

УДК 378:316

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ И ЭТАПЫ***Е. Н. Борисенко***EDUCATIONAL SUPPORT OF STUDENTS'
SOCIAL COMPETENCE FORMATION: CONTENT AND STAGES***E. N. Borisenko*

В статье рассматриваются содержание и этапы педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов; обосновывается отбор содержания образования и технологий обучения и воспитания, соответствующих целям каждого этапа; анализируется опыт использования внутренних и внешних ресурсов для формирования социальной компетентности; приводятся результаты экспериментальной работы по осуществлению педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов вузов.

Ключевые слова: *содержание, этапы, цели, технологии, ресурсы, результаты, социальная компетентность.*

The article deals with the content and the stages of the educational support of students' social competence formation; the choice of education content and technologies corresponding to the aims of each stage is substantiated; the experience of using internal and external resources to form social competence is analyzed; the results of the experimental realization of educational support of university students' social competence formation are presented.

Keywords: *content, stages, aims, technologies, resources, results, social competence.*

Успешная реализация педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов во многом определяется сбалансированностью его содержательной и процессуальной сторон. Педагогическое сопровождение понимается нами как особый вид деятельности преподавателя, направленной на создание комплекса условий, способствующих формированию социальной компетентности студента. Социальная компетентность студента определяется как интегративное качество личности студента, дающее ему возможность успешно выполнять социальную роль студента и осуществлять жизнедеятельность в социуме, гармонично и эффективно сочетая свои собственные позиции и интересы с позициями и интересами других членов общества. Социальную компетентность студента представляет собой комплементарное единство таких парциальных компетентностей, как компетентность в общении, гражданская компетентность, культурно-досуговая и социально-личностные компетентности.

В содержании педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов мы условно выделили целевой, теоретический, практический и результативный компоненты. Осуществление педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов проходило в три этапа: I этап – подготовительный, II этап – основной и III этап – заключительный.

Целями **подготовительного (ознакомительно-прогностического) этапа** были мотивирование студентов к формированию социальной компетентности; выявление исходного уровня сформированности социальной компетентности студентов; предваритель-

ное знакомство студентов с имеющимися в вузе ресурсами для её формирования; прогнозирование перспектив формирования социальной компетентности студентов и планирование дальнейшего педагогического сопровождения формирования социальной компетентности.

Наши усилия были направлены на создание условий для осознания студентами важности обладания социальной компетентностью в жизни современного человека и формирования мотивации студентов к овладению социальной компетентностью. На этом этапе происходило осознание молодыми людьми социальной роли студента, себя как представителя студенчества и как субъекта формирования социальной компетентности.

Основное внимание уделялось формированию научно-обоснованных представлений студентов о феномене социальной компетентности студента, её содержании, структуре и входящих в её состав парциальных компетентностях. Мы ориентировали студентов на то, что овладеть теоретическими знаниями, составляющими основу социальной компетентности и её парциальных компетентностей, они могут, прежде всего, в курсе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического циклов. Чтобы вселить в студентов уверенность в том, что у них есть начальная база для целенаправленного формирования социальной компетентности, мы использовали любую возможность актуализировать знания студентов, относящихся прямо или косвенно к содержанию социальной компетентности, полученные до поступления в вуз в общей школе или самостоятельно.

На занятиях студенты познакомились с основными идеями и понятиями, связанными с социальным и педагогическим явлением «социальная компетентность», основными направлениями и способами её формирования в условиях компетентностного высшего профессионального образования, трудностями, с которыми они могут встретиться в процессе формирования социальной компетентности. Совместно со студентами мы размышляли над возможностями и ближайшими перспективами применения полученных ими знаний в реальной жизни, начиная с обучения в вузе, что способствовало развитию потребности студентов в формировании социальной компетентности.

Исходя из убеждения в необходимости информирования студентов о том, что наше взаимодействие будет происходить в форме педагогического сопровождения, мы познакомили студентов с особенностями данного педагогического процесса. Приняв условия такого взаимодействия преподавателя и студентов, они с пониманием отнеслись к необходимости самостоятельного целенаправленного поиска, обработки и систематизации информации, значимой для формирования социальной компетентности, обмена информацией с другими студентами и преподавателями и её обсуждения.

Студенты были сориентированы на использование всех доступных источников информации и ресурсов формирования социальной компетентности, в первую очередь, имеющихся в вузе. Для чего вместе со студентами первого курса преподаватели выходили на сайт вуза, знакомили студентов с перечнем дисциплин, реализуемым по соответствующим направлениям подготовки студентов, обсуждали перспективы использования тех или иных учебных дисциплин (базовых, вариативных или по выбору) в целях формирования социальной компетентности. Первокурсники также узнали об имеющихся в вузе ресурсах для участия в жизни вуза, общественной деятельности, организации досуга студентов, реализации их творческого потенциала, занятий спортом и т. д.

Следует отметить, что для студентов-первокурсников подобные виртуальные экскурсии по вузу, по их собственному признанию, были своевременны и полезны как с точки зрения концентрации усилий на формировании социальной компетентности, так и с точки зрения адаптации к новой социальной роли и вузу. С другой стороны, студенты почувствовали заинтересованность преподавателей в том, как будет складываться их студенческая жизнь. Что способствовало созданию доверительных отношений с преподавателем и повышению мотивации формирования социальной компетентности.

Первый этап связан с диагностикой уровня сформированности социальной компетентности студентов на начало эксперимента. На основе полученных данных были выделены три группы студентов в соответствии с уровнем сформированности (высокий, средний и низкий).

Осмысление студентами результатов диагностики использовалось для развития их потребности в формировании социальной компетентности в плане овладения способами самонаблюдения, самодиагностики изменений уровня сформированности компетентности, развития рефлексивных умений.

Далее, опираясь на анализ результатов диагностики, осуществлялось прогнозирование перспектив успешного формирования социальной компетентности, предвидение трудностей в процессе её формирования для каждой из выделенных групп студентов; проектирование комплекса условий, способствующих формированию социальной компетентности и преодолению возможных проблем.

О сновной этап (организационного-исполнительский) педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов был нацелен на создание благоприятных условий для формирования социальной компетентности студентов, прежде всего на отбор содержания образования, обеспечивающего формирование социальной компетентности и применение технологий, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих формирование социальной компетентности. Целями данного этапа были оптимальное использование ресурсов вуза и города для формирования социальной компетентности студентов, осуществление постоянного мониторинга процесса формирования социальной компетентности и внесение корректив в процесс педагогического сопровождения на основе данных мониторинга, оказание помощи и поддержки студентам в решении проблем, возникших в процессе формирования социальной компетентности.

Основное внимание было направлено на поиск и работу с информацией, обеспечивающей овладение деятельностными знаниями в области компетентности в общении, гражданской компетентности, культурно-досуговой компетентности и социально-личностной компетентности, т. е. на формирование когнитивного компонента социальной компетентности. Углубление, расширение, систематизация и осмысление знаний происходило на лекциях, семинарах и практических занятиях в курсе изучения дисциплин гуманитарного, социального и экономического циклов: философия, история, иностранный язык, экономика, психология и педагогика, правоведение, русский язык и культура речи, культурология и др. Они погружали студентов в мировой опыт совместного существования, взаимодействия, взаимоотношений и общения людей друг с другом, что позволяет активно развивать сознание и самосознание молодых людей [1, с. 169 – 170].

Согласно результатам исследования, проведенного нами в КемГУ и КемТИППе, большинство студентов 2-го курса считают, что изучение общественных и гуманитарных дисциплин (не связанных со специальностью) необходимо и полезно. При этом так считают 85 % студентов негуманитарных факультетов КемГУ, 82,2 % студентов гуманитарных факультетов КемГУ и 86,3 % студентов КемТИППа. С точки зрения значимости для формирования социальной компетентности, студенты экспериментальной группы на первое место поставили иностранный язык, а контрольной – психологию. На втором месте в экспериментальной группе оказалась психология, а в контрольной – иностранный язык. Русский язык и культура речи в обеих группах занимают третье место, далее следуют правоведение, история, культурология, философия и экономика (4 – 8 места соответственно).

Высокая оценка дисциплины «Иностранный язык» объясняется тем, что именно в рамках этой

дисциплины проводилась основная часть эксперимента по педагогическому сопровождению формирования социальной компетентности студентов. Что касается психологии, то студенты объясняют свою оценку практической направленности курса, возможностью применять полученные знания для самодиагностики личностных качеств и выявления особенностей своей личности, для лучшего понимания других людей и общения с ними и «модой» на психологические знания в современном обществе.

Для формирования социальной компетентности важно не только содержание дисциплины, но реальный позитивный опыт общения и отношений с преподавателями этих дисциплин. Опыт будет позитивным в том случае, если сами преподаватели владеют навыками социально компетентного поведения в рамках профессиональной деятельности и в неформальном общении со студентами и коллегами.

Практика совместного со студентами поиска, работы и обсуждения информации, интерес, который при этом проявляли студенты, позволили нам активно привлекать студентов к разработке учебного пособия по формированию социальной компетентности «Социальный кейс студента».

Участие студентов в создании учебного пособия заключалось в поиске материалов по темам разделов учебного пособия, в обсуждении содержания учебного пособия, когда оно проходило апробацию и существовало в электронном виде; в иллюстрировании учебного пособия рисунками и фотографиями, в том числе сделанными самими студентами (к сожалению, по техническим причинам они не вошли в пособие в его окончательном варианте на бумажном носителе) и т. д.

По нашему наблюдению, самым существенным вкладом в формирование социальной компетентности студентов, особенно в плане формирования социально-личностной компетентности и развития адекватной самооценки, было то, что студенты узнали много нового о себе, выполняя задания раздела «Проверь себя!», присутствующего в каждой главе учебного пособия.

Работа с пилотным вариантом учебного пособия, по утверждению самих студентов, заставила их серьезно задуматься над тем, как добиться успехов учебы и будущей профессиональной деятельности, помогла построить отношения с преподавателями и сокурсниками, использовать свободное время рационально и с пользой для собственного развития и т. д.

Таким образом, на данном этапе критическое осмысление информации, анализ её полезности и принятия, с точки зрения современной молодежи способствовали закреплению полученных студентами знаний на фоне положительного эмоционального отношения к происходящему.

Не менее важным было применение технологий, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих формирование поведенческого компонента социальной компетентности. В вопросе выбора технологий формирования социальной компетентности студентов мы разделяем уверенность Г. И. Ибрагимова в том, что в условиях реализации компетентностного подхода предпочтение следует отдавать технологиям, обеспечивающим «эффективную коммуни-

кацию и самостоятельность обучающихся» [2, с. 11]. Нам импонирует предложение автора «мягко» объединять данные технологии, поскольку мы сами неоднократно прибегали к этому приему в ходе осуществления педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов.

Помимо вышеизложенного, при выборе технологий и методов обучения, отвечающих целям и задачам педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов, мы учитывали следующее:

- компетентность, как деятельностный результат образования, формируется в деятельности; социальная компетентность формируется в совместной деятельности членов сообщества;

- компетентность является образовательным продуктом, личностным приращением учащегося, сложившемся и проявленным им в ходе деятельности по созданию внешней образовательной продукции (А. В. Хуторской);

- об уровне сформированности социальной компетентности свидетельствует поведение человека в стандартных и нестандартных социальных ситуациях, когда надо принять решение для преодоления возникших проблем;

- при осуществлении педагогического сопровождения в условиях компетентностного обучения преподаватель занимает позицию организатора процесса обучения, при которой происходит перераспределение активности преподавателя и студентов в пользу студентов, отдельные функции преподавателя могут делегироваться студентам, акцентируются самостоятельность учения и ответственность студентов за результаты учения.

Исходя из этого, мы решили, что достижение целей педагогического сопровождения формирования социальной компетентности будет обеспечено использованием **технологий активного, интерактивного, проблемного и продуктивного обучения**. При этом предпочтение отдавалось групповой дискуссии, разворачивающейся вокруг **социальной ситуации**, требующей анализа и решения проблемы (разбор кейсов, модерация, ролевая и квазиделовая игра и т. д.).

Социальная ситуация, в понимании М. Аргайла, А. Фернема и Дж. Грехема, это естественный фрагмент социальной жизни. Знаменательно то, что авторы относят групповую дискуссию к базовым социальным ситуациям [3, с. 126 – 127]. Следовательно, организуя групповую дискуссию, мы получали двухфокальную социальную ситуацию: воображаемую, являющуюся предметом группового обсуждения, и реальную групповую дискуссию, в ходе которой студенты активно общались, на практике демонстрировали и развивали свои коммуникативные, перцептивные и интерактивные умения, аналитические и рефлексивные умения, умения решать стандартные и нестандартные проблемы.

Обладание набором конструктивных способов разрешения проблем фиксируется как главный признак социально компетентного поведения [4, с. 19]. Поэтому одной из основных задач данного этапа педагогического сопровождения формирования социальной компетентности было помочь студентам овла-

деть алгоритмом решения проблем и приобрести опыт в их решении.

Следуя логике разбора конкретных ситуаций (case-study) в форме групповой дискуссии, мы ставили перед студентами задачу идентифицировать проблему и, используя различные методы генерации идей (упражнения для скорости, поток сознания, обсуждение, фантазирование, аналогия), искать варианты ее решения и обсуждать их. Студентам предлагались три основных вида ситуаций: нормативные, функциональные и стратегические [5].

Наибольшие затруднения и наибольший интерес у студентов вызывал разбор стратегических ситуаций, не имеющих «однозначного решения, потому что в них активную роль играют нестабильные факторы, которые всегда присутствуют в реальных системах» [5, с. 24]. Естественно, что при обсуждении таких ситуаций возникали споры, вызванные множеством противоречивых критериев выбора и отсутствием окончательной оценки эффективности предлагаемого решения. Именно такие ситуации вызывали наибольший интерес и пробуждали наибольшую активность студентов, поскольку участники стремились поразить своих сокурсников оригинальностью/ нестандартностью предлагаемых решений и убедительностью аргументации. Специалисты объясняют привлекательность таких ситуаций тем, что они ближе всего к реальности, к практике и утверждают, что их разбор готовит участников к принятию смелых решений в жизни.

Большие возможности для формирования и развития умений решать проблемы предоставляет метод проектов. В учебном проекте нужна проблема, которая, с точки зрения студента, актуальна, вызывает у него интерес, важна для него и определенного круга людей. Ее разрешение необходимо. Так, у студента появляется положительная мотивация включения в проектную деятельность. Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студентам найти и сформулировать проблему. Исходя из сформулированной проблемы, определяются цель и задачи проекта. Следовательно, обучаясь проектированию, студенты обучаются целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации.

На основном этапе студенты выполнили большое количество разнообразных по тематике проектов, отличающихся длительностью выполнения, количеством проектантов (индивидуальные, групповые), характером контактов (вузовские, межвузовские, международные), формой презентации проектного продукта. Наше предположение, что метод проектов обладает значительными преимуществами по сравнению с другими технологиями в плане формирования рефлексивных умений студентов, нашло практическое подтверждение. Мы следили за тем, чтобы каждый этап выполнения проекта завершался коллективной или индивидуальной рефлексией. Что позволило студентам по мере приобретения опыта проектной деятельности сформировать адекватную самооценку и выступать в роли экспертов при оценивании проектов своих товарищей, использовать рефлексивные умения в других учебных и жизненных ситуациях.

Наряду с учебной работой на основном этапе мы стремились максимально использовать ресурсы вузов для педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов в неучебное время. Так, знакомя первокурсников с деятельностью студклубов КемГУ и КемТИПП, преподаватели раскрывали перед ними возможности реализации своих способностей в многочисленных творческих коллективах и проектах университета и института.

Вместе со студентами преподаватели обсуждали важность участия в студенческом самоуправлении, рассуждали о том, как членство в профсоюзе помогает студентам отстаивать свои права, рассматривали студенческое самоуправление, профсоюзную деятельность, участие в социальных проектах как подготовку к жизни в гражданском обществе. Фактически на этом этапе преподаватели выступали в качестве катализатора социальной активности студентов, в которой студенты могли творчески реализовать себя, раскрыть свои возможности, проектировать и создавать новую реальность.

Показательно, что студенты, участвующие во внеучебной деятельности вузов – занимающиеся в спортивных секциях, принимающие участие в творческих конкурсах и спортивных соревнованиях, являющиеся членами студенческих отрядов, участниками социальных проектов, участвующие в студенческом самоуправлении и т. д., значительно выше оценивают роль внеучебной вузовской жизни для формирования социальной компетентности, чем социально пассивные студенты. Так, социально активные студенты оценивают важность внеучебной деятельности в 9,4 балла (по 10-балльной шкале), а социально инертные студенты – в 6,1 балла. Примечательно и то, что студенты-активисты значительно выше оценивают свои жизненные и профессиональные перспективы, готовность к жизни в современном обществе (8,5 балла), чем студенты не участвующие в общественной жизни (5,2 балла).

Одной из задач основного этапа было расширение возможностей формирования социальной компетентности студентов за счет использования культурно-образовательных ресурсов города. Для чего вначале в форме групповых дискуссий мы обсудили со студентами известные и используемые ими возможности, предоставляемые городом для проведения досуга, самообразования и саморазвития. Особенно полезными данные обсуждения были для иногородних студентов.

Следующим шагом было выполнение коллективных проектов «История города и страны на улицах Кемерова», «Город, который я люблю», инициированный иногородними студентами и познакомивший кемеровчан с городами Кузбасса и других регионов, «Кемерово театральный», «Музеи города Кемерова». В ходе работы над проектами студенты посетили практически все музеи и театры города, встречались с актерами кемеровских театров и известными кузбасскими художниками.

Именно в это время была заложена традиция отмечать Международный день театра (27 марта) обсуждением спектаклей, встречами с профессиональными актерами и актерами студенческих театров, собственными театральными постановками. Традиционным стало и участие студентов в культурно-

образовательной акции «Ночь в музее», которая ежегодно проводится в России, как и во многих других странах мира, накануне Международного дня музеев (18 мая).

В Кузбассе и Кемерове большое внимание уделяется пропаганде и распространению здорового образа жизни, в том числе через развитие физической культуры, спорта и туризма. Студенты, занимающиеся в городских спортивных секциях и клубах, выполнили проекты, рассказывающие об их тренировках и соревнованиях, и провели мини мастер-классы по отдельным видам спорта.

Проектная деятельность студентов в данном социокультурном контексте способствовала формированию всего комплекса парциальных социальных компетентностей при доминирующей роли культурно-досуговой компетентности.

Использование ресурсов вузов и города через участие студентов в работе студсоветов и студенческого профсоюза, вовлеченность в деятельность общественных, творческих, спортивных и других объединений на вузовском, межвузовском и городском уровнях сопровождалось значительным ростом личных контактов студентов и, как следствие, расширением социальных сетей. Под социальными сетями понимаются «личные контакты между людьми, которые знают друг друга и оказывают друг другу помощь, независимо от социального статуса, места учебы или работы, национальной принадлежности или профессии» [6, с. 22]. Социальные сети, в свою очередь, являются неотъемлемым компонентом социального капитала студентов.

Исследуя возможности накопления социального капитала в системе образования, специалисты к содержательным аспектам социального капитала относят межличностное и межгрупповое доверие в учебном заведении, социальную идентичность, долгосрочную ориентацию учащихся, их позитивное представление о своем будущем, а к структурным аспектам – социальные сети и сообщества (различные формы совместной учебной, трудовой, спортивной деятельности, студенческие клубы, неформальные молодежные группы и т. д.) [6, с. 13].

Мы рассматриваем феномены «социальный капитал» и «социальная компетентность» как комплементарные и взаимообусловленные, поскольку, с одной стороны, социальный капитал способствует формированию, развитию и проявлению социальной компетентности студентов, с другой стороны, социальная компетентность, в частности, такая её составляющая, как компетентность в общении, способствует расширению социальных сетей, а просоциальные ценности и личностные качества, входящие в социальную компетентность, препятствуют использованию социального капитала в узкогрупповых интересах, исключают возможность втягивания студентов в антиобщественные движения, экстремистские и националистические организации, тоталитарные секты и т. п.

Таким образом, студенты учились искать, активизировать и координировать свои внутренние ресурсы (знания, умения, навыки, психологические особенности личности, ценности) и внешние ресурсы (информационные, человеческие, материально-технические и др.) на уровне вуза и на уровне города,

включались в социальные виды деятельности, способствующие формированию социальной компетентности.

Поскольку основной этап значительно превосходил два других этапа по продолжительности, то, помимо постоянного мониторинга формирования социальной компетентности студентов, нами была запланирована и осуществлена промежуточная диагностика результатов педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студентов. К моменту её проведения преподавателями был значительно расширен и усовершенствован диагностический инструментарий и окончательно сделан выбор в пользу критериально-уровневого подхода к оцениванию сформированности социальной компетентности студентов.

К середине основного этапа набор контрольно-оценочных средств преподавателей значительно расширился, при этом преподаватели стали более требовательно и квалифицированно подходить к отбору контрольно-оценочных материалов и средств, ориентируясь на их объективность, адекватность (соответствие поставленным целям), интегрированность (органичность использования в процессе формирования социальной компетентности), доступность (простота и удобство в применении). Учет этих требований позволил использовать часть оценочных средств для самооценки студентами сформированности своей социальной компетентности. Результаты внешней диагностики обсуждались со студентами коллективно и индивидуально и сравнивались с результатами самооценки.

Полученные результаты позволили оценить адекватность и эффективность применяемых форм, методов и средств педагогического сопровождения, увидеть и проанализировать ошибки и недостатки в работе, внести коррективы в деятельность преподавателей по сопровождению формирования социальной компетентности студентов.

На основном этапе регулярно проводились консультации и тьюторские как индивидуальные, так и групповые (но не более чем для 3 – 4 человек), с целью оказания студентам помощи и поддержки в преодолении затруднений в формировании социальной компетентности, например, в определении своей гражданской позиции, в понимании и оценке событий, происходящих в стране, в поиске возможностей включения в полезную для общества деятельность, применения своих творческих способностей, в формировании нового отношения к разрешению конфликтов на основе медиативного мировоззрения и т. п.

В психолого-педагогической литературе рефлексия рассматривается как один из элементов (компонентов) компетентности или фактор её развития. Осознавая роль рефлексии в формировании социальной компетентности студентов, мы большое внимание уделяли воспитанию рефлексивного отношения студентов к собственной деятельности по формированию социальной компетентности и деятельности других, развитию рефлексивных умений студентов.

Эффективное развитие рефлексивных умений достигалось при использовании рефлексивных методик обучения, организации коллективной, групповой

и индивидуальной рефлексии как обязательного отдельного этапа учебных и внеучебных форм организации педагогического сопровождения. В итоге у студентов сформировалась «привычка» рефлексировать.

Развивая рефлексивную способность студентов, мы побуждали их к самоанализу хода процесса формирования социальной компетентности, т. е. к самонаблюдению, самоконтролю и самооценке, эмоционально-нравственной оценке своей деятельности, ретроспективному анализу достигнутого и прогнозированию будущих достижений, регулированию и корректировке собственного поведения на основе рефлексии. В результате рефлексивной самооценки своей деятельности студенты ощутили способность и готовность к формированию социальной компетентности на новом уровне самостоятельности и ответственности.

На основном этапе педагогическое сопровождение происходило посредством как содержания образования, так и организационных форм и методов обучения и воспитания. Важным результатом данного этапа было то, что кроме овладения знаниями, различными способами формирования социальной компетентности и операциональным составом деятельности по её овладению, студенты пришли к осмыслению обладания социальной компетентностью как личностным образовательным продуктом.

Целями **заключительного этапа** являлись оценивание достигнутого уровня сформированности социальной компетентности студентов и рефлексивная оценка процесса педагогического сопровождения формирования социальной компетентности и его результатов, поэтому мы назвали данный этап **рефлексивно-оценочным**.

На заключительном этапе студенты завершили работу над долгосрочными проектами, и проходили презентации и защиты проектов. Презентация является наиболее ярким моментом проектной работы и важным объектом оценивания качества проекта. На наш взгляд, презентация представляет собой проект в проекте, поскольку студентам предстоит решить проблему, связанную с выбором формы презентации, позволяющей наиболее полно и в то же время сжато раскрыть содержание проекта, выстроить сюжетную линию и структурировать процесс в соответствии с требованиями, предъявляемыми к презентации проекта. При этом студенты должны максимально проявить творческие способности, чтобы сделать презентацию зрелищной и оригинальной.

Необходимо подчеркнуть, что презентации (этап проекта) большинства проектов сопровождалась мультимедийными презентациями (средство наглядности) с использованием программы «Power Point», что позволяло студентам продемонстрировать свои умения в области создания мультимедийных презентаций. Студенты признались, что они научились создавать презентации, отвечающие требованиям, предъявляемым к презентациям в PowerPoint, и учитывать законы дизайна, благодаря стремлению представить проект в современной и оригинальной форме.

Проведение рефлексии после презентации и защиты проекта позволило выяснить, что свобода творчества при написании сценария презентации и его воплощении, антиципация успеха презентации высту-

пали в качестве наиболее сильных мотивов проектной работы.

Результаты оценивания обсуждались с авторами проекта. Мы выстраивали обсуждение таким образом, чтобы подвести студентов к анализу причин успеха или неуспеха проекта и планированию в будущей проектной деятельности закрепления и развития достижений, обоснованному выбору способов избегания повторения ошибок и преодоления предсказуемых трудностей.

И. А. Колесникова дает краткую, но емкую характеристику рефлексии на выходе из проекта – «это обращение участников к себе и друг другу в новом качестве, с высоты приобретенного опыта совместной деятельности. Это и ретроспективный взгляд на пройденный путь. Это и взгляд в будущее» [7, с. 92]. Данное утверждение можно с уверенностью отнести к рефлексии всей деятельности студентов по формированию социальной компетентности.

Результаты диагностики самооценки студентов показали, что количество студентов с адекватной самооценкой достигло 96 %. Число студентов, не обладающих адекватной самооценкой социальной компетентности, снизилось до 4 %, из них 2,3 % обладали завышенной самооценкой и 1,7 % – заниженной.

Следовательно, систематическая работа по созданию условий для формирования студентами адекватной самооценки своей социальной компетентности дала положительные результаты (табл.).

Таблица

<i>Этапы ПСФС</i>	<i>Адекватная самооценка</i>	<i>Неадекватная самооценка</i>
1 этап	61 %	39% завышенная – 30,4 % заниженная – 8,6 %
2 этап	79 %	21% завышенная – 10 % заниженная – 11 %
3 этап	96 %	4% завышенная – 2,3 % заниженная – 1,7 %

На заключительном этапе анализ результатов наших усилий по распространению ценностей сотрудничества и толерантности, выстраиванию отношений между студентами, студентами и преподавателями на основе доверия, облегчению студентам доступа к ресурсам друг друга, ресурсам вузов и города, позволил нам высоко оценить значение социального капитала студентов для формирования СК. Социальный капитал, накопленный студентами, стал реальной основой практического проявления, корректирования, развития и совершенствования социальной компетентности.

Третий этап по времени совпадал с окончанием 2-го курса студентами экспериментальной группы. Мы предложили студентам написать письма первокурсникам (1,5 – 2 страницы), в свободной форме рассказать о себе и дать несколько советов «бывалого»/опытного студента начинающему. Значительная часть студентов откликнулись на это предложение.

С удовлетворением отмечаем, что студенты оправдали наши ожидания. Их письма отличали искренность и доброжелательность, чувство товарищества, желание помочь первокурсникам быстрее адаптироваться к вузу, успешно учиться и сделать студенческую жизнь интересной и насыщенной. При этом, ссылаясь на собственный опыт, они пытались предостеречь первокурсников от совершения ошибок, советовали, как построить отношения с однокурсниками и преподавателями, стремились сориентировать студентов на правильный выбор пути, демонстрировали чувство юмора.

Подводя итоги, можно утверждать, что по окончании эксперимента большинство студентов были готовы к тому, чтобы в дальнейшем осуществлять «самосопровождение» формирования социальной компетентности, поскольку они могут сами ставить перед собой цели формирования СК, отбирать содержание, способы и средства формирования, осуществлять самоконтроль и самооценку, прокладывать свой собственный путь формирования социальной компетентности.

Литература

1. Розенова, М. Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины / М. Розенова // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
2. Ибрагимов, Г. И. Инновационные технологии обучения в условиях реализации компетентностного подхода / Г. И. Ибрагимов // Инновации в образовании. – 2011. – № 4.
3. Гришина, Н. В. Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
4. Калинина, Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников / Н. В. Калинина: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Самара: Самарский государственный педагогический университет. – 2006. – 42 с.
5. Технологии образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под общей редакцией О. В. Агаповой, С. Г. Вершловского, Н. А. Тоскиной. – СПб.: КАРО, 2008. – 176 с.
6. Солдатова, Г. Молодежь в сети: сила и слабость социального капитала / Г. Солдатова, Т. Нестик // Образовательная политика. – 2010. – № 4.
7. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 288 с.