Прав людини (*the Universal Declaration of Human Rights*), Декларація щодо навколишнього середовища (*the Rio Declaration on Environment*), Всесвітня Декларація освіти для Всіх (*the World Declaration on Education for All*). Беручи за основу принципи демократичних цінностей, права людини, цілі життєспроможного розвитку, компетенцію було визначено здатністю успішно реагувати на складні вимоги (ситуації) або здійснювати діяльність чи виконувати задачу, а ключову компетенцію – такою, яка дозволяла індивіду ефективно брати участь у безлічі контекстів чи соціальних областей, сприяла його повній життєвій реалізації, а також розвитку добре-функціонуючого суспільства (призводила до важливих особистісних і соціальних результатів) [2]. При цьому вибір компетенцій не обмежувався лише рамками когнітивних знань та навичок, придбаних через традиційні шкільні програми. Розвиток ключових компетенцій було визначено необхідними для кожного. Це пояснювалося потенційними соціальними вигодами від освіти на двох рівнях. На першому – рівні індивідууму – сприяння успішній участі на ринку праці, в політичному процесі, соціальних організаціях, встановленню значущих міжособистісних відносин і, в цілому, задоволеності життям; на другому – рівні соціуму – розвитку конкурентоспроможної економіки, створенню можливостей відповідати на соціальні та політичні виклики, соціальній єдності та загальному соціальному добробуту [2].

Цілком слушно основний розробник компетенцій G. Halasz (Г. Халаж) розглядав ключові компетенції як відповідь на виклики, які стоять перед Європою (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.) [4]. Зауважимо, що Державний стандарт початкової загальної освіти також вирізняв ключову компетенцію як об’єктивну категорію, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров’язбережувальна, соціальна компетентність і компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій).

Суттєвою ознакою ключових компетенцій є їхня діяльнісна форма представлення, що дозволяє „оперувати ними, використовувати в якості структурної основи проектування змісту освіти на трьох рівнях: теоретичному, навчального предмета, навчального матеріалу” [13, с. 34], формувати через спеціально підготовлений зміст технології та розвивально збагачене середовище, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб’єктність навчальної взаємодії [14, с. 7]. Справедливим є висновок про те, що ключові компетенції характеризуються рухливою, мінливою структурою, яка залежить від пріоритетів суспільства, цілей освіти на етапі його розвитку, можливостей самовираження людини в соціумі (Т. Байбара) [13, с. 34]. Ключові компетенції мають рівневу природу щодо володіння ними, що вимагає створення умов, визначення засобів їх розвитку. Спільну думку знаходимо в І. Локшиної [8]. Ключові компетенції є визначальними, характеризуються певною універсальністю, оскільки реалізуються в не обмежених і занадто специфічних умовах.

Саме таку позицію знаходимо в С. Шишова. Він акцентує, що ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути занадто спеціалізованими, адже спеціаліст проявляє свої компетенції тільки в діяльності, в конкретній ситуації (аналогічну думку висловлювали у свій час й Н. Хомський, В. Хутмахер (Mr Walo Hutmacher)), „вживає компетенцію в дії”, а не проявлена компетенція є прихованою можливістю [17]. Варто наголосити на виокремленні спільних ознак ключових компетентностей (О. Пометун) [11] як багатовимірність, надпредметність, забезпечення широкої сфери розвитку особистості, відповідність основним засадничим міжнародним критеріям щодо відбору (за І. Зарубінською) [3, с. 31], поліфункціональність (дозволяє вирішувати широке коло особистісно й соціально значущих задач); міждисциплінарність (застосовування в освітньо-виховному процесі, в позашкільній діяльності, в сім’ї тощо) [3, с. 31; 13, с. 33], багатокomпонентність; спрямованість на розвиток критичного мислення, рефлексію, визначення власної позиції (самовизначення), поєднання особистісного і соціального; ситуаційність виявлення (Н. Бібік, В. Бочаров, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.)

[13, с. 33; 38]. Варто відзначити суттєву характеристику кожної з ознак ключових компетенцій – соціальну спрямованість.

Ключові компетенції (надпредметні [13, с. 33], метапредметні (А. Хуторський), базові) поруч із предметними (спеціальнопредметними), загальнопредметними (галузевими) входять до трирівневої ієрархічної системи компетенцій (О. Крисан). З огляду на те, що компетентність є володіння компетенцією, компетентності (як і компетенції) також будуть підпорядковані відповідній ієрархії, яку викладено вище. Підтвердження міркування знаходимо у Т. Байбари [13, с. 37]. Компетентності також будуть мати відповідні характеристики, ознаки, соціальну спрямованість. Виходячи з цієї спільності, доречно говорити й про відповідну спільність ключової та соціальної компетентностей. Подібну думку знаходимо в дослідженні І. Зарубінської [3, с. 31]. Вважаємо це важливим для визначення сутності, структури, функцій соціальної компетентності вчителя початкової школи у наших наступних роботах, а також цілей, змісту, характеру, специфіки її розвитку у навчальному процесі закладу післядипломної педагогічної освіти як соціально-педагогічної системи. Отже, поняття „ключові компетентності” є узагальненим (за визначенням міжнародних експертів), об’єктивним, об’єднує різні складові як знання, уміння, навички, цінності, взаємовідносини та ін. Вони відображують особистісні, суспільні аспекти життєдіяльності людини і впливають на особистий та суспільний прогрес.

В українській науці ключові компетентності тлумачаться також як ті, що „дають ключ для розв’язання широкого кола навчальних і життєвих завдань, тому формуються на міжпредметній основі” (О. Савченко) [13, с. 10], як „спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість ефективно брати участь, діяти у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів”, як інтегральна характеристика якості підготовки суб’єктів навчання, що пов’язана зі здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, стосунків щодо певного міждисциплінарного кола проблем [11]. Набуттям компетентності є відповідна сукупність освітніх компонентів особистісно-діяльнісного характеру [12, с. 21]. Доречним буде наголосити на соціальній сутності феномену „компетентність”. На це також вказує Ю. Ємельянов, який визначає його як рівень навченості соціальним та індивідуальним формам активності, що дозволяє індивіду в рамках своїх здібностей і статусу функціонувати у суспільстві.

У пошуках відповіді на питання, яке місце посідає СК на рівні ключових компетентностей (у контексті теми нашого дисертаційного дослідження) ми звернулися до Рекомендацій парламенту і ради Європи про ключові компетенції навчання протягом життя (від 18.12.2006 р. (2006/962/ЕС). Цим документом розкрито вісім груп (domains) (категорій) ключових компетентностей, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань (knowledge), вмінь (skills) і цінностей (attitudes). Серед цих груп: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність і базові компетентності у галузі науки і техніки, комп’ютерна грамотність, засвоєння навичок навчання, соціальні й громадянські компетенції, почуття новаторства і підприємництва, поінформованість і здібність виражати себе в культурній сфері [6, с. 14]. Зупинимось більш детально. Так, соціальні компетенції включають особисті, міжособистісні та міжкультурні компетенції й охоплюють всі форми поведінки, які дозволяють індивідам ефективно та конструктивно брати участь у громадському, трудовому житті різноманітних суспільств, вирішувати конфлікти. При цьому, соціальна компетенція, як ми вже зазначали вище, пов’язана з особистим і суспільним благополуччям, для якого потрібне розуміння способів, шляхів забезпечення оптимального власного (родини і найближчого соціального оточення) психічного, фізичного здоров’я й ресурсів для нього, зокрема й здорового способу життя. Важливими є розуміння загальноприйнятих в різних суспільствах і сферах норм поведінки для успішної міжособистісної й громадської участі; обізнаність щодо базових понять (особистість, групи, трудові колективи, гендерна рівність, недопущення дискримінації суспільства і культури); розуміння мультикультурних, соціально-економічних характеристик європейських суспільств, способів взаємодії культурної національної ідентичності з європейською ідентифікацією. У свою чергу ключові навички цих компетенцій включають здатності конструктивно спілкуватися в різних сферах,

демонструвати толерантність, виражати і розуміти різні погляди, вести перемовини, створюючи атмосферу довіри і співчуття; справлятися зі стресом, почуттям фрустрації і виражати їх конструктивним чином; розрізняти особисту та професійну сфери. Основою соціальної компетенції є відносини співробітництва, асертивності та цілісності, зацікавленість в соціально-економічному розвитку та міжкультурній комунікації, уміння цінувати різноманітність, поважати інших, готовність до компромісів й подолання забобонів [6, с. 17].

Щодо переліку компетенцій / компетентностей стосовно вмісту соціальної компетентності звернемо увагу на доповідь В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher), у котрій окреслено п'ять ключових компетенцій, якими мають оволодіти молоді європейці (прийнято Радою Європи). Серед них:

- політичні, соціальні компетенції (здатність приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, у підтримці, покращенні демократичних інститутів, вирішувати конфлікти ненасильницьки);
- компетенції, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві (прийняття відмінностей, повага інших, здатність жити з людьми інших культур, мов, релігій);
- компетенції, що відносяться до володіння (mastery) усною та письмовою комунікацією (більш, ніж однією мовою), які особливо важливі для роботи й соціального життя (для уникнення соціальної ізоляції);
- компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства (володіння, розуміння технологій, їх позитивних та негативних аспектів, застосування, здатність до критичного мислення щодо масмедійної інформації та реклами);
- здатність вчитися протягом життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя [22, с. 11].

Як бачимо, крім названих соціальної, політичної компетенцій, в кожній з інших чотирьох, наявні соціальні аспекти (сприйняття людей інших культур, релігій, мов; спрямування на соціальне спілкування на різних рівнях, у контексті різних технологій; вторинна, професійна соціалізація), які є проявом життя особистості в соціумі, здатності навчання протягом життя (важливо для подальшого дослідження).

У той же час в Національному навчальному плані (курікулумі) Великої Британії у списку з шести ключових вмінь („key skills”) (цей термін вживається як синонім терміну „компетенція”) є вміння працювати з іншими та вміння розв'язувати проблеми, з якими зіштовхуються школярі у житті [26, с. 21]. Близький зміст соціальної компетентності (з 10 виокремлених) спостерігаємо в освіті Фінляндії. Зокрема, це здатність до співпраці, розв'язання проблем взаєморозуміння.

Представниками OECD у рамках міжнародної міждисциплінарної програми DeSeCo визначено концептуальну структуру ключових компетентностей, необхідних кожній людині у перспективі неперервної освіти. Це автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати у соціально гетерогенних групах [10, с. 33]

Російськими науковцями, зокрема І. Зимньою, у свій час на основі положення психології з приводу того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), людина проявляється в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. Мясіщев), компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач), а професіоналізм включає компетентності (А. Маркова), було виокремлено три групи ключових компетентностей. Це компетентності, що мають відношення: до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності; до взаємодії людини з іншими людьми; до діяльності людини, які проявляються у всіх її типах і формах.

При цьому науковцем взято до уваги факт, що компетенції є деякими внутрішніми, потенційними, прихованими психологічними новоутвореннями як знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини. Серед 10 основних компетенцій (видів) І. Зимня називала компетенції взаємодії: соціальної (із суспільством, спільністю, колективом, сім'єю, друзями, партнерами; конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність, повага і прийняття іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність) та компетенції в спілкуванні (усне, письмове, діалог, монолог, породження і сприйняття

тексту; знання та дотримання традицій, ритуалу, етикету; крос-культурне спілкування; ділове листування; діловодство, бізнес-мову; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта) [5]. Як бачимо, спостерігається близькість поглядів науковця засадам Рекомендацій парламенту і ради Європи про ключові компетенції навчання протягом життя (2006/962/ЄС) [6, с. 17].

Серед основних навичок (визначені С. Шо), які за змістом можна розглядати компетентностями, знаходимо „ключові навички”, поміж яких комунікація, рішення проблем, „життєві навички” (самоврядування, відносини з іншими людьми), „соціальні і громадянські навички” (соціальна активність, цінності) (за Б. Оскарссоном, 2001). Крім поняття „ключові компетентності” у психолого-педагогічній науці представлена ще одна інтегративна категорія „ключова кваліфікація” (Schlüsselqualifikationen), яка широко застосовується у дослідженнях проблем педагогічної професійної освіти в Німеччині (теоретично обґрунтовано Д. Мертенсом [23] у середині 1970-х років). Незважаючи на зміни умов виробництва, технологій, ключові кваліфікації не втрачають свого значення і вважаються підґрунтям певних професій. Так, серед груп ключових кваліфікацій (за А. Шелтен) залежно від рівня професійної активності представлено й соціальні здібності, які зорієнтовані на групову поведінку, готовність до співпраці, встановлення зв'язків, комунікативні здібності, відповідальність за спільну справу, корпоративність тощо (за Зеєром та Е. Симанюком, 2005). Що ж до ключових (фундаментальних) компетентностей, то німецькі педагоги визначили їх шість типів, серед яких соціальні (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді, толерантність, корпоративність, справедливість тощо).

Австрія має схожу позицію з німецьким підходом до поняття „ключові кваліфікації” (Schlüsselqualifikationen), визначаючи їх як трансверсальні функціональні та професійні кваліфікації, що включають непередметні специфічні здібності й особливості структури особистості (Archan і Tutschek, 2002). Вони згруповані за трьома напрямками: когнітивні, соціальні та особистісні компетенції. Соціальні компетенції (Sozialkompetenz) значною мірою пов'язані з іншими компетенціями та можуть бути визначені як здатність і готовність відповідально співпрацювати, взаємодіяти з іншими, з групою способом, орієнтованим на відносини [21; 19, с. 72].

Слід зазначити, що питання визначення складу й структури ключових кваліфікацій розглядалося у роботах російських науковців в області професіографії, зокрема Є. Гарбера, Є. Клімова, В. Козача, О. Іванової, А. Маркової та ін. Ці праці вихідним концептуальним поняттям визначають професію, для виконання якої людина має володіти певними знаннями, вміннями та навичками, мати професійно важливі якості та спеціальні психофізіологічні властивості. Ґрунтуючись на професіографічних дослідженнях російських психологів, В. Бочаров [1, с. 35] описує п'ять груп ключових кваліфікацій: соціально-професійні; полівалентна професійна компетентність; професійно-когнітивні здібності; персональні кваліфікації; сенсомоторні кваліфікації. Науковець стверджує, що склад ключових кваліфікацій кожної з названих груп визначається об'єктом і предметом конкретної групи професій (за Е. Зеєром число ключових кваліфікацій по кожній з професій не має перевищувати 7-9 характеристик), вони є важливою умовою розвитку ключових компетенцій фахівців. Як зазначає В. Бочаров, поняття „ключові компетенції” ще за часи СРСР було введено Міжнародною організацією праці в кваліфікаційні вимоги до фахівців у систему післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки управлінських кадрів (початок 1990-х рр.). У середині 1990-х рр. це поняття вже починає характеризувати вимоги до підготовки фахівців у професійній школі [1, с. 35].

У переліку нових базових компетентностей (Лісабон 2001 р.), представленого на Європейській раді, серед восьми основних галузей ключових компетентностей у навчанні виокремлено й соціальні навички [24]. Міжнародна комісія Ради Європи також розглядала поняття „компетентність” як загальні, ключові, базові кроснавчальні вміння (навички), фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання”, виокремила серед інших соціальну компетенцію / компетентність (1990).

Бельгійський список з 10 компетентностей на перше місце ставить соціальні – як активну участь у житті суспільства, багатокультурний вимір і рівні можливості. А. Хуторський у переліку ключових компетентностей називає соціально-трудова [13; 15],

I. Зимня – компетентність соціальної взаємодії. Привертають увагу й результати аналізу процесу відбору ключових компетентностей в європейських країнах, здійсненого Є. Санченко, узагальнена класифікація головних переліків ключових компетентностей, групування їх у три основні блоки (групи): соціальні (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості); мотиваційні (пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості); функціональні (пов'язані зі сферою знань, вміннями оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом) компетентності.

Цікавими виявилися результати аналізу щодо переліків, змістового наповнення та групування ключових компетентностей (за О. Локшиною). Це ключові компетентності, які: 1) використовуються як засоби взаємодії (знання, інформація, технології та ін.); 2) застосовуються для взаємодії у гетерогенних (неоднорідних) групах людей; 3) дозволяють діяти автономно. Науковець висловлює власну позицію щодо необхідності структурування ключових компетентностей у дві групи: предметно-базовані (здатність спілкуватися, базові наукові та математичні компетентності, комп'ютерна грамотність, здатність позиціонувати себе членом суспільства) та крос-предметні компетентності, що включають метакогнітивні, особистісні, які стосуються поведінки людини у розмаїтті) [8]. Отже, кожна з розглянутих структур ключових компетенцій / компетентностей містить СК, визнаючи таким чином її важливість для розвитку особистості.

Вважаємо цілком слушним визначити роль і приділити увагу ключовим компетентностям учня початкової школи та вчителя. Зокрема, українськими науковцями запропоновано формувати у дітей *сім груп ключових компетентностей*, серед яких соціальні компетентності як інструмент підтримання стосунків для економічної та соціальної інтеграції в багатонаціональному та багатокультурному суспільстві [7]. Одночасно, підтверджуючи важливість, значущість педагогічної професії, з огляду на її вагомий вплив на суспільство і розвиток людського потенціалу, формування світогляду майбутніх поколінь програмою Європейської Комісії „Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів” були затверджені пріоритети досягнення цих цілей, такі як роль учителів, їх навчання протягом життя і кар'єрного розвитку [18, с.4]. Поруч з іншими вимогами відносно навчальної діяльності маємо наголосити на аналітичних вміннях щодо соціальних і культурних вимірів навчання, діяльності з підготовки учнів до їх ролі громадян ЄС. Як видно, на сьогодні це є досить актуальним для нашої країни.

Інша доповідь Європейської Комісії „Ключові компетентності – планування навчальних програм” щодо програми „Освіта та підготовка 2010” крім дослідницьких умінь вчителя, вмінь самоосвіти, самоаналізу, критичного ставлення до себе й своїх методів, наголошує на вміннях набуття культури навчання протягом життя й злагодженої праці в колективі [20, с. 2]. Соціальну забарвленість мають вміння, компетентності вчителів (запропоновані французьким дослідником Ф. Перренудом, 1999), визначені за результатами доповіді-обговорення „Що являє собою європейський вчитель”? Європейської організації зі стратегій освіти вчителів (ENTEP). До цього списку увійшли компетентності й уміння, які характеризують професійну діяльність вчителя (створювання адекватних умови для навчання, управління процесом навчання, розвитку позитивного ставлення учнів до навчання, участі у навчальній та організаційній діяльності, застосування сучасних технологій щодня) і соціальна компетентність (правильна діяльність в умовах гетерогенних груп, управління роботою в малих групах, формування зацікавленості у діяльності школи з боку батьків і громади, знаходження компромісу між професійними обов'язками та етичними дилемами, управління власним професійним розвитком) [25, с. 2].

Привертають увагу й чітко окреслені три ключові компетентності вчителів у Програмі „Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів”. Зокрема, перша ключова компетентність як вміння працювати з іншими людьми; друга – як вміння працювати з сучасним знанням, технологією та інформацією і третя ключова компетентність – вміння працювати з суспільством і в суспільстві. Отже, актуалізуються комунікативні здібності, гнучкість, мобільність, здатність до постійного оновлення знань і опанування новими технологіями (зокрема медіа інформаційною грамотністю), здібностями до залучення ресурсів середовища, виховання глобальної відповідальності,

соціальної єдності, підтримування взаєморозуміння між різними культурами та ін. [18, с. 4].

Безумовно, спрямування політики ЄС на формування „європейського світогляду” у громадян покладає на вчителя важливу роль, оскільки він безпосередньо впливає на свідомість учнів. У свою чергу співіснування національної ідентичності (усвідомлення свого зв'язку з певною країною) і міжнаціональної свідомості (належність до Європейського співтовариства), різноманітність у єдності виступає визначальною площиною розвиненої європейської ідентичності з її відкритістю світові в цілому. Підтвердження наших думок знаходимо в І. П'янківській.

У переліку ключових компетентностей, визначеному співробітниками АПН України, МОН України (робоча група, яка працювала у рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта „рівний – рівному”, 2004 р.) міститься й соціальна компетентність [7, с. 67]. У цьому контексті доречно буде навести необхідні завдання щодо формування ключових компетентностей на різному змісті, які стоять перед вчителем початкових класів і на які вказує О. Савченко. Це: чітке усвідомлення дитиною мети роботи; мотивація на одержання виховного результату; оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками; рефлексія своїх досягнень; можливість використання одержаних знань і умінь для розв'язання різних типів навчальних і життєвих задач (серед яких є обов'язково творчі); набування індивідуального досвіду завершеної справи; успішна співпраця у різних групах, для виконання комплексних завдань, які вимагають застосування різних компетентностей, фізичної та вольової готовності до продуктивної праці; навчання дітей приймати рішення, спираючись на знання, досвід, елементарне прогнозування [13, с. 10]. Важливими є соціально і професійно обов'язкові вимоги до вчителя – не „вчити”, а „навчати” [13, с. 10].

У той же час Галузевий стандарт вищої освіти [9] передбачає розвиток соціально-особистісної складової у системі компетенцій, адже тільки професійно й соціально компетентний вчитель може стати безпосереднім „двигуном” якісних змін в освіті молодших школярів. Цілком згодні з твердженням О. Савченко, що саме такий вчитель є цінністю для дитини, держави, батьків. Натомість наявні ускладнення роботи вчителів початкової школи, підвищення відповідальності за результати своєї діяльності, зростання вимог батьків, наступ інформаційного простору [13, с. 10] і, як нам вбачається, ускладнення середовища розвитку. Саме тому О. Савченко наголошує на конче потрібній гармонії вимог і умов праці вчителя (перегляд педагогічного навантаження для вивільнення часу для освіти й самоосвіти, створення методичного ресурсу на місцевому рівні у міжкурсовий період, розширення можливостей оздоровлення, підвищення соціального статусу та ін.) як швидкого і надійного шляху до якісної початкової освіти [13, с. 10]. Саме це й підтверджує фактичну недостатню увагу до розвитку СК як майбутніх, так і працюючих учителів, зокрема й початкової школи.

Отже, соціальна компетентність усіма без винятку закордонними й вітчизняними дослідниками цієї проблеми визнається однією з основних у розвитку особистості незалежно від того, який термін для групування освітніх класифікацій обирається: „ключові компетенції”, „ключові компетентності”, „ключові кваліфікації”, „базові навички”, „ключові вміння”, „ключові навички” та ін. Більш того, як зазначає І. Зимня, „всі компетентності соціальні в широкому сенсі цього слова, бо вони виробляються, формуються в соціумі. Вони соціальні за своїм змістом, вони і проявляються в цьому соціумі” [4, с. 26]. Саме тому, в останніх дослідженнях колективу авторів під керівництвом І. Зимньої йдеться про засвоєння саме ключових соціальних компетентностей (зокрема здоров'язбереження, громадянськості, спілкування, соціальної взаємодії й компетентності в галузі інформаційних технологій).

У колі уваги зарубіжних й українських науковців перебуває питання розвитку ключових компетентностей. Їх структура рухлива, мінлива, залежить від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі та ін., при чому СК в структурі ключових компетентностей усіма визнається однією з основних у розвитку особистості незалежно від того, який термін для групування обирається. Вимагає більшої уваги розвиток СК як майбутніх, так і працюючих учителів, зокрема й початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти з огляду на зміни в українському суспільстві, а також на політичну ситуацію, що склалася сьогодні у світі.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Бочаров В. М. Система формирования социальной компетентности специалиста органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки: дис...доктора пед. наук: 13.00.08 / Виталий Михайлович Бочаров. – Ставрополь. 2005. – 407 с.
2. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта [Электронный ресурс]. – Режим доступа // [http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE\\_Competerences.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE_Competerences.pdf)
3. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Зарубінська ; Ін-т вищ. освіти НАПН України . – К., 2011. – 36 с. – укр.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2006. – 5 мая [Электронный ресурс].– Режим доступа // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
6. Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – европейские рамочные установки: Рекомендации Парламента И Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни<sup>1</sup> (2006/962/ЕС) (Приложение) // Адукатар, 2008. – №1-13. – С.14-18.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
8. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 21-30.
9. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) // Укладачі: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко –К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.
10. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентісного підходу в сучасній освіті // Шлях освіти. – №4. – 2007. – С. 32-37.
11. Пометун О. Запровадження компетентісного підходу – перспективний напрям розвитку сучасної освіти // Вісник. – 2004. – №22.
12. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 15-25.
13. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.
14. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 2 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 142 с.
15. Хуторской А. В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект „Стандарт общего образования”. – М., 2002. – 234 с.
16. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. [Под ред. А. А. Орлова]. Тула : Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.
17. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2.
18. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – European Commission, 2004. – 5 p.

19. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
20. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster „Key Competences – Curriculum Development”. – 2008. – 6 p.
21. Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton. Что такое компетенции? // Human Resource Development International (Міжнародний розвиток людських ресурсів) – 2009, March. – Vol. 8, №1, С. 27 – 46, (переклад: Я.Ю Єпугаєв).
22. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium. Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
23. Mertens D. Schliisselqualifikationen. Thesen zur Schulung fur eine Sbderne; Gesellschaft // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt - und Sfufsforschung. – 1974. – №. 4.
24. OECD: Program on International Student Assessment, 2000. – 3. New Skills for the Learning Society. – 238 p.
25. Schratz M. What is a “European teacher”? A Discussion Paper. –European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), 2004. – 6 p.
26. The National Curriculum 5-16. Handbook for primary teachers in England. – London : QCA, 1999. – 189 p.

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А.В.