

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.
Астафьева»

(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Ващенко Евгения Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Направление подготовки 37.04.01 Психология
Магистерская программа Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

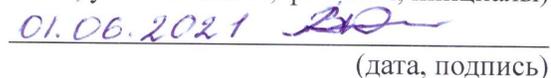
01.06.2021 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

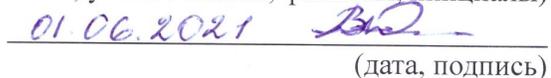
01.06.2021 

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.

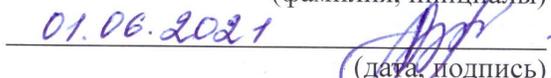
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

01.06.2021 

(дата, подпись)

Обучающийся Ващенко Е.В.

(фамилия, инициалы)

01.06.2021 

(дата, подпись)

Красноярск 2021

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования эмоциональных компетенций студентов-психологов	9
1.1. Компетентностный подход как ключевая парадигма в подготовке студентов высших учебных заведений	9
1.2. Эмоциональные компетенции: понятие, подходы к изучению в отечественной и мировой психологии	22
1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональных компетенций студентов-психологов	35
Выводы по первой главе.....	44
Глава II. Экспериментальное исследование эмоциональных компетенций студентов-психологов.....	47
2.1. Модель, методы и методики исследования эмоциональных компетенций студентов-психологов.....	47
2.2. Анализ результатов исследования.....	56
Выводы по второй главе.....	73
Глава III. Психологическая программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов	77
3.1. Теоретико-методологические основы формирования профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений	77
3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента.....	81
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	88
Выводы по третьей главе.....	109
Заключение	113
Библиография	119
Приложение	131

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время происходит реформирование системы современного образования, разработка и внедрение новых теоретико-методологических подходов и стандартов подготовки обучающихся в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы. И ключевой задачей процесса обучения в высшем учебном заведении становится формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, как следствие появления новых требований и запросов общества к будущим специалистам различных областей, в том числе и психологов. Возникает необходимость в профессионалах, умеющих добывать необходимые знания и применять их на практике, умеющих быстро адаптироваться к окружающей среде.

На современном этапе, вследствие трансформации образовательной парадигмы, личность будущего психолога рассматривается в рамках компетентностного подхода. Психологу, как специалисту помогающей профессии, требуется не только владеть теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, но и уникальными компетенциями, которые позволят ему успешно и эффективно выполнять различные виды психологической деятельности. Специфика деятельности психолога заключается в постоянном психоэмоциональном напряжении, необходимости постоянного взаимодействия в различными людьми и т.п. Деятельность психолога повышает риск профессиональной деформации и выгорания.

При всей важности когнитивного развития личности, гармоничное и целостное становление и существование невозможно без эмоционального отношения к окружающей действительности. Эмоции регулируют поведение человека, помогая сделать выбор, решить в каком направлении действовать, побуждают к определенным действиям. Следовательно, развитие эмоциональной сферы должно являться важным компонентом будущей профессиональной деятельности психолога.

Актуальность темы на научном уровне определяется недостаточной изученностью проблемы исследования эмоциональных компетенций студентов-психологов. На данный момент не разработано четких и единых определений понятий «эмоциональная компетенция» и «эмоциональная компетентность», остается актуальной проблема дифференциации данных терминов. Достаточно часто эмоциональную компетентность связывают с понятием «эмоциональный интеллект» или сводят к нему. Д. Гоулман (1998) утверждает, что эмоциональные компетенции — это приобретенные способности, основанные на эмоциональном интеллекте, которые являются причиной высокоэффективной работы.

Существуют многочисленные работы и эмпирические исследования, направленные на изучение эмоциональной сферы личности (А.В. Запорожец и Я.З. Неверович, 1986; К.Э. Изард, 1991; Е.П. Ильин, 2001 и др.), а также посвященные проблеме личности психолога (Е.С. Романова, 2003; Е.А. Климов и О.Г. Носкова, 2009 и др.), проблеме эмоционального выгорания (В.В. Бойко, 1999 и др.), однако остаются мало изученными вопросы особенностей эмоциональных компетенций студентов-психологов, их формирования и развития. Также выявлена проблема несоответствия образовательных стандартов подготовки студентов-психологов, которая заключается в отсутствии эмоциональных компетенций в списке необходимых для формирования компетенций, независимо от уровня подготовки.

Возможность исследования эмоциональных компетенций осложнена отсутствием разработанных методов и методик, направленных на их изучение. Большинство исследований эмоциональных компетенций являются теоретическими и достаточно обобщенными, эмпирические же исследования в основном построены на использовании методик, предназначенных для изучения уровня эмоционального интеллекта или отдельных компонентов эмоциональной компетентности (Р.А. Валеева, Е.К. Хакимова, 2014; Е.К. Баркова, 2016 и др.). Таким образом, практическая актуальность

исследования определяется необходимостью получения новых эмпирических данных и недостаточной разработанностью диагностического инструментария, позволяющего полноценно оценить уровень развития эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Анализ состояния изучаемой темы в литературе позволил констатировать, что существуют следующие противоречия:

- между значимостью вопросов изучения, формирования и развития эмоциональных компетенций студентов-психологов, как ключевого компонента успешности будущей профессиональной деятельности, и недостаточной изученностью этих вопросов в отечественной и зарубежной психологической науке;
- между существованием многочисленных упражнений, игр и тренингов, направленных на развитие эмоционального интеллекта, эмпатии, рефлексии и т.д. и отсутствием разработанных системных программ, включающих диагностическую, коррекционную, развивающую и профилактическую деятельность, направленных на планомерное развитие эмоциональных компетенций студентов-психологов, а также на своевременное предупреждение и коррекцию возникающих трудностей.

Противоречия позволили выявить проблему исследования. Её можно сформулировать следующим образом: каковы особенности развития эмоциональных компетенций студентов-психологов? Возможно ли улучшить уровень развития эмоциональных компетенций студентов-психологов с помощью программы, направленной на их формирование?

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Объект исследования: эмоциональные компетенции студентов-психологов.

Предмет исследования: психологическая программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что уровень развития эмоциональных компетенций студентов-психологов возможно улучшить при условии использования разработанной нами программы.

Цель, предмет и гипотеза исследования определили постановку следующих задач:

1. На основании анализа научной психологической и психолого-педагогической литературы определить современное состояние проблемы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов;
2. Выявить особенности развития эмоциональных компетенций студентов-психологов;
3. Теоретически обосновать, разработать психологическую программу формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов и определить ее эффективность.

Теоретико-методологические основы исследования. Работа выполнена на основе таких методологических принципов отечественной психологии, как принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейна), принцип развития (А.Н. Леонтьева), принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева). Теоретической основой исследования выступили положения по проблеме компетентного подхода в образовании Дж. Равена, И.А. Зимней, А.А. Дмитриева, А.В. Хуторского и др.; положения по проблеме формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов Е.К. Хакимовой, И.К. Марковского, Е.К. Барковой, И.Н. Козырской, Н.Д. Ботовой и др.

Методы исследования:

- 1) Теоретические методы (анализ научной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);
- 2) Эмпирические методы: наблюдение; экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; психодиагностический метод реализован с помощью вербально-

коммуникативного метода (беседа) и с помощью следующих психодиагностических методик: тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина; опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова); методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной).

3) Методы количественного и качественного анализа: метод описательной статистики (процентное соотношение), интерпретационные методы.

Организация исследования: исследование проводилось в несколько этапов в период с 2019 по 2021 г.:

1 этап. Подготовительный (октябрь 2019 – июнь 2020): подбор и анализ общей и специальной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; определение цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования; разработка модели эмоциональной компетентности студентов-психологов; подбор методов и методик исследования;

2 этап. Констатирующий (сентябрь 2020 – февраль 2021): реализация констатирующего эксперимента по изучению эмоциональных компетенций студентов-психологов с помощью отобранных психодиагностических методик с последующей количественной и качественной обработкой полученных результатов исследования;

3 этап. Формирующий (февраль 2021 – апрель 2021): разработка и реализация психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов;

4 этап. Контрольный (апрель 2021 – май 2021): реализация контрольного эксперимента, анализ полученных результатов и оценка эффективности разработанной психологической программы по формированию эмоциональных компетенций студентов-психологов,

сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, формулирование выводов.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении и углублении существующих научных представлений по проблеме исследования и формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов, а также состоит в теоретическом обосновании научно-методологических основ психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Практическая значимость исследования состоит в расширении и углублении эмпирических исследований по проблеме эмоциональных компетенций студентов-психологов в результате получения новых качественных и количественных данных, которые могут быть использованы психологами, преподавателями, сотрудниками психологической службы вузов, а также студентами и аспирантами. Психологическая программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов может быть рекомендована психологам, педагогам, сотрудникам психологической службы вузов и другим специалистам, которые работают со студентами-психологами.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Магистерская диссертация включает в себя: введение, три главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, состоящий из 103 источников, приложения. Работа иллюстрирована 27 таблицами, 27 рисунками, из которых 26 гистограмм.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования эмоциональных компетенций студентов-психологов

1.1. Компетентностный подход как ключевая парадигма в подготовке студентов высших учебных заведений

В конце XX – начале XXI века вследствие развития идеи о необходимости создания единого европейского пространства высшего образования началась трансформация образования, его целей, содержания и направленности. В 1998 году была подписана Сорбонская декларация министрами образования некоторых европейских стран (Италии, Франции, Великобритании и Германии). Целью данной декларации стала стандартизация образования различных стран и как итог единое пространство науки и образования.

Это стало началом перехода от образовательной системы «ЗУН» (знания, умений, навыки) к «компетентностной» образовательной системе. Это было началом Болонского процесса, который также включал в себя внедрение академических степеней, которые оказались для некоторых стран новыми.

Но, безусловно, исследование термина «компетентностное образование» началось еще до подписания декларации. Образование, основанное на компетенциях (competence-based education – CBE) стало развиваться в 70-х годах XX века в Америке. Н. Хомский рассматривал понятие «компетенция» в рамках трансформационной грамматики и теории языка. Автор рассматривал понятия «компетенция» и «употребление», где компетенция – это психическая реальность, глубинная структура, система порождающих процессов. Употребление же он связывает с мышлением, навыками, реакцией на использовании языка и так далее, то есть связывает с опытом самого человека [37].

Доктор психологических наук, профессор И.А. Зимняя выделяет следующие этапы становления компетентностного подхода в образовании:

1. 1960-1970 г. В научном аппарате появляется категория «компетенция», также появляются предпосылки дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность». Проводятся исследования языковой компетенции в рамках теории обучения языкам (Н. Хомский), Д. Хаймс вводит понятие «коммуникативная компетентность».

2. 1970-1990 г. Категории «компетентность» и «компетенция» используются в трактовке профессионализма в менеджменте, обучении коммуникации. Определяется содержание понятий «социальная компетентность» и «социальная компетенция». В 1984 г. Дж.Равен в своей работе «Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация» дает определение компетентности – это явление, которое содержит большое количество компонентов, как когнитивных, так и эмоциональных. Также он выделяет 37 видов (компонентов) компетенции, обеспечивающих успешность и эффективность деятельности [72].

В 1990 г. была опубликована монография Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», в которой в рамках педагогической деятельности компетентность рассматривается как свойство личности. Также автор выделяет элементы профессионально-педагогической компетентности.

3. С 1990 г. появляются исследования А.К. Марковой, в которых профессиональная компетентность рассматривается в рамках психологии труда. А.К. Маркова разрабатывает структуру профессиональной компетентности учителя и выделяет следующие блоки:

- Профессиональные знания (педагогические и психологические);
- Профессиональные умения;
- Позиции и установки педагога необходимые для его профессии;
- Личностные качества и особенности, которые позволяют педагогу овладеть необходимыми знаниями и умениями [36].

Доктор психологических наук, профессор Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

А.П. Лобанов считает, что компетентностная парадигма образования – это результат преодоления оппозиции между полученными теоретическими знаниями в высших учебных заведениях и эффективностью применения их на практике [50].

В этот же промежуток времени Л.М. Митина, продолжая исследование Л.А. Петровской, рассматривает термин «педагогическая компетентность», который включает знания, умения, навыки и приёмы, способы их применения в деятельности (самореализации, саморазвитии) личности. Автор выделяет следующие компоненты: коммуникативный и деятельностный. Л.М. Митина занималась разработкой социальных компетенций, а именно на основе нового вида профессиональной деятельности для того времени – социальной работа, автор рассматривает следующие основания для изучения:

- Личностная характеристика социального работника. Основной критерий – достаточный уровень гуманистического потенциала для осуществления данного вида деятельности;
- Компетентность, включающая специальные знания и умения;
- Умение устанавливать межличностные контакты, а также конвенциональные отношения [38].

Исследования данного периода характеризуются разностью подходов к пониманию термина «компетентность». Большой вклад в развитие компетентностного подхода внесли отечественные исследователи Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.П. Алексеева и др.

В 1996 г. во время симпозиума в Берне по программе Совета Европы рассматривался вопрос необходимости разработки ключевых компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся, чтобы продолжать успешное обучение в высшем учебном заведении, а также для последующей успешной профессиональной деятельности. В. Хутмахер в своем докладе делает акцент на том, что термин «компетенция» до сих пор не определен содержательно. И утверждает, что при этом большинство учебных сходятся на том, что данный

термин ближе к «знаю, как», чем «знаю, что». Исследователь выделяет следующие ключевые компетенции:

1. Социальные и политические компетенции – способность к разрешению конфликтов ненасильственным способом, способность к принятию ответственности;
2. Межкультурные компетенции – уважение и принятие людей других наций, культур, языков и религий;
3. Компетенции, связанные с владением устной и письменной речью;
4. Компетенции, коррелирующие с возрастанием информатизации среды – овладение технологиями, критическое мышление в отношении информации, существующей в виртуальном пространстве;
5. Непрерывное обучение в течение всей жизни как в отношении профессиональной, так и в отношении социальной жизни [37].

Ключевые компетенции – это обобщенное определение рациональной социальной жизни личности в современном обществе.

В современном мире происходит трансформация стандартов и процедуры аттестации преподавателей. В документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» 2001 г. были отражены базовые положения компетентного подхода, центральное понятие которого стала компетентность. И утверждалось, что понятие компетентность шире понятий знания или умения, или навыки, хотя оно и включает их в себя. При этом делается акцент на том, что компетентность – это не простая сумма знаний, умений и навыков, она включает наряду с когнитивной и операционально-технологической составляющей также социальную, этическую, поведенческую и мотивационную. Но сами разработчики обращают внимание на тот факт, что столь широкое определение значительно осложняет измерение и оценку уровня компетентности, а значит и результата образования.

Далее разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования», поставив целью упорядочить трактовку компетентностей, предлагают дифференциацию компетентностей по сферам:

- Компетентность в сфере самостоятельной когнитивной деятельности, которая основана на овладении способами усвоения знаний из разных источников информации, включая внешкольные;
- Компетентность в сфере общественной и гражданской деятельности – выполнение роли гражданина, потребителя, избирателя и пр.;
- Компетентность в сфере социально-трудовой деятельности – способность давать оценку собственных профессиональных ресурсов и возможностей, навыки самоорганизации, а также умение анализировать ситуацию рынка труда;
- Компетентность в бытовой сфере, включая семейные взаимоотношения, забота к собственному здоровью и т.д.;
- Компетентность в сфере культуры и досуга – выбор способов проведения свободного времени с помощью средств культурно и духовно обогащающих личность.

Теоретический анализ истории возникновения компетентностного подхода в образовании позволил выделить проблему трактовки понятий «компетентность» и «компетенция». Мы считаем, данный вопрос крайне важным, так как их определение и соотношение влияет и на содержание самого компетентностного подхода.

В настоящее время существует два подхода к толкованию соотношения понятий: дифференциация или отождествление.

Вариант отождествления можно встретить в трактовке Глоссария терминов ЕФО (1997), в котором компетенция трактуется как способность делать что-либо эффективно или хорошо; соответствие тем требованиям, которые предъявляются к работнику при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые задачи. И в Глоссарии терминов

подчеркивается, что компетентность имеет аналогичное смысловое значение и употребляется в описательном плане [37].

Отечественные исследователи Л.Н. Болотов, Н.Д. Никандров, В.С. Леднев и др. делают акцент на практической направленности компетенций, то есть они утверждают, что компетенция – это сфера отношений между знанием и действием, которые существуют в человеческой практике. В то время как компетентностный подход подразумевает под собой усиление практической направленности образования [33].

Далее И.А. Зимняя выявила закономерность трактовки понятий «компетенция» и «компетентность» в текстах ФГОС ОО и ФГОС ВПО [38].

Например, авторы концепции ФГОС ОО считают, что цель школьного обучения – это формирование умений учиться, как компетенции, которая обеспечивает усвоение новых компетенций. При трактовке личностного развития обучающихся акцентируется внимание на компетенции уметь учиться. А ключевые результаты обучения открывают возможности для усвоения знаний, умений, навыков, компетентностей личности, и здесь компетентность (не компетенция) ставится на один уровень с другими понятиями. При этом, говоря о коммуникативном развитии учеников, авторы говорят о формировании компетентности. Таким образом, в концепции ФГОС ОО наблюдается отсутствие разграничения понятий «компетенций» и «компетентность», и присвоение им различных значений, что значительно затрудняет их понимание.

Аналогичная ситуация существует и в текстах ФГОС ВПО. Например, результаты обучения и для бакалавров, и для магистров – это усвоенные знания, умений, навыки и освоенные компетенции, при этом компетенция трактуется как способность применять знания, умения, а также личностные качества для деятельности в определенной области. А значит помимо знаний, умений и навыков студенты должны освоить личностные качества как способности применения.

Следовательно, при анализе текстов ФГОС ОО и ФГОС ВПО прослеживается закономерность как добавлять понятие «компетенции» в ЗУН, так и трактовать данное понятие как способность ЗУН актуализировать. При этом понятие «компетенция» используется как синоним понятия «компетентность».

Позиция авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001), а также позиция А.В. Хуторского (2003), которая в дальнейшем разделялась Ю.В. Фроловым и Д.А. Махотиным (2004), Ю.Г. Татур (2004) и др. характеризуется определением самостоятельного существования, т.е. не синонимичного, и использования термина «компетентность». Эта же точка зрения активно развивалась И.А. Зимней:

- Компетенция и компетентность взаимосвязаны, но феноменологически разные понятия;
- Компетентность базируется на том, что определено, например, во ФГОС как компетенции, включая их в себя;
- Компетентности – обобщающие интегративные результаты, которые формируются в образовательном процессе.

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что существует несколько подходов к определению понятия «компетенция»:

1. Педагогическое толкование. В данном случае компетенция – это содержание обучения, которое задается и подлежит освоению. Данную позицию разделяет один из первых разработчиков компетентностного подхода А.В. Хуторской. Делается акцент на разделении общего и индивидуального в содержании образования, и дифференцируются понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция трактуется как отчужденное социальное требование (норма) к подготовке обучающегося в процессе получения образования, которое необходимо для успешной и продуктивной деятельности. По мнению А.В. Хуторского компетенции – это совокупность качеств личности (способов деятельности, знаний, умений и навыков), которые связаны между собой и задаются по отношению к

определенным предметам и процессам, а также необходимы для продуктивной деятельности. Согласно автору компетентность – это иное явление, а именно личностное качество [87].

2. Психологическое толкование. Компетенции – это личностные, интеллектуальные качества, определенные психологические характеристики, способствующие овладению содержанием обучения. В данном случае, компетенции являются психологическими условиями, которые дополняют знания и умения. Таким образом, в данном подходе компетенции рассматриваются в контексте психологии способностей. И в рамках этого направления Дж. Равен определил 37 видов или компонентов компетенции, которые влияют на успешность деятельности. Например, самоконтроль, уверенность в себе, критичность мышления, способность слушать других людей и т.д. Под компонентами компетентности понимаются способности и характеристики личности, позволяющие ей достигать значимых для нее целей. И Дж. Равен акцентирует внимание на том, что самое важное для достижение цели – это ее ценность для личности [72]. В рамках данного подхода необходимо рассмотреть материал исследований Tuning project, в котором выделили группы компетенций – условий, определяющих успешность деятельности. Это инструментальные (способность к организации и планированию, к анализу и синтезу; общие и специальные знания; навыки коммуникации как на родном, так и на другом языке; навыки обработки информации (умение находить и анализировать) и т.п.); межличностные (интерперсональные) компетенции (навыки межличностных отношений; способность к критике и самокритике; навыки работы в команде; толерантность, принятие поликультурности и т.п.); системные компетенции (исследовательские навыки; способность учиться; креативность; инициативность и предпринимательский дух; стремление к успеху и т.п.). Неким итогом развития данного подхода стала работа Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер «Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы». В данном исследовании авторы раскрывают

следующее определение компетенции – базовое качество индивида, которое имеет причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на базу критериев исполнению в работе. Делается акцент на том, что компетенция является базовой устойчивой частью личности. И авторы выделяют следующие базовые качества или компетенции: психофизиологические особенности/свойства; знание; навык; мотивы; Я-концепция, установки, ценности или «образ Я». Данные качества или компетенции выделяются независимо от их природы, отталкиваясь от их влияния на эффективность деятельности (в рассматриваемом исследовании речь идет о деятельности менеджеров).

3. Лингво-психологическое толкование. Компетенция – некое внутреннее психическое образование, некая программа. Данное определение берет начало развития в работах Н. Хомского о «фундаментальном различии» между компетенцией и употреблением, то есть использованием языка в конкретных ситуациях. Автор делает акцент на том, что употребление является непосредственным отражением компетенции (знание своего языка говорящим – слушающим) только в идеальном случае. В реальности оно не может отражать ее непосредственно. Таким образом, компетенция является порождающим устройством, психическое образование, а употребление является актуальным проявлением компетенции как латентного, потенциального. Употребление связано с мышлением, навыками, реакцией на использование языка, мотивацией и т.д. С помощью употребления можно определить личностные особенности, психологический склад личности.

В своих работах И.А. Зимняя делает вывод о том, что компетенция является предпосылкой и базой для формирования компетентности, если рассматривать компетенцию как осваиваемое и освоенное, но не актуализируемое еще содержание, которое представляет собой психическое образование, образ знаний, а также программ их реализации; как внутреннее когнитивное образование, которое актуализируется в деятельности. И в

данном случае компетентность является интегративным, актуализированным, основанным на знаниях, интеллектуально и социокультурно детерминированным личностным качеством, которое проявляется в деятельности и поведении человека. Автор делает акцент на том, что компетентность – это не просто компетенции, это их интегративное воплощение. Это более сложные и разнородные личностные образования, которые формируются на основе и фундаменте компетенций. Следовательно, компетентность – это сложное системное образование, нередуцируемое к свойствам составляющих ее компетенций, а обладающее новым системным качеством.

В своем исследовании «Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании» И.А. Зимняя представляет схему объектно-субъектной трансформации компетенций в компетентность, в которой задаваемые извне содержание учебных дисциплин и необходимые личностные качества для успешной деятельности становятся осваиваемым и освоенным субъектом содержанием учебных дисциплин, психическим образованием, уже сформированными личностными качествами для успешной деятельности. И далее на объектный план выходят умения решения социально-профессиональных задач, реализуемые в деятельности, основанные на содержании учебных дисциплин при актуализации личностных качеств для успешности этой деятельности, то есть компетентность [38].

Автор подчеркивает, что компетентность будучи интегративным явлением обладает уровневой структурой:

- Нижний (базовый) уровень включает интеллектуальные логические действия (анализ, синтез, обобщение, прогнозирование и т.д.) адекватный уровень развития которых становится фундаментом для формирования компетентности;

- Второй уровень – это личностные качества, детерминирующие характер проявления компетентностей (ответственность, креативность, организованность и др.);

- Верхний уровень включает содержание компетентности, которое имеет компонентный состав.

Далее И.А. Зимняя представляет следующий компонентный состав содержания компетентности:

- Когнитивный аспект – знание содержания компетентности;
- Поведенческий аспект – умения и опыт, отражающий проявление компетентности в различных ситуациях;

- Ценностно-смысловой аспект – отношение к процессу и результату, а также содержанию проявления компетентности;

- Регулятивный аспект – эмоционально-волевая регуляция процесса и результата актуализации компетентности;

- Мотивационный аспект – готовность к применению компетентности в различной социальной и профессиональной деятельности.

Автор акцентирует внимание на том, что одной из задач высшего профессионального образования должно быть формирование целостного качества личности, способности успешно выполнять учебную и профессиональную деятельность. И таким целостным интегративным результатом высшего образования становится единая социально-профессиональная компетентность выпускника (ЕСПК). ЕСПК включает содержание формируемых общекультурных (надпредметных, социальных, универсальных), а также общепрофессиональных и узкоспециальных компетентностей. Данный результат обладает сложной структурой, каждый компонент которого – это итог учебной деятельности обучающегося.

Одной из главных задач, стоящей перед образованием в настоящее время, становится выделение ключевых компетенций. Это позволит разработку критериев к оценке компетенций как результата образования.

В своей работе «Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования» И.А. Зимняя выделяет основания для разграничения ключевых компетенций [36]. Теоретической основой для их разграничения послужили положения, сформулированные отечественными психологами («человек как субъект познания, общения, труда» Б.Г. Ананьев; «человек проявляется в системе отношений к себе и другим людям, обществу, труду» В.Н. Мясищев; «компетентность имеет вектор акмеологического развития» Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач; «профессионализм состоит из компетентности» А.К. Маркова). Итак, автор выделяет следующие группы компетентностей:

- Компетентности, которые относятся к личности, субъекту деятельности, общения – компетенции здоровьесбережения, интеграции, ценностно-смысловой ориентации в мире, гражданственности, самосовершенствования;
- Компетентности, которые относятся к взаимодействию с другими людьми – компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении;
- Компетентности, которые относятся к деятельности (во всех ее типах и формах) – компетенция когнитивной деятельности, компетенции деятельности, информационных технологий.

Автор выделяет внутри компетенций также и различные компоненты.

Отечественный учёный А.В. Хуторской (2009) говорит о том, что в данный момент не разработан единый перечень ключевых компетенций, и происходит это по причине того, что компетенции являются результатом заказа социума к подготовке обучающихся, следовательно, подобный перечень зависит от согласованной позиции общества [88]. Автор в своем исследовании приводит перечень ключевых компетенций, который базируется на целях общего образования, основных видах деятельности обучающегося, которые позволяют ему овладеть социальным опытом:

- Ценностно-смысловые компетенции связаны с ценностными установками и ориентирами обучающегося, умением выбирать смысловые

установки для собственных действий и поступков и т.д. Эти компетенции позволяют обучающемуся самоопределиться в учебной и иной деятельности;

- Общекультурные компетенции – компетенции в бытовой, культурной и досуговой деятельности, духовно-нравственные нормы, роль науки и религии в жизни конкретного человека и т.д.;

- Учебно-познавательные компетенции – это компетенции, которые относятся к сфере самостоятельной познавательной деятельности. Они включают способы организации анализа, планирования, целеполагания, рефлексии и самооценки и т.д.;

- Информационные компетенции – владение современными информационными технологиями; поиск, анализ и отбор информации и т.д.;

- Коммуникативные компетенции – знание другого языка, способов коммуникации с окружающими людьми, навыки работы в группе и т.д.;

- Социально-трудовые компетенции – исполнение обязанностей как гражданина своей страны, члена семьи и т.д.;

- Компетенции личностного самосовершенствования – интеллектуальное, духовное и физическое саморазвитие, эмоциональная саморегуляция, формирование психологической грамотности и т.д.

Продолжая исследование А.В. Хуторской подчеркивает, что данный перечень ключевых компетенций нуждается в детализации с учетом возрастных этапов обучения, учебных дисциплин, а также образовательных областей. Помимо перечня ключевых компетенций, автор выделяет типологию компетенций, их иерархию:

- Ключевые компетенции – относятся к метапредметному содержанию образования, т.е. общему, для всех предметов;

- Общепредметные компетенции – относятся к кругу учебных дисциплин и образовательных областей;

- Предметные компетенции – относятся к конкретным учебным предметам, имеют узкое конкретное описание. Имеют частный характер по отношению к двум предыдущим уровням.

Автор приводит следующий пример иерархии компетенций: ключевые учебно-познавательные компетенции конкретизируются в общепредметной рефлексивной компетенции, и далее воплощаются в предметной компетенции по истории – способность находить в историческом событии борьбу интересов сторон. То есть ключевые компетенции уточняются на уровне общепредметных и предметных компетенций для каждой ступени обучения [87].

На данный момент компетентностный подход – это один из основных путей развития образования и учебных технологий. Эффективность идей этого подхода заключается в том, что приобретение ключевых компетенций является условием успешности самореализации выпускника, а также условием развития самого общества [33].

1.2. Эмоциональные компетенции: понятие, подходы к изучению в отечественной и мировой психологии

Исследователями доказано, что любая деятельность, например, учебная или профессиональная, сопровождается определенными эмоциональными реакциями. Эмоции и чувства могут стать побудителями познавательного интереса личности, следовательно, улучшить интеллектуальную работу, обеспечить личностный и профессиональный рост. Большинство авторов делают вывод о эффективности положительных эмоций в достижении успеха. Безусловно, возможен иной вариант развития событий, когда негативные эмоции ухудшают ситуацию и тем самым снижают мотивацию личности, влияют на эффективность деятельности.

В настоящее время в психологической науке накоплено большое количество подходов к изучению эмоций. И.Ф. Герbart и В. Вундт считали,

что органические проявления эмоций – это следствие психических явлений, что стало основой классической теории эмоций. Ч. Дарвин рассматривал эмоции как ответ организма на внешнюю ситуацию. У. Джеймс и К. Ланге разработали теорию противоположную классической, в которой эмоции становятся следствием физиологических реакций организма. У. Кеннон писал, что эмоции – это следствие специфической реакции ЦНС в частности таламуса. П. Бард, развивая идею У. Кеннона, показал, что эмоции возникают при активизации гипоталамуса и центральных частей лимбической системы. Таким образом, в вышеприведенных теориях эмоции рассматриваются как следствие психических явлений, как следствие физиологических реакций организма, а также как реакции ЦНС [39].

Помимо физиологических теорий эмоций существуют также когнитивные. Так, например, Л. Фестингер разработал теорию когнитивного диссонанса, где автор утверждает, что если происходит расхождение между ожиданием и реальностью (когнитивный диссонанс), то возникают отрицательные эмоции, а если происходит совпадение ожидаемого и действительного (когнитивный консонанс), то возникают положительные эмоции. Результат диссонанса и консонанса (возникающие эмоции) становятся основными мотивами поведения человека. Л. Фестингер делает акцент на том, что любая, в том числе профессиональная, деятельность детерминирована совершением действий и поступков, которые способствуют возникновению эмоций. То есть диссонанс и консонанс, которые возникают в процессе деятельности, напрямую связаны с её эффективностью и продуктивностью.

Американский психолог К. Изард создал теорию дифференциальных эмоций, в которой эмоции трактуются как сложный процесс, включающий нервно-мышечные, нейрофизиологические и чувственно-переживательные аспекты, то есть эмоция рассматривается как система. Объект изучения данной теории – частные эмоции, которые рассматриваются как

самостоятельные переживательно-мотивационные процессы. К. Изард формулирует следующие основные тезисы:

1. Мотивационная система человека состоит из базовых эмоций: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд/смушение, вина, удивление, интерес;
2. Базовые эмоции отличаются уникальными мотивационными функциями и предполагают специфическую форму переживания;
3. Фундаментальные эмоции человек переживает по-разному, а также они различным образом влияют на когнитивную сферу и на поведение человека;
4. Эмоции взаимодействуют с драйвами, с гомеостатическими, перцептивными, когнитивными и моторными процессами и влияют на них, и наоборот, драйвы, гомеостатические, перцептивные, когнитивные и моторные процессы влияют на протекание эмоций.

Таким образом, К. Изард выделил следующие базовые (фундаментальные) эмоции:

1. интерес — эмоция, связанная с интеллектуальной сферой личности, это чувство вовлеченности, которое увеличивает способность человека к восприятию и обработке информации, поступающей из окружающей среды, стимулирует и упорядочивает его активность;
2. радость — эмоция, которая характеризует переживание благополучия и психологического комфорта, а также положительное отношение к среде, другим людям и самому себе;
3. удивление — изменения стимуляции вызывают данную эмоцию, которая подготавливает человека к продуктивному взаимодействию с новыми, внезапными событиями;
4. печаль — переживание утраты объекта удовлетворения потребности, которое вызывает замедление физической и когнитивной активности, темпа жизни. Утрата может быть временной или постоянной, реальной или воображаемой, физической или психологической;

5. гнев — следствие состояния дискомфорта, фрустрации или ограничения, характеризуется мобилизацией энергии, возрастанием мышечного напряжения, готовности к защите и нападению, а также к другим формам активности;

6. отвращение — отвержение, отстранение от физически или психологически вредных объектов;

7. презрение — эмоция, характеризующаяся чувством значимости своей личности по сравнению с личностью другого человека, чувством превосходства, обесцениванием и деперсонализацией объекта презрения, повышается вероятность совершения «хладнокровной агрессии»;

8. страх — характеризуется чувством неуверенности и незащищенности в ситуациях физической и/или психической угрозы;

9. стыд — переживание собственной неуверенности и некомпетентности в различных ситуациях, а также переживание несоответствия ожиданиям и требованиям других людей, ситуациям, что может способствовать соблюдению групповых норм, а также и оказывать разрушающее действие на возможность коммуникации и как следствие отчужденность, избегание других людей и желание одиночества;

10. вина — эмоция, возникающая в ситуациях нарушения внутренних морально-этических принципов, вызывающая самоосуждение и раскаяние [39].

Автор считал, что сочетание базовых эмоций формирует комплексные эмоциональные состояния, например, тревожность – это состояние, которое сочетает страх, гнев, вину и интерес. К комплексным эмоциональным переживаниям автор относит также любовь и враждебность.

Данную классификацию при всей её разработанности и сфокусированности на отдельных эмоциональных модальностях подвергают критике за эмпиричность, так как считается не вполне обоснованным выделение именно этих десяти базовых эмоций. Некоторые исследователи признают только те эмоции базовыми, которые являются

филогенетическими, то есть присущи человеку и животным. Например, стыд и вина, как считают ученые, являются результатом социализации базовой эмоции страха, а эмоция презрения не идентифицируется с помощью мимики детьми в возрасте 3-5 лет, таким образом, можно сделать вывод, что данная эмоция является результатом социализации базовой эмоции гнева.

Психологическая наука не ограничивается классификацией эмоций К. Изарда, разработаны также классификации В. Вундтом, А.Н. Леонтьевым, П.В. Симоновым (1966), Б.И. Додоновым (1978), Р.С. Лазарусом (1994) и др. Б.И. Додонов утверждал, что невозможно создать универсальную классификацию эмоций, так как каждая классификация пригодна для решения только определенного круга задач и оказывается недействительна для другого [40].

Одним из важных вопросов в современной психологической науке становится исследование не только различий эмоциональных явлений и их протекания у разных людей, но и способности управлять эмоциональными свойствами и явлениями. И, следовательно, появились такие понятия как «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность».

Изучение эмоциональных компетенций началось сравнительно недавно. В настоящее время определяется их сущность, структура и содержание, но в данный момент не разработано единого определения термина «эмоциональная компетентность» и «эмоциональные компетенции», а также не разработано единого подхода к структуре, содержанию и факторам, определяющим их развитие.

Долгое время в психологии как самостоятельная область исследований рассматривалась когнитивная составляющая личности, и считалось, что успех в профессиональной деятельности зависит от коэффициента интеллекта (IQ). Однако с течением времени исследователи подвергли сомнению идею о том, что высокий уровень обеспечивает эффективность профессиональной деятельности. Результатом поиска эквивалента коэффициента интеллекта стало исследование Р. Бар-Она (1985). Автор ввёл

коэффициент эмоциональности (EQ – emotional quotient). И трактовал его следующим образом: способности, компетенции и навыки, влияющие на способность личности справиться с требованиями внешней окружающей среды. В других источниках можно увидеть иную трактовку аббревиатуры EQ (emotional quotient): «эмоциональная чувствительность», «эмоциональное сознание», «эмоциональное мышление», «эмоциональный потенциал» [11].

В 1990 году Дж. Майером и П. Саловеем был введен термин «эмоциональный интеллект», под которым они понимали разновидность социального интеллекта, которая затрагивает способность личности отслеживать свои чувства и эмоции, а также эмоции и чувства другого человека. Также они трактовали данный термин, как комплекс ментальных способностей, а в своей статье «Эмоциональный интеллект» они продемонстрировали модель эмоционального интеллекта. Дж. Майер и П. Саловей утверждают, что эмоциональный интеллект, так как это сложный конструкт, состоит из трёх способностей:

1. Идентификация (оценка) и выражение эмоций;
2. Регулирование эмоций;
3. Использование эмоций (эмоциональной информации) в мышлении и деятельности [103].

Но каждый тип способностей также состоял из компонентов. Первая способность делилась еще на два компонента: направленность на свои и направленность на чужие эмоции. Идентификация и выражение своих эмоций, как компонент, включал вербальный и невербальный субкомпонент, а идентификация и выражение чужих эмоций включал субкомпоненты невербального восприятия и эмпатии.

Способность к регулированию эмоций включала в себя следующие компоненты: регуляция своих и регуляция чужих эмоций. Третья способность, а именно использование эмоций в мышлении и деятельности,

включает в себя компоненты творческого мышления, гибкого планирования, а также перенаправленной мотивации и внимания [85].

В своей более поздней работе Дж. Майер и П. Саловей доработали данную модель [101]. Они добавили когнитивную составляющую и тогда эмоциональный интеллект приобрел иную трактовку, а именно как способность перерабатывать информацию, которая содержится в эмоциях: определение значения эмоций, как они друг с другом связаны и использование эмоциональной информации в процессе мышления и принятия решений. Таким образом, эмоциональный интеллект включал в себя следующие ментальные способности:

1. Использование эмоций в мышлении и деятельности включает способность вызывать эмоции, способствовавшие решению определенных задач, а также использовать эмоции для направления внимания на важные ситуации и события;

2. Различение и выражение эмоций, то есть их восприятие, оценка (идентификация);

3. Понимание эмоций, их осмысление включает способность причины эмоций, их комплексы, связи между ними, а также переходы от одной эмоции к другой;

4. Сознательная регуляция эмоций – способность к контролю эмоций, снижению интенсивности негативных эмоций.

В 1999 году Дэвид Карузо, который стал работать вместе с Дж. Майером и П. Саловеем, разработали метод для измерения коэффициента эмоциональности EQ.

В XX веке Дэниел Гоулман – психолог, научный журналист внес весомый вклад в популяризацию термина «эмоциональный интеллект». Автор предложил собственную модель эмоционального интеллекта, которая получила название «смешанная модель»:

1. Самосознание (self-awareness) – идентификация собственных эмоций, мотивации при принятии решения, понимание своих целей и ценностей, а также своих слабых и сильных сторон;
2. Саморегуляция или самоконтроль (self-management) – способность регулировать собственные эмоции, контролировать импульсы;
3. Мотивация (motivation) – стремление к достижению поставленной цели;
4. Эмпатия (empathy) – сопереживание, а также способность учитывать эмоции и чувства других людей при принятии решений;
5. Социальные навыки или навыки отношений (relationships skills) – способность строить коммуникацию, влиять на других людей [27].

В своей работе «Эмоциональный интеллект в бизнесе» Д. Гоулман пишет об эмоциональной компетентности во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом. Эмоциональная компетентность – это приобретенные способности, основанные на эмоциональном интеллекте, являются причиной успехов в профессиональной деятельности. Автор уточняет, что высокий эмоциональный интеллект не гарантирует усвоение эмоциональных компетенций [28].

В 1996 г. Р. Бар-Он на собрании американской ассоциации психологов в Торонто представил собственную модель эмоционального интеллекта, которая включает пять сфер компетентности, которые автор отождествляет с пятью компонентами:

1. Познание себя включает:
 - Осознание своих эмоций – способность осознать наличие определенной эмоции в конкретной ситуации, дифференцировать свои эмоции, понимать причины их возникновения;
 - Самовыражение или ассертивность – способность выражать свои эмоции, чувства и мысли конструктивно, способность отстаивать свою точку зрения и демонстрировать твердость принципов и убеждений;

- Самоуважение – понимание и оценка себя, своих возможностей и ограничений, принятие себя, своих сильных и слабых сторон;
- Самоактуализация – способность ставить и достигать целей, реализовывать личностный потенциал;
- Независимость – способность к эмоциональной независимости от других людей, а также способность полагаться на себя.

2. Навыки межличностного общения:

- Эмпатия – дифференциация, понимание и осознание эмоций и чувств других людей;
- Межличностные взаимоотношения – способность к конструктивной вербальной и невербальной коммуникации, способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми;
- Социальная ответственность – идентификация себя как члена социальной группы, сотрудничество с другими людьми, забота и ответственность о других людях.

3. Способность к адаптации

- Решение проблем – способность определять и формулировать проблему, и находить ее эффективное решение;
- Связь с реальностью – оценка действительности, то есть способность соотносить свои эмоции, чувства и мысли с объективной внешней реальностью;
- Гибкость – способность в меняющихся обстоятельствах оперативно корректировать свои эмоции, чувства, мысли и поведение.

4. Управление стрессовыми ситуациями

- Устойчивость к стрессу – эффективная регуляция эмоций, быстрое принятие решений в стрессовой ситуации;
- Контроль за импульсивностью – способность контролировать импульсы, сдерживать эмоции.

5. Преобладающее настроение

- Счастье – психологическое благополучие, способность чувствовать удовлетворенность своей жизнью, собой и другими людьми;
- Оптимизм – способность к сохранению позитивного отношения и надежды, несмотря на сложные обстоятельства [9].

Отечественный ученый Д.В. Люсин разработал собственную модель эмоционального интеллекта, основанную на определении эмоционального интеллекта как способности к пониманию и управлению, как собственными, так и чужими эмоциями [53].

Способность к пониманию эмоциональных состояний включает: распознавание эмоции (установление возникновения и наличия эмоции как у себя, так и у другого человека); идентификация эмоционального состояния (понимание какую именно эмоцию переживает человек, а также нахождение словесного ее выражения); понимание причин, которые вызвали данную эмоцию, а также ее последствий.

Способность к управлению эмоциями включает: контроль интенсивности эмоций, их внешних проявлений, а также возможность произвольно вызывать определенную эмоцию.

Способность к пониманию и управлению эмоциями может быть направлена и на свои эмоции, и на эмоции других людей. И как следствие, Д.В. Люсин говорит о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Таким образом, в структуре эмоционального интеллекта Д.В. Люсин выделяет два измерения (понимание и управление эмоциями; внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект), которые пересекаясь образуют четыре компонента эмоционального интеллекта (понимание собственных эмоций; понимание эмоций других людей; управление собственными эмоциями; управление эмоциями других людей).

Сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» стало причиной многих дискуссий в психологической науке. По мнению некоторых исследователей термин «интеллект» в данном употреблении становится неуместной метафорой, и предлагается заменить его термином «компетентность».

В 1990 году Кэролин Саарни в контексте психологии развития вводит понятие «эмоциональная компетентность», в составе которого автор объединила совокупность когнитивных способностей, эмоционального опыта и социальных навыков. Автор представляет концептуальную модель эмоциональной компетентности как единство следующих аспектов: история развития, характер, «Я-идентичность». Эмпирическая модель, в свою очередь состоит из 8 умений или способностей:

1. Осознание своих эмоций;
2. Дифференцирование эмоций других людей;
3. Применение словаря эмоций и формы выражения, соответствующие определенной культуре/субкультуре;
4. Способность к эмпатии и симпатии;
5. Способность понимать, что эмоции не всегда имеют внешнее выражение, как у самой личности, так и у других людей. Высокий уровень – понимание влияния выражения собственных эмоций на других людей и принимать это во внимание в собственном поведении;
6. Способность к саморегуляции, чтобы справляться с негативными переживаниями, снижая их интенсивность и длительность;
7. Понимание влияния эмоций на структуру или характер взаимоотношений;
8. Принятие собственных эмоций и соответствие собственным представлениям об эмоциональном балансе [102].

В отечественной психологии Е.В. Либина в 1995 г. при изучении индивидуальных различий в реагировании на стресс, сформулировала термин «эмоциональная компетентность» и определила его как способность человека координировать эмоции и целенаправленное поведение [49].

Отечественный исследователь Г.В. Юсупова (2006) рассматривает эмоциональную компетентность как особую психическую организацию индивида, которая объединяет когнитивные, эмоциональные и регулятивные сферы психики в поведении и принятии решений [94]. Автор трактует

эмоциональную компетентность как группу развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции отношений с другими людьми с помощью понимания своих эмоций и эмоций других людей.

В своей работе Г.В. Юсупова выделяет два блока в структуре эмоциональной компетентности: когнитивный и поведенческий. Каждый блок имеет два вектора: интраперсональный (внутренний) и интерперсональный (внешний). Таким образом, когнитивный блок включает в себя рефлекссию (самопонимание) и эмпатию (эмоционально-когнитивная децентрация своего «Я» при направленности на других людей); поведенческий блок включает в себя саморегуляцию (поведенческий вектор, направленный на себя) и регуляцию отношений с другими (поведенческий вектор, который направлен на взаимодействие с другими людьми) [94].

В совместной научной статье И.М. Юсупов и Г.В. Юсупова делают вывод о том, что эмоциональная компетентность влияет на успешность личности в профессиональной сфере и социальном взаимодействии. Также эмоциональная компетентность и интеллект развиваются независимо друг от друга: с возрастом показатель эмоциональной компетентности увеличивается, а показатель коэффициента интеллекта спонтанно снижается [93].

Авторы выделяют свойства эмоциональной компетентности как интегрального конструкта:

- Свойство стабильного роста в ходе социализации индивида;
- Свойство предсказывать успех профессиональной карьеры личности в социально-управленческой и коммуникативной видах деятельности, как следствие гармоничного развития всех основных компонентов эмоциональной компетентности.

Таким образом, особенно важным в позиции И.М. Юсупова и Г.В. Юсуповой для нас представляется акцент на возможности устойчивого развития эмоциональной компетентности, а также возможность прогнозирования успешности профессиональной деятельности личности.

Отечественный учёный В.Э. Чудновский делает вывод о том, что эмоциональная компетентность – это способность личности сохранять в ситуациях социальной нестабильности собственные позиции, обладать необходимыми защитными механизмами по отношению к влияниям, которые чужды его мировоззрению, убеждениям и взглядам [91].

Изучая эмоциональную устойчивость, Л.М. Аболин трактует эмоциональную компетентность как свойство, которое характеризует человека в процессе интенсивной деятельности. Эмоциональные механизмы данного свойства взаимодействуют между собой, а также содействовать благополучному достижению поставленной цели [1].

В своей работе, посвященной исследованию эмоционального интеллекта, И.Н. Андреева делает вывод о том, что эмоциональная компетентность – это совокупность знаний, умений и навыков, которые способствуют принятию рациональных решений, а также действовать с помощью результатов когнитивной обработки эмоциональной информации (внешней и внутренней). Процесс развития эмоциональной компетентности основывается на наследственных факторах и на практической деятельности личности, которая способствует аккумулированию опыта анализа эмоциогенных ситуаций [11].

Отечественный исследователь М.О. Мохряков, исследуя эмоциональную компетентность младших школьников с общим недоразвитием речи, делает вывод о том, что эмоциональная компетентность – это система внутриличностных и межличностных эмоциональных особенностей. Главные задачи данной системы: контроль собственной эмоционально-волевой сферы и влияние на эмоционально-волевою сферу других людей [64].

Автор выделяет следующие компоненты эмоциональной компетентности: когнитивный (осознание собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей); поведенческий (самоконтроль и использование эмоциональной информации в коммуникации);

коммуникативный (эмпатия и внутренний позитивный настрой) и рефлексивный (рефлексия своих действий, поступков, а также рефлексия поступков других людей и мотивов их действий) компоненты. М.О. Мохряков выделяет также интегральную характеристику эмоциональной компетентности – стрессоустойчивость [62].

На основании полученных теоретических данных, можно сделать вывод о том, что в научной психологической литературе на данный момент нет единого и однозначного определения терминов «эмоциональная компетентность» и «эмоциональные компетенции». Рассмотренные различные подходы к пониманию данных понятий характеризуют их сложность и многоаспектность. Но, несмотря на различия в понимании данной проблемы, проанализированные исследования позволяют сделать вывод о том, что эмоциональные компетенции – это способности к пониманию собственных эмоциональных состояний, а также к пониманию эмоциональных состояний других людей, способности к эмоциональной саморегуляции и регуляции эмоций других людей, способности к эмпатии и к конструктивному экспрессивному выражению.

1.3. Современное состояние изучения проблемы эмоциональных компетенций студентов-психологов

Период обучения в высшем учебном заведении – это важный этап не только в профессиональном, но и личностном становлении человека. Учитывая особенности современного образования, основанного на компетентностном подходе, в данный период формируются основные компетенции будущего специалиста.

Деятельность психолога предполагает взаимодействие с различными людьми с целью оказания им психологической помощи, а значит психолог подвержен высоким психоэмоциональным нагрузкам, профессиональному выгоранию и деформации. Следовательно, не случайно к личности психолога

предъявляется ряд требований таких как эмоциональная саморегуляция, стрессоустойчивость, понимание собственных эмоциональных состояний, а также эмоций других людей, высокий уровень эмпатии, рефлексии и пр.

Проблема личности психолога рассматривалась как самостоятельная область исследований в работах многих авторов: Е.А. Климов и О.Г. Носкова (2009) описали различные варианты специализации психолога; В.В. Бойко (1999) исследовал проблему эмоционального выгорания; Е.С. Романова (2003) в своей книге описывает профессиограмму психолога и необходимые для данной профессии качества и способности и др.

В настоящее время в связи с трансформацией образовательной парадигмы личность будущего специалиста рассматривается в рамках компетентностного подхода.

В конце XX века А.К. Маркова (1990, 1993, 1996) публикует работы, где предметом исследования становится профессиональная компетентность на примере деятельности педагогов. Автор рассматривает профессиональную компетентность как психическое состояние, которое позволяет действовать ответственно и инициативно, а также как обладание умением и способностью осуществлять определенные трудовые функции [56].

Автор рассматривает следующие основные виды профессиональной компетентности:

- Специальная (деятельностная) – высокий профессиональный уровень, основанный не только на специальных теоретических знаниях, но и применение их на практике;
- Социальная – владение способами сотрудничества и работы в команде, приемами делового общения, которые приняты в профессиональном сообществе;
- Личностная – саморазвитие, самовыражение, самоорганизация, владение техниками и средствами профилактики профессиональной деформации, владение способностями к самостоятельному принятию решений и видению проблемы;

- Индивидуальная – саморегуляция, стремление к профессиональному росту, обладание стабильной профессиональной мотивации [57].

В 2002 г. В.А. Сластенин определил профессиональную компетентность как интегральную характеристику профессиональных (деловых) и личностных качеств работника, которая отражает знания, умения и опыт, а также социально-нравственную позицию личности [75].

При изучении психолого-педагогических особенностей совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в условиях института повышения квалификации Т.В. Заморская выделила следующие компетентности, которыми должен обладать педагог-психолог:

- Психолого-педагогическая компетентность – навыки диагностики и коррекции; знание основных закономерностей развития ребенка и взрослого; владение необходимыми методами и методиками, средствами, формами для достижения психолого-педагогических результатов; ориентация на интересы детей, родителей и педагогов.

- Социально-нормативная компетентность – знание основных и необходимых законов и документов; умение планирования психолого-педагогической работы; понимание и принятие профессиональной миссии.

- Концептуально-психологическая компетентность включает социально-перцептивный аспект (знание особенностей восприятия, особенностей поведения людей); коммуникативный аспект (навыки коммуникации, знание методов и приемов установления контакта и взаимодействия); аутопсихологический аспект (коммуникабельность, эмпатийность, рефлексивность, наблюдательность, а также понимание сильных и слабых сторон собственной личности, умение развивать и использовать психологические ресурсы [34].

Профессиональная компетентность психолога в работе В.И. Стеньковой состоит из специальной (владение техниками и

методиками), коммуникативной (построение коммуникации), персональной (стремление к самореализации и профессиональному росту), рефлексивной (регуляция профессиональной деятельности, здоровая оценка собственных профессиональных характеристик) компетенции [77].

Некоторые исследователи рассматривают компетенции в рамках деятельности психолога-консультанта. В.Л. Бозаджиев (2009) рассматривает психолого-педагогическую компетенцию как самостоятельную, состоящую из субкомпетенций: валидация; различение личных и профессиональных отношений; соблюдение этического кодекса психолога; концентрация на жизненной ситуации клиента, ориентация на его нормы и ценности; контакт консультанта и клиента; эмпатическое понимание и др. [17].

В своём исследовании А.А. Костригин выделяет следующие ключевые компетенции психолога-консультанта [45]:

- Когнитивные (эмпатия и проницательность);
- Функциональные (применяемые психологом технологии);
- Этические;
- Личностные (самосовершенствование, аутентичность и пр.);
- Метакомпетенции (личностная зрелость консультанта).

Отечественный исследователь С.В. Чеботарева разработала модель профессиональной компетентности психолога, которая состоит из следующих блоков:

- Универсальные компетенции включают самостоятельность, наличие личного профессионального плана, работоспособность, конкурентоспособность, организованность, инициативность, ответственность, стремление к постоянному саморазвитию и др.;
- Полифункциональные компетенции включает два аспекта: личностный: эмпатия, толерантность, самоконтроль, интеллектуальные способности, рефлексивность и др.; мотивационно-ценностный: гуманистические установки, осознание значимости профессиональной деятельности, уважение к человеку, альтруистические мотивы,

высоконравственность, общечеловеческие ценности, моральный устойчивый и др.

- **Функциональные компетенции:** просветительская, профилактическая, диагностическая, консультативная, коррекционная, развивающая, научно-исследовательская и др. [90].

Автор уточняет, что полифункциональные компетенции устойчивы во времени, не требуют периодической диагностики, могут учитываться только один раз при приеме на работу. Универсальные компетенции также постоянны, но в данном случае можно исследовать их динамику. Функциональные компетенции, в свою очередь, отражают содержательный аспект деятельности психолога, не могут быть обобщены, а их оценка строго формализована.

Таким образом, С.В. Чеботарева выделяет компетенции, которые можно отнести к эмоциональным, в частности, полифункциональные, которые включают эмпатию, самоконтроль, рефлексивность и др. [90].

В своем исследовании профессиональных компетенций психологов Л.Ю. Гермогенова, С.Н. Унарова (2016) выделяют три блока компетенций: личностные, социально-психологические и профессиональные.

Профессиональные компетенции включают: обладание теоретическими знаниями и умение применять их на практике; планирование и прогнозирование; умение подбирать необходимый инструментарий; знание этического кодекса психолога; владение методами проведения индивидуальных психологических консультаций, групповых консультаций и тренингов и др.

Социально-психологические компетенции включают: владение навыками коммуникации; умение работать в команде; грамотная устная и письменная речь; способность к конструктивному разрешению конфликтов; умение излагать научно-психологический материал понятным языком и др.

Личностные компетенции включают: стрессоустойчивость, внимательность, тактичность, самостоятельность, наблюдательность,

толерантность, ответственность, способность рефлексировать собственное психоэмоциональное состояние, гибкость и др. [26].

Таким образом, Л.Ю. Гермогенова, С.Н. Унарова рассматривают эмоциональные компетенции в рамках личностных профессиональных компетенций психолога, не выделяя их в отдельную группу, например, стрессоустойчивость, способность к рефлексии и др.

На основании рассмотренных исследований профессиональной компетентности психолога, можно сделать вывод о том, что эмоциональные компетенции не выделяются в отдельный блок/группу профессиональной компетентности. Но выделяются отдельные параметры эмоциональной компетентности, такие как эмпатия, рефлексия, саморегуляция (самоконтроль) и др.

Получение высшего образования становится одним из важнейших этапов профессионального становления личности, в процессе которого личность утверждается в собственной профессиональной позиции как результат усвоения знаний, умений, норм, ценностей, которые соответствуют выбранной профессии. В некоторых исследованиях (Л.М. Аболин, М.С. Корольчук, А.Я. Чебыкин и др.) установлено, что эмоциональная компетентность является интегративным свойством личности, которое влияет на успешность профессиональной деятельности, особенно в эмоциогенных условиях.

Отечественный исследователь И.К. Марковский считает, что эмоциональная компетентность для психолога является не только одной из общих компетентностей, но и одной из профессиональных (специальных) компетентностей. Это связано с высокой эмоциогенностью деятельности и профессионального общения, а также с необходимостью постоянной саморегуляции и управлением эмоциями клиента. Автор разработал содержание учебной дисциплины «Эмоциональная компетентность в профессиональной деятельности психолога», которая содержит четыре компонента-модуля:

1. Эмоциональная компетентность и ее оценка;
2. Профессиональный анализ эмоций на уровне семьи и организации;
3. Эмоциональная саморегуляция;
4. Управление эмоциями других людей.

В основе разработанной И.К. Марковским модели обучения лежит технология практических когнитивных, творческих заданий, которые базируются на методе развивающего и личностно-ориентированного обучения. Когнитивно-ориентированные задания позволяли развивать дифференцирование эмоций (создание таблиц, схем, логические задачи), а творческие задания позволяли связать знания и опыт (анализ ситуаций, портфолио, эссе). Формирование эмоциональной компетентности студентов-психологов в процессе изучения дисциплины «Эмоциональная компетентность в профессиональной деятельности психолога» в результате оказалось эффективным [58].

В своих исследованиях Е.К. Хакимова (2014, 2017, 2018) рассматривает эмоциональную компетентность как одну из основополагающих целей подготовки студента педагога-психолога в высшем учебном заведении, а также как один из компонентов профессиональной компетентности психолога. Автор рассматривает эмоциональную компетентность как способность специалиста понимать и принимать собственные эмоции и чувства, а также эмоции и чувства других людей, способность к регуляции своих эмоций, а также стремление проникать во внутренний мир клиента и выстраивать с ним взаимодействие [84]. Е.К. Хакимова выделяет в структуре эмоциональной компетентности педагога-психолога следующие компоненты:

- Когнитивный, который включает способность к осознанию собственных чувств и эмоций, а также эмоций и чувств других людей;
- Личностный: высокий уровень развития эмпатии, а также гармоничность и конструктивность коммуникативных ориентаций;
- Поведенческий: способность к управлению чувствами и эмоциями, как своими, так и других людей, а также высокий уровень

коммуникативного контроля и низкий уровень помех в установлении контактов.

В своей работе «Содержание работы по формированию эмоциональной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов» Е.К. Хакимова раскрывает образовательный потенциал некоторых учебных дисциплин, таких как «Введение в профессию», «Общие основы психологии», «История психологии» и др., которые могут позволить формировать эмоциональную компетентность студентов-психологов.

Но проведенный анализ стандартов высшего образования и учебных планов, основанных на них, показал, что эмоциональные компетенции не включены в список необходимых к формированию, независимо от уровня подготовки психологов. В общекультурных компетенциях выделяется необходимость формирования готовности к саморазвитию и самореализации, профессиональные компетенции включают в себя различные способности в научно-исследовательской, практической, педагогической деятельности и т.д. Таким образом, развитие эмоциональной сферы и необходимость формирования эмоциональных компетенций не рассматривается как основной компонент профессиональной деятельности будущего психолога.

В своем исследовании Е.К. Баркова представила модель эмоциональной компетентности психолога, в структуру которой входят две подструктуры: профессиональная и личностная составляющая.

Профессиональная составляющая включает:

- Когнитивный компонент – знания психолога об эмоциональной сфере личности;
- Операциональный компонент – умения и навыки, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности психолога.

Личностная составляющая как система свойств и характеристик личности психолога, результативно влияющих на профессиональную деятельность, включает:

- Мотивационный компонент – совокупность мотивов, которые соответствуют целям и задачам профессионального и личностного развития;
- Эмоционально-волевой – личностные характеристики, а также умения и навыки, которые обеспечивают психологу возможность построить контакт с другими людьми, и позволяют эмоционально адекватно реагировать на различные ситуации, задавать положительный эмоциональный тон в работе с клиентом, гибко реагировать в различных ситуациях;
- Интеллектуальный – личностные характеристики, а также умения и навыки, которые способствуют продуктивно решать профессиональные задачи в стандартных и в эмоциогенных ситуациях;
- Регулятивный – умений и навыки, которые способствуют организации личностной и профессиональной деятельности, а также самоконтроль, планирование, самопрограммирование, прогнозирование и пр.;
- Коммуникативный – личностные характеристики, а также умения и навыки, которые способствуют построению различных межличностных контактов, как в личной жизни, так и в профессиональной деятельности, определяют качество коммуникации, понимания другого человека [14].

Таким образом, автор рассматривает эмоциональную компетентность как сложное психическое образование, которое включает способности к самоконтролю и регуляции межличностных отношений с помощью понимания своих эмоциональных состояний, а также понимание и дифференциация эмоциональных состояний других людей, установление с ними коммуникации.

В своем исследовании И.Н. Козырская и Н.Д. Ботова изучают социо-эмоциональную компетентность, рассматривая ее как интегративное понятие, систему когнитивных, деятельностных и регулятивных компонентов, которые включают в себя понимание эмоций, эмпатию (сопереживание, сочувствие), саморегуляция, мотивация общения (понимание значимости

общения). Авторы отмечают, что развитие социо-эмоциональной компетентности играет большую роль не только для профессиональной деятельности, но и как особый копинг-ресурс: благодаря развитой социо-эмоциональной компетентности личность может противостоять психоэмоциональным нагрузкам, выгоранию, профессиональная и интеллектуальная деятельность становится более эффективной, что в конечном итоге приводит к успешной самореализации [44].

Таким образом, проблема исследования эмоциональных компетенций студентов-психологов является достаточно новой, и как следствие, недостаточно разработанной. Требуются дальнейшие исследования, которые позволят создать четкое определение эмоциональных компетенций студентов-психологов, их структурно-компонентный состав, так как от уровня развития эмоциональных компетенций будущих специалистов зависит успешность и продуктивность профессиональной деятельности. Также существует недостаток разработанных теоретико-методологических основ формирования эмоциональных компетенций студентов.

Выводы по первой главе:

1. В современном мире происходит трансформация системы образования, его целей, содержания, направленности, оценки результатов в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы. Следствием данной реформации становится изучение и рассмотрение личности будущего специалиста в рамках компетентностного подхода.

2. Эмоциональная компетентность личности рассматривается с точки зрения различных подходов и трактуется как приобретенные способности, которые основываются на эмоциональном интеллекте и способствуют успеху в профессиональной деятельности (Д. Гоулман, 1998); особая психическая организация личности, объединяющая когнитивные, эмоциональные и регулятивные сферы психики в поведении и принятии решений, это группа

развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции отношений с другими людьми с помощью понимания своих эмоций и эмоций других людей (Г.В. Юсупова, 2006).

3. Эмоциональные компетенции в рамках данного исследования понимаются как способности к пониманию собственных эмоциональных состояний, а также к пониманию эмоциональных состояний других людей, способности к эмоциональной саморегуляции и регуляции эмоций других людей, способности к эмпатии и к конструктивному экспрессивному выражению.

4. Получение высшего образования – это очень важный период не только профессионального, но и личностного роста и развития. Основной задачей компетентностного подхода в образовании становится формирование ключевых компетенций будущих специалистов различных отраслей, в том числе психологов.

5. Психолог является специалистом помогающей профессии, его деятельность предполагает постоянное взаимодействие с различными людьми с целью оказания им психологической помощи, и как следствие, психолог в большей степени подвержен высоким психоэмоциональным нагрузкам, профессиональному выгоранию и деформации. Поэтому важным является формирование и развитие у будущего специалиста способностей к эмоциональной саморегуляции, к пониманию собственных эмоциональных состояний, а также эмоций других людей, развитие стрессоустойчивости, эмпатии, рефлексии и т.д.

6. В настоящее время эмоциональные компетенции не включены в список необходимых к формированию в процессе получения высшего психологического образования. Но существует достаточное количество исследований профессиональных компетенций психологов, педагогов-психологов, в которых компоненты эмоциональной компетентности рассматриваются как субкомпетенции и виды профессиональной компетентности. Также существуют исследования раскрывающие

образовательный потенциал некоторых учебных психологических дисциплин, позволяющих формировать и развивать эмоциональные компетенции студентов-психологов.

7. Проблема исследования эмоциональных компетенций студентов-психологов является достаточно новой. На данный момент существует недостаток исследований, посвященных данному вопросу. Требуется определение содержания, структуры эмоциональных компетенций студентов-психологов, так как от уровня развития эмоциональных компетенций будущих специалистов зависит успешность и продуктивность профессиональной деятельности. Также существует недостаток разработанных теоретико-методологических основ формирования эмоциональных компетенций студентов.

Глава II. Экспериментальное исследование эмоциональных компетенций студентов-психологов

2.1. Модель, методы и методики исследования эмоциональных компетенций студентов-психологов

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы по формированию эмоциональных компетенций студентов-психологов. Для достижения поставленной цели нами был проведен эксперимент, включающий следующие этапы:

Этап I. Подготовительный: выбор образовательного учреждения и экспериментальной выборки.

Этап II. Экспериментальный: разработка модели эмоциональной компетентности студентов-психологов, проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Этап III. Заключение: количественный и качественный анализ результатов, оценка эффективности программы по формированию эмоциональных компетенций студентов-психологов.

I. Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Выборку составили студенты института социально-гуманитарных технологий, обучающиеся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в образовательной и медицинской практике в количестве 41 человек (39 девушек и 2 юношей) в возрасте от 18 до 22 лет, средний возраст – 19,05 ($\pm 1,02$).

Выбор данного учреждения в качестве эмпирической базы исследования был определён следующими основаниями:

1) ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» осуществляет подготовку студентов по различным направлениям подготовки, например, психология, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование (в том числе по профилю Специальная психология в образовательной и медицинской практике), что позволяет изучить эмоциональные компетенции студентов-психологов;

2) Заинтересованность педагогических кадров и администрации образовательного учреждения во всестороннем развитии студентов и проведении экспериментального исследования.

II. Экспериментальный этап включает в себя следующие подэтапы:

- Разработка модели эмоциональной компетентности студентов-психологов;
- Проведение констатирующего эксперимента;
- Проведение формирующего эксперимента;
- Проведение контрольного эксперимента.

В результате проведенного теоретического исследования нами была разработана модель эмоциональной компетентности студентов-психологов. Теоретической основой модели являются положения по проблеме эмоциональной компетентности личности (Г.В. Юсупова, И.М. Юсупов, 2006; И.Н. Андреева, 2011; М.О. Мохряков, 2016 и др.), а также по проблеме формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов (И.К. Марковский, 2008; Е.К. Хакимова, 2014, 2017, 2018; Е.К. Баркова, 2016; И.Н. Козырская, Н.Д. Ботова, 2020 и др.). Модель эмоциональной компетентности студентов-психологов представлена на рисунке 1.

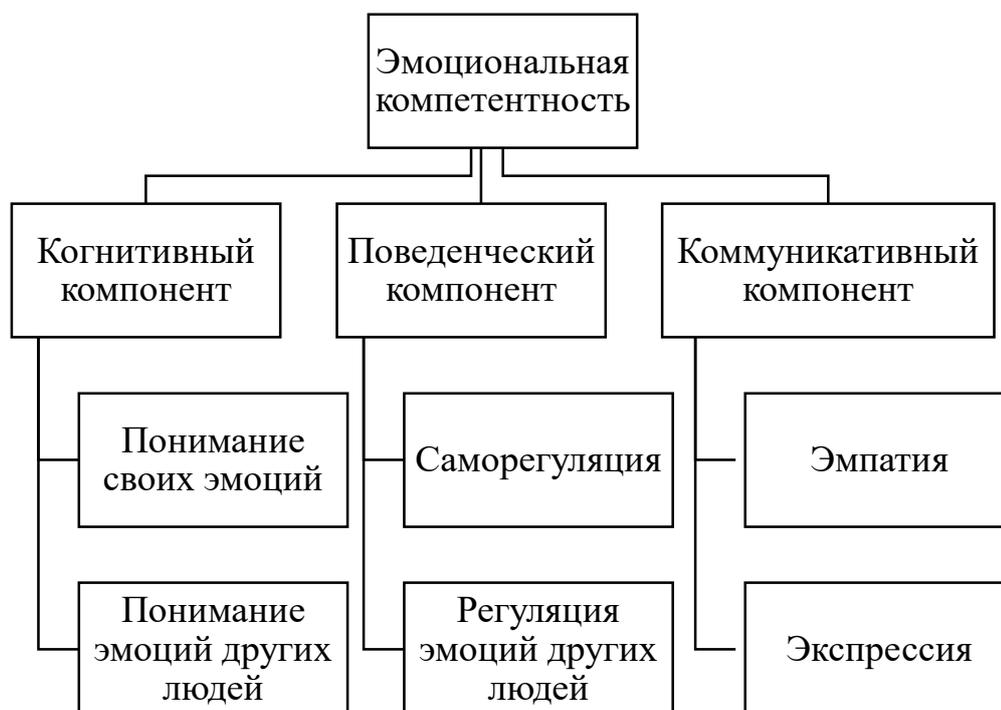


Рисунок 1. Модель эмоциональной компетентности студентов-психологов

Разработанная нами модель исследования включает три основных компонента: когнитивный, поведенческий, коммуникативный. Компоненты эмоциональной компетентности студентов-психологов, включают в себя следующие параметры:

- Когнитивный компонент включает понимание собственных эмоциональных состояний; понимание эмоциональных состояний других людей.

Понимание собственных эмоциональных состояний – это способность дифференцировать, классифицировать свои эмоции, интерпретировать их значение, понимать амбивалентные (сложные) чувства, а также осознавать переход от одной эмоции к другой. Феномен понимания собственных эмоций исследовался различными авторами: Д.В. Люсиным (2006); Г.В. Юсуповой (2006); М.О. Мохряковым (2016) и др.

Понимание эмоциональных состояний других людей – это способность идентифицировать, дифференцировать и осознавать эмоции другого человека на основе внешних проявлений (мимика, жесты, интонация и пр.). Феномен

понимания эмоций других людей изучался различными авторами: Д.В. Люсин (2006); Г.В. Юсуповой (2006); М.О. Мохряковым (2016) и др.

- Поведенческий компонент включает саморегуляцию и регуляцию эмоций других людей.

Саморегуляция – это сложный процесс, который включает в себя контроль (увеличение/уменьшение интенсивности, продолжительности эмоции, замещение и нейтрализация эмоций и пр.), процесс характеризуется произвольностью, целенаправленностью, может запускаться до проявления эмоции, а также во время проявления и после. Саморегуляция стала предметом исследования различных авторов: Л.Дж. Бриджес, Н.Г. Марджи и Ф.Дж. Зафф (2001); И.Н. Андреевой (2011) и др.

Регуляция эмоций других людей – это способность влиять на возникновение тех или иных эмоций у других людей, снижать интенсивность/продолжительность нежелательных эмоций. Данный феномен изучался П. Сэловей и Дж. Мэйер (1990); Д.В. Люсин (2006) и др.

- Коммуникативный компонент включает эмпатию и экспрессию.

Эмпатия – склонность (способность) отзываться на эмоциональном уровне на переживания других людей, это сложный психический акт, который включает в себя когнитивную составляющую в виде понимания состояния другого человека, эмоциональную составляющую в виде сопереживания и сочувствия, поведенческий компонент в виде поддержки и оказания помощи. Существует множество подходов к изучению эмпатии: эмпатия как компонент структуры эмоционального интеллекта (И.Н. Андреева, 2007); эмпатия как ключевой компонент деятельности психологов, педагогов и др. (Ю.Б. Гиппенрейтер, 1993; Х. Кохут, 2002; Т.В. Дорошенко, 2007 и др.) и т.д.

Экспрессия – процесс трансляции эмоций, демонстрации их другим людям, то есть эмоциональная выразительность в жестах, мимике, пантомимике, речи и пр. Экспрессия стала предметом исследования различных авторов: В.Н. Панферов (1983); В.А. Лабунская (1999) и др.

Психологическое исследование было реализовано с помощью следующих методов: наблюдение, беседа, эксперимент.

Наблюдение применялось для получения информации о понимании инструкции респондентами, правильности выполнения заданий, а также об эмоциональных состояний и реакций.

С помощью метода беседы удалось установить контакт со студентами-психологами, создать доверительную атмосферу, оказать влияние на формирование положительного отношения к обследованию, благодаря привлечения внимания и интереса респондентов к проблеме исследования.

Констатирующий эксперимент был осуществлен с помощью следующих психодиагностических методик:

- Для изучения следующих параметров эмоциональной компетентности студентов-психологов: понимание своих эмоций и понимание эмоций другого человека (когнитивный компонент); саморегуляция и регуляция эмоций другого человека (поведенческий компонент); экспрессия (коммуникативный компонент), был использован тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина (Приложение 1).

- Для изучения параметра эмпатия коммуникативного компонента был использован опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна, адаптированный на русском языке Ю.М. Орловым и Ю.Н. Емельяновым (Приложение 2).

- Для изучения параметра экспрессия коммуникативного компонента была использована методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга в адаптации Н.В. Тарабриной.

Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина. Целевой направленностью методики в настоящем исследовании стало изучение когнитивного компонента (параметры понимание своих эмоций и понимание эмоций другого человека), поведенческого компонента

(параметры саморегуляция и регуляция эмоций другого человека), коммуникативного компонента (параметр экспрессия).

Цель данной психодиагностической методики – измерение эмоционального интеллекта (EQ), опросник основан на самоотчете.

Д.В. Люсин понимает эмоциональный интеллект как способность к пониманию эмоций как своих, так и чужих, а также управление ими. Под способностью к пониманию эмоций подразумевается, что личность может осознать эмоцию (определить сам факт наличия эмоционального переживания), идентифицировать ее (какая именно эмоция возникла у самого человека или у другого, способность словесного определения), осознание причин возникновения данной эмоции и возможных последствий. Под способностью к управлению эмоциями подразумевается: контроль интенсивности, внешнего выражения эмоций, при необходимости способность произвольно вызвать определенную эмоцию. Способность к пониманию и управлению эмоциями может быть направлена на собственные эмоциональные состояния, а также на эмоциональные состояния других людей. Таким образом, Д.В. Люсин выделяет внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект.

Опросник состоит из 46 утверждений, которые респондент оценивает с помощью четырехбальной шкалы (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен). Эти утверждения объединяются в пять субшкал, которые, в свою очередь, объединяются в четыре шкалы более общего порядка:

- Шкала МЭИ (межличностный эмоциональный интеллект). Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими.
- Шкала ВЭИ (внутриличностный эмоциональный интеллект). Способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими.
- Шкала ПЭ (понимание эмоций). Способность к пониманию своих эмоций и эмоций других людей.

- Шкала УЭ (управление эмоциями). Способность к управлению своими эмоциями и эмоциями других людей.
- Субшкала МП (понимание чужих эмоций). Способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.
- Субшкала МУ (управление чужими эмоциями). Способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Возможно, склонность к манипулированию людьми.
- Субшкала ВП (понимание своих эмоций). Способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию.
- Субшкала ВУ (управление своими эмоциями). Способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.
- Субшкала ВЭ (контроль экспрессии). Способность контролировать внешние проявления своих эмоций

Опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова). Целевая направленность методики в настоящем исследовании: изучение коммуникативного компонента эмоциональной компетентности, а именно параметра эмпатия.

Методика предназначена для определения уровня эмпатических тенденций. Авторы опросника А. Мехрабиан и М. Эпштейн понимают эмпатию как сопереживание и сочувствие, механизм восприятия и понимания людьми друг друга в коммуникации. Эмпатия включает эмоциональные реакции на действия других людей, сочувствие им, прогнозирование и предугадывание их состояний. Эмпатия способствует отождествлению себя с другим человеком, который оказался в сложной, затруднительной ситуации, мысленной постановке себя на его место и с помощью этого оказание необходимой поддержки и помощи.

Тест-опросник состоит из 33 утверждений, с которыми респонденту необходимо выразить своё согласие или несогласие. По шкале подсчитывается один общий балл по шкале «Уровень эмпатических тенденций».

Методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной). Целевая направленность методики в рамках настоящего исследования: изучение коммуникативного компонента эмоциональной компетентности студентов-психологов, а именно параметра экспрессия. Мы предположили, что с помощью данной методики, сможем изучить особенности экспрессии студентов-психологов, исходя из оценки конструктивности эмоциональных реакций и особенностей поведения в фрустрирующих ситуациях.

Методика предназначена для диагностики эмоциональных реакций и особенностей поведения в ситуациях, которые связаны с появлением помех, трудностей, которые препятствуют достижению цели. Может использоваться для исследования склонности к агрессивному, девиантному и суицидальному поведению.

Методика состоит из 24 рисунков, на которых изображены люди, находящиеся во фрустрационной ситуации. На каждом рисунке слева изображен человек, который произносит слова, описывая фрустрацию собственную или другого человека. Справа изображен персонаж, над которым расположен пустой квадрат, куда респонденту необходимо вписать первый пришедший на ум ответ. Респондент сознательно или подсознательно идентифицирует себя с фрустрированным персонажем рисуночной ситуации.

Ситуации, изображенные на рисунках могут быть разделены на две группы: 1) препятствия («эгоблокинговые») – в данном случае препятствие или персонаж фрустрирует, сбивает с толку; 2) обвинения («суперэгоблокинговые») – в данном случае ситуации призваны обвинить в чем-то или привлечь к ответственности.

Обработка полученных данных проводится по направлению реакции (агрессии) и её типу. По направлению реакции делятся на: 1) экстрапунитивные – реакция направлена на окружение (живое или неживое), внешняя причина фрустрации осуждается и подчеркивается ее степень, к другому человеку предъявляется требование разрешить ситуацию; 2) интропунитивные – реакция направлена на себя, вина и/или ответственность признается, фрустрирующая ситуация не осуждается; 3) импунитивные – фрустрирующая ситуация воспринимается как незначительная и не имеющая значения, преодолимая со временем, обвинение себя и других отсутствует.

По типу реакции делятся на: 1) препятственно-доминантные – препятствия, которые вызывают фрустрацию, акцентируются вне зависимости от того, оценивает их респондент как благоприятные, неблагоприятные или незначительные; 2) самозащитные – порицание кого-либо, признание или отрицание своей вины, уклонение от упрека, реакция направлена на защиту своего «Я»; 3) потребностно-настойчивые – потребность найти конструктивное разрешение ситуации, может выражаться в форме требования помощи от других, принятия на себя ответственности в решении данной проблемы, а также уверенность в том, что время и ход событий разрешат эту ситуацию.

На заключительном этапе констатирующего эксперимента была проведена количественная и качественная обработка полученных данных, а также сравнительный анализ результатов двух групп студентов-психологов – 1 и 2 курса обучения.

Таким образом, для достижения цели и задач экспериментального исследования нами была разработана модель эмоциональной компетентности студентов-психологов; использованы методы исследования: наблюдение, беседа, эксперимент. Подобраны и использованы психодиагностические методики: тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина; опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна в адаптации Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова; методика изучения

фрустрационных реакций С. Розенцвейга в адаптации Н.В. Тарабриной. Также были использованы методы количественного и качественного анализа: метод описательной статистики (процентное соотношение), интерпретационные методы.

2.2. Анализ результатов исследования

Психологическое исследование было реализовано с помощью следующих методов: наблюдение, беседа, эксперимент.

Наблюдение применялось для получения информации о понимании инструкции респондентами, правильности выполнения заданий, а также для получения информации об актуальных эмоциональных состояниях.

С помощью метода беседы удалось установить контакт со студентами-психологами, создать доверительную атмосферу, оказать влияние на формирование положительного отношения к обследованию, благодаря привлечению внимания и интереса респондентов к проблеме исследования.

Констатирующий эксперимент был проведен в несколько этапов:

на первом этапе изучения эмоциональных компетенций студентов-психологов нами была проведена диагностика когнитивного (понимание своих эмоций и эмоций другого человека), поведенческого (саморегуляция и регуляция эмоций другого человека) и коммуникативного (экспрессия) компонентов с помощью методики «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина.

Результаты изучения параметра понимание своих эмоций представлены в таблице 1 и на рисунке 2.

Таблица 1 – Результаты изучения понимания своих эмоций у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Очень низкие значения	27,3	6	-	-
Низкие значения	22,7	5	15,8	3
Средние значения	36,4	8	47,4	9
Высокие значения	9,1	2	26,3	5
Очень высокие значения	4,5	1	10,5	2

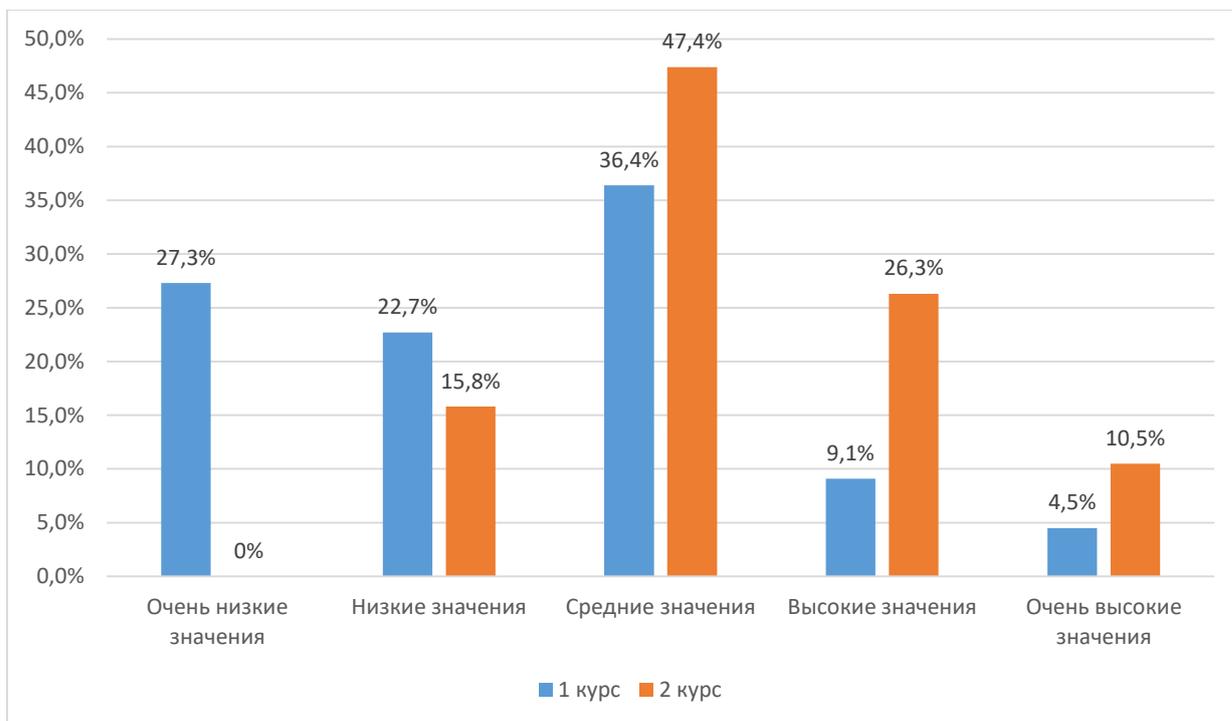


Рисунок 2. Гистограмма 1 - Результаты изучения понимания своих эмоций у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина

Анализируя результаты изучения понимания своих эмоций можно сделать вывод о том, что уровень развития понимания собственных эмоциональных состояний выше у студентов 2 курса обучения, так как у них не выявлены очень низкие значения, меньше выявлено низких значений (15,8%), более часто встречаются средние, высокие и очень высокие значения. У студентов 1 курса обучения выявлено преобладание средних (36,4%) и очень низких значений (27,3%). Следовательно, у студентов-психологов 2 курса обучения более развита способность к осознанию собственных эмоций, способность к их распознаванию, идентификации и дифференциации, а также к пониманию причин возникновения той или иной эмоции и способность к их вербализации.

Далее рассмотрим данные, полученные в результате изучения параметра понимание эмоций других людей, которые представлены в таблице 2 и на рисунке 3.

Таблица 2 – Результаты изучения понимания эмоций других людей у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Очень низкие значения	18,2	4	10,5	2
Низкие значения	13,6	3	21,1	4
Средние значения	45,5	10	57,9	11
Высокие значения	22,7	5	-	-
Очень высокие значения	-	-	10,5	2

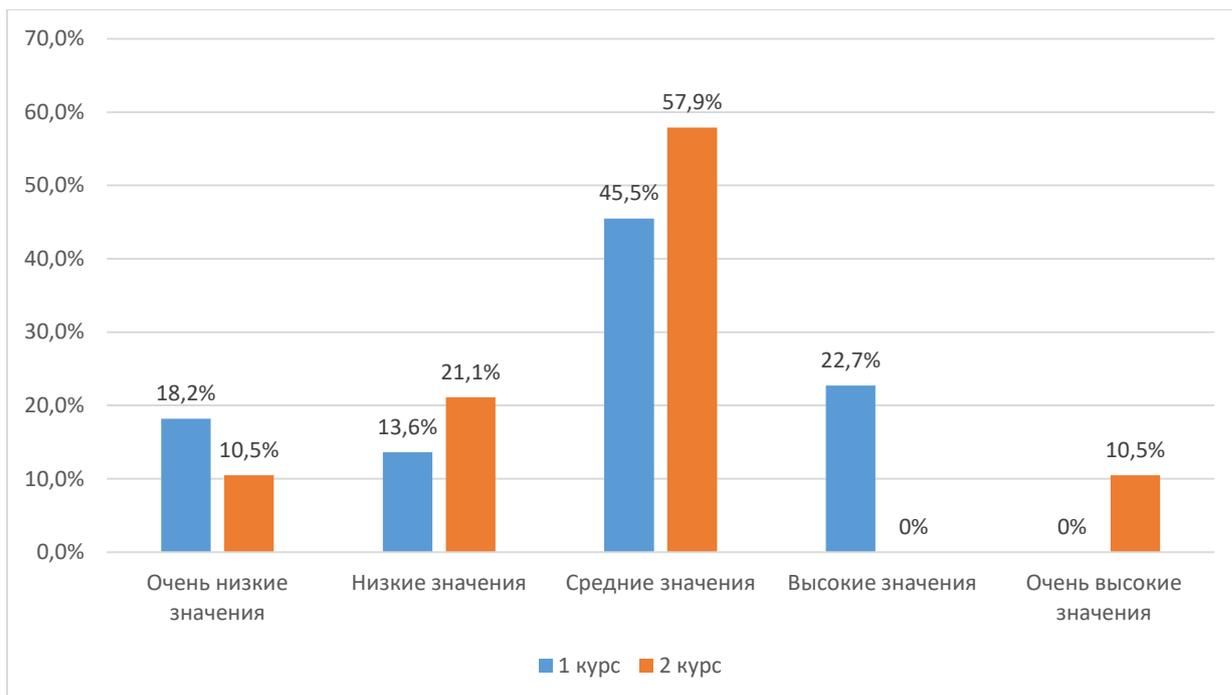


Рисунок 3. Гистограмма 2 – Результаты изучения понимания эмоций других людей у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

Данные, полученные в результате изучения параметра понимание эмоций других людей, позволяют сделать вывод о том, что у студентов 2 курса обучения выявлена тенденция к средним значениям (57,9%), как и у студентов 1 курса (45,5%).

Таким образом, когнитивный компонент эмоциональной компетентности студентов-психологов более развит у обучающихся 2 курса. Но и у студентов 1 курса и у студентов 2 курса выявлена тенденция к средним значениям при изучении параметров понимание своих эмоций и понимание эмоций других людей, что позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного их развития.

Для исследования поведенческого компонента эмоциональной компетентности студентов-психологов нами также был использован тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина. Результаты изучения параметра саморегуляция представлены в таблице 3 и на рисунке 4.

Таблица 3 – Результаты изучения уровня саморегуляции студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Очень низкие значения	31,8	7	5,3	1
Низкие значения	36,4	8	10,5	2
Средние значения	18,2	4	42,1	8
Высокие значения	9,1	2	31,6	6
Очень высокие значения	4,5	1	10,5	2

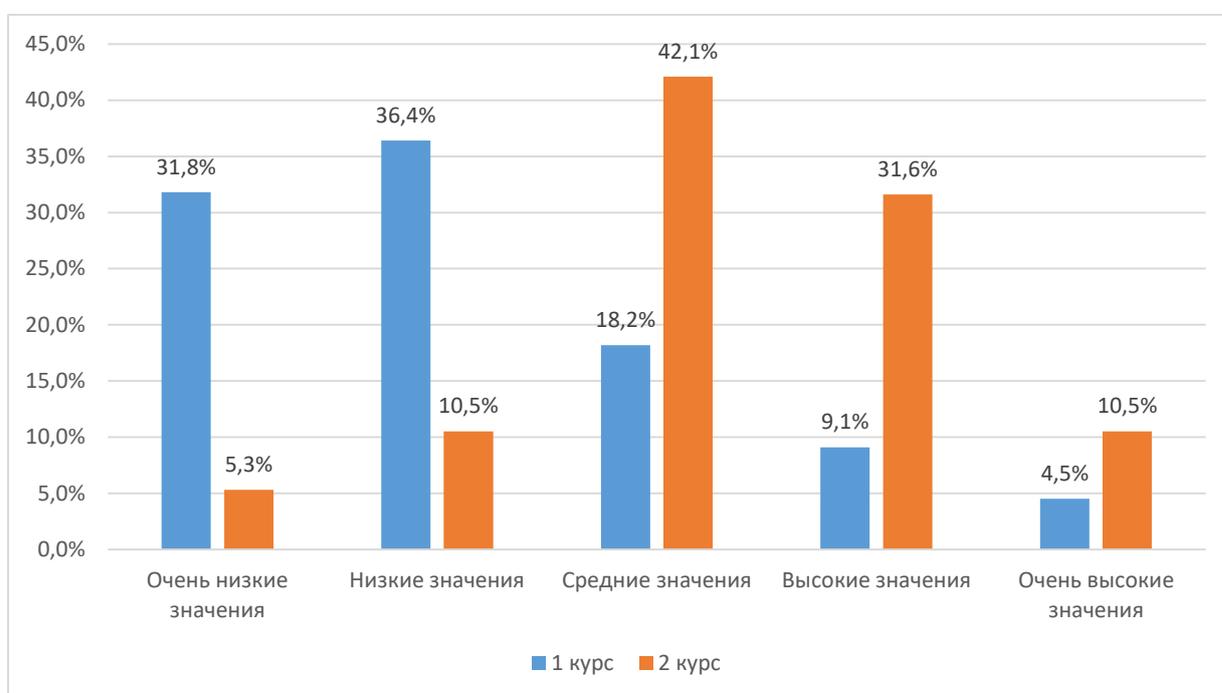


Рисунок 4. Гистограмма 3 – Результаты изучения уровня саморегуляции студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

Уровень саморегуляции у студентов 1 курса обучения характеризуется тенденцией к низким (36,4%) и очень низким значениям (31,8%), а у студентов 2 курса выявлена тенденция к средним (42,1%) и высоким (31,6%) значениям. Следовательно, у студентов 2 курса более развита способность к управлению собственными эмоциональными состояниями (саморегуляция), а

именно способность контролировать свои эмоции, вызывая и поддерживая желательные и снижая интенсивность, длительность нежелательных эмоций.

Результаты изучения параметра регуляция эмоций других людей представлены в таблице 4 и на рисунке 5.

Таблица 4 – Результаты изучения уровня регуляции эмоций других людей у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Очень низкие значения	27,3	6	5,3	1
Низкие значения	31,8	7	21,1	4
Средние значения	22,7	5	57,9	11
Высокие значения	18,2	4	10,5	2
Очень высокие значения	-	-	5,3	1

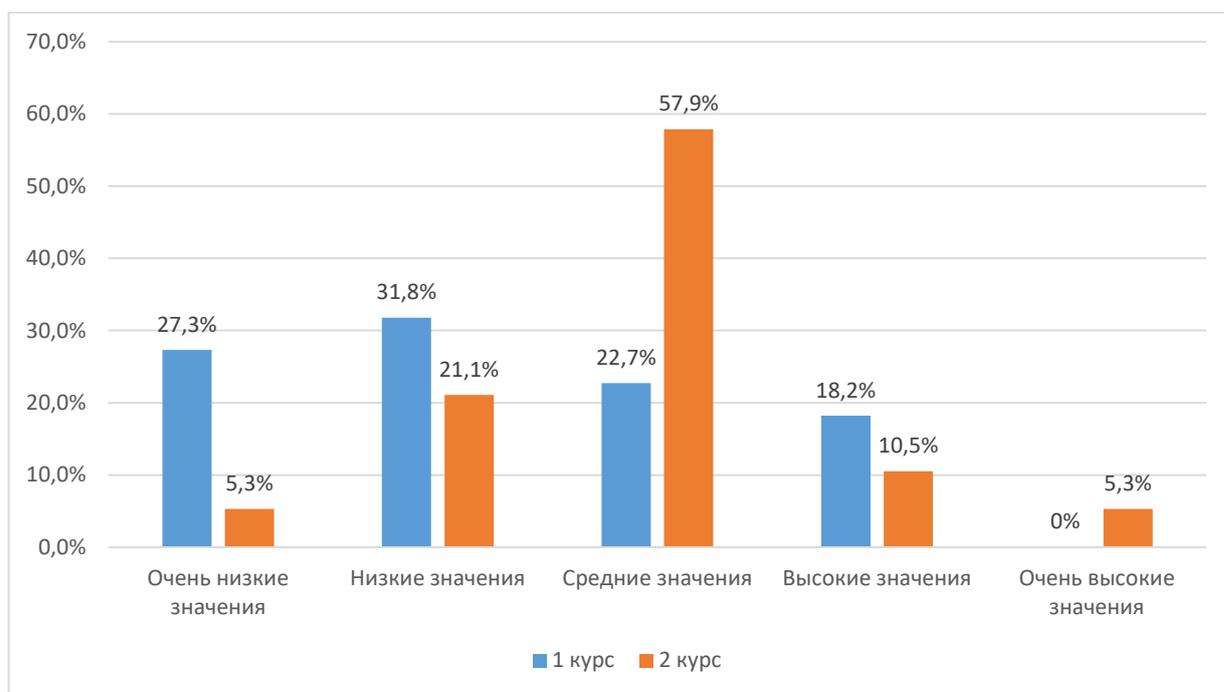


Рисунок 5. Гистограмма 4 – Результаты изучения уровня регуляции эмоций других людей у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

Получены следующие результаты изучения параметра регуляция эмоций других людей: у студентов 1 курса обучения преобладают низкие (31,8%) и очень низкие (27,3%) значения. У студентов 2 курса преобладают средние (57,9%) значения. Следовательно, у студентов 2 курса обучения более развит параметр эмоциональной компетентности регуляция эмоций

других людей, а именно способность влиять на появление тех или иных эмоций у других людей, на их интенсивность и длительность.

Полученные результаты изучения параметров саморегуляция и регуляция эмоций других людей позволяют сделать вывод о том, что у студентов-психологов 1 курса уровень развития поведенческого компонента эмоциональной компетентности ниже, чем у студентов-психологов 2 курса обучения.

Тест эмоционального интеллекта позволяет изучить уровень экспрессии (способность контролировать внешние проявления эмоций). Результаты представлены в таблице 5 и на рисунке 6.

Таблица 5 – Результаты изучения уровня контроля экспрессии студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Очень низкие значения	4,5	1	15,8	3
Низкие значения	54,6	12	26,3	5
Средние значения	18,2	4	42,1	8
Высокие значения	13,6	3	10,5	2
Очень высокие значения	9,1	2	5,3	1

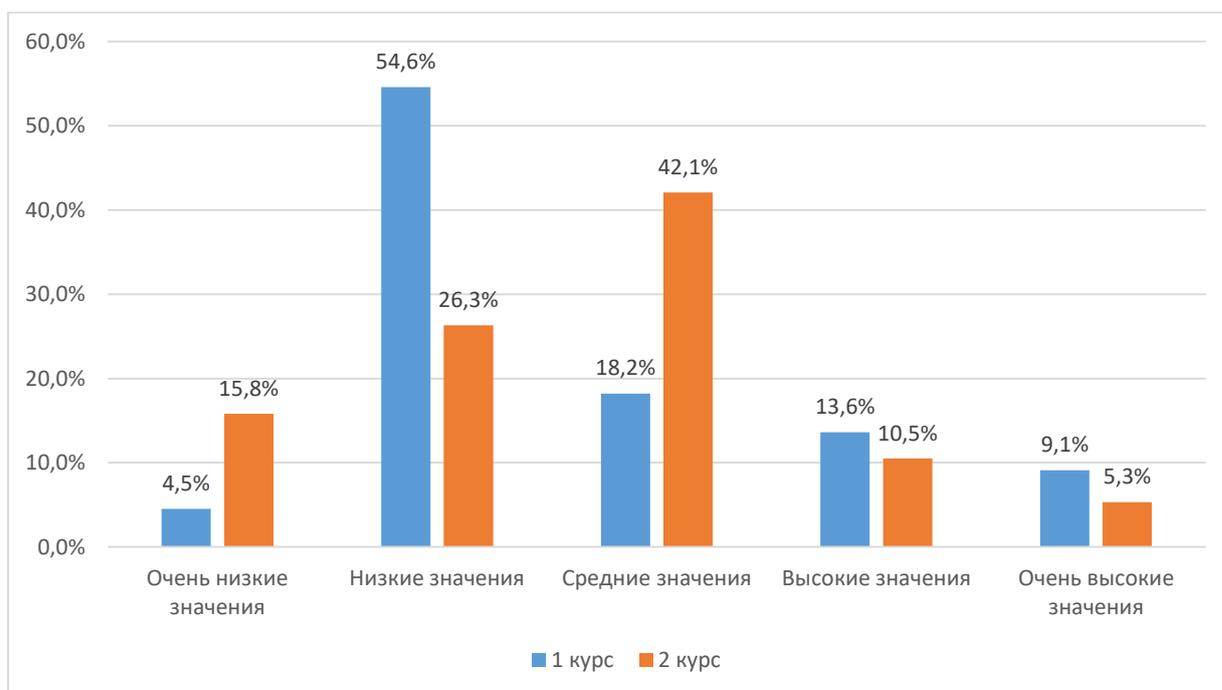


Рисунок 6. Гистограмма 5 – Результаты изучения уровня контроля экспрессии студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

В результате исследования параметра экспрессия получены следующие данные: у студентов 1 курса обучения преобладают низкие значения (54,6%), а у студентов 2 курса средние (42,1%) и низкие (26,3%) значения, что отражает уровень самооценки респондентов своих способностей контролировать внешние проявления эмоций. Таким образом, у студентов-психологов недостаточно развит параметр экспрессия, необходимо его дальнейшее развитие.

Опросник ЭМИн позволяет оценить общий уровень эмоционального интеллекта личности. Результаты по шкале ОЭИ представлены в таблице 6 и на рисунке 7.

Таблица 6 – Результаты изучения общего уровня эмоционального интеллекта студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Очень низкие значения	27,3	6	10,5	2
Низкие значения	22,7	5	5,3	1
Средние значения	40,9	9	63,2	12
Высокие значения	4,5	1	15,8	3
Очень высокие значения	4,5	1	5,3	1

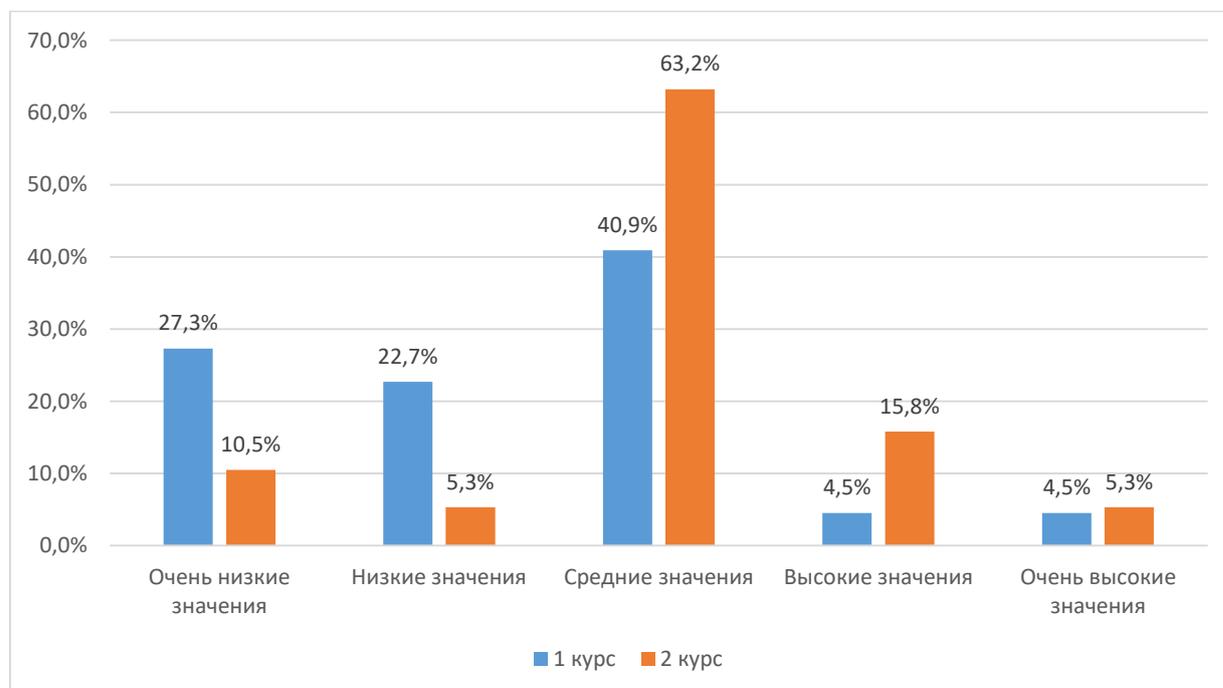


Рисунок 7. Гистограмма 6 – Результаты изучения общего уровня эмоционального интеллекта студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

Общий уровень эмоционального интеллекта у студентов-психологов характеризуется: у студентов 1 курса обучения выявлена тенденция к средним (40,9%) и очень низким (27,3%) значениям, а у студентов 2 курса обучения выявлена тенденция к средним (62,3%) значениям. Также доля высоких значений выше у студентов 2 курса (15,8%), чем у студентов 1 курса (4,5%). Следовательно, у студентов 2 курса обучения уровень эмоционального интеллекта немного выше, чем у студентов 1 курса обучения. В тесте эмоционального интеллекта Д.В. Люсина общий уровень эмоционального интеллекта – это интегральный показатель, включающий результаты, полученные по всем шкалам методики. Так как, эмоциональный интеллект взаимосвязан с эмоциональной компетентностью личности, то полученные результаты выявили необходимость целенаправленного его развития у студентов-психологов для успешной дальнейшей профессиональной деятельности.

На втором этапе констатирующего эксперимента нами была проведена диагностика развития коммуникативного компонента эмоциональной компетентности студентов-психологов, а именно параметра эмпатия, с помощью опросника эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова). Результаты представлены в таблице 7 и на рисунке 8.

Таблица 7 – Результаты изучения уровня эмпатии студентов-психологов по методике «Опросник эмоциональной эмпатии» А. Мехрабиана и М. Эпштейна

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Очень низкий уровень эмпатических тенденций	4,5	1	-	-
Низкий уровень эмпатических тенденций	36,4	8	21,1	4
Средний уровень эмпатических тенденций	50	11	68,4	13
Высокий уровень эмпатических тенденций	9,1	2	10,5	2

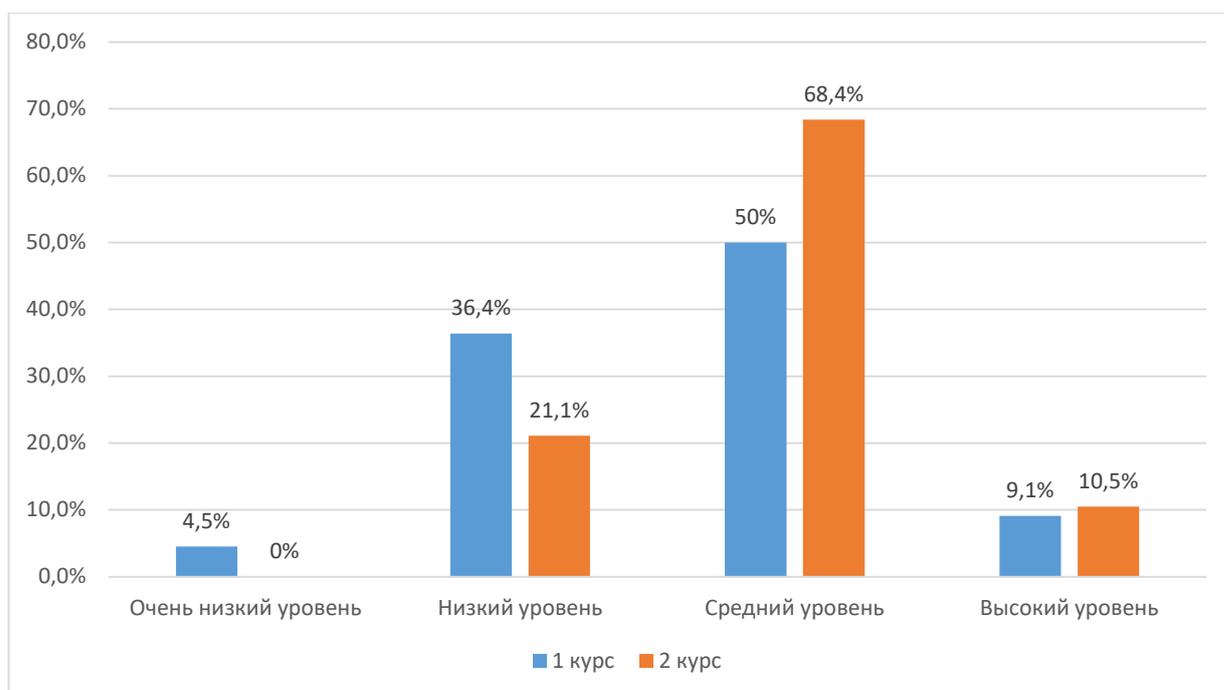


Рисунок 8. Гистограмма 7 – Результаты изучения уровня эмпатии студентов-психологов по методике «Опросник эмоциональной эмпатии» А. Мехрабиана и М. Эпштейна

В результате изучения эмпатических тенденций выявлено преобладание среднего уровня у студентов 2 курса обучения (68,4%), а у студентов 1 курса обучения среднего (50%) и низкого (36,4%) уровня. Средний уровень развития эмпатии отражает склонность личности к саморегуляции в эмоциогенных ситуациях, но возможны затруднения при прогнозировании развития отношений с другими людьми. Высокий же уровень эмпатии имеет обратную связь с уровнем агрессивности личности, отражает ее эмоциональность, альтруизм, склонность к аффилиативному поведению, способность к сопереживанию и сочувствию, идентификации себя с другим человеком, оказание ему действенной помощи и поддержки. В тоже время высокий уровень эмпатии необходимо различать от гипертрофированной эмпатии, которая отражает эмоциональную зависимость от других людей, повышенную ранимость. Низкий уровень эмпатии отражает возможные трудности в установлении контактов с людьми, во взаимопонимании, так как люди с низким уровнем эмпатии не всегда понимают и дифференцируют эмоциональные проявления других людей. Таким образом, учитывая специфику деятельности психолога, можно сделать

вывод о необходимости развития параметра эмпатия у студентов для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

На третьем этапе констатирующего эксперимента для изучения параметра коммуникативного компонента экспрессия, нами была использована методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга в адаптации Н.В. Тарабриной, с помощью которой мы сможем оценить конструктивность эмоциональных реакций и особенности поведения в фрустрирующих ситуациях.

Методика позволяет вычислить коэффициент групповой конформности, который отражает уровень социальной адаптации респондента к социальному окружению. Результаты оценки коэффициента групповой конформности GCR представлены в таблице 8 и на рисунке 9.

Таблица 8 – Результаты изучения коэффициента групповой конформности GCR у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Низкий уровень	13,6	3	-	-
Средний уровень	86,4	19	94,7	18
Высокий уровень	-	-	5,3	1

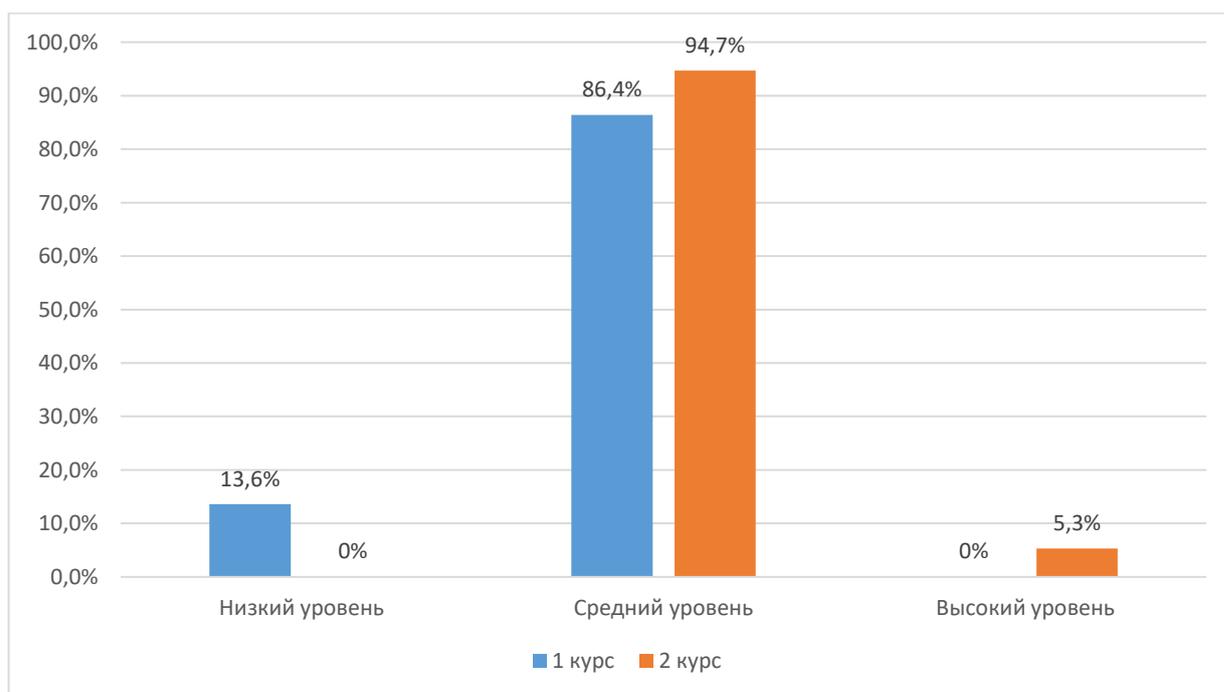


Рисунок 9. Гистограмма 8 – Результаты изучения коэффициента групповой конформности GCR у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у студентов-психологов 1 (86,4%) и 2 (94,7%) курса обучения преобладает средний уровень адаптации к социальному окружению. У студентов 2 курса не выявлено низкого уровня коэффициента групповой конформности, а у студентов 1 курса не выявлено высокого уровня. Коэффициент групповой конформности позволяет предположить возможность возникновения конфликтов, неконструктивного поведения, дезадаптации со стороны личности. Средний уровень позволяет прогнозировать возможное возникновение дезадаптации в случае длительного психоэмоционального напряжения у студентов-психологов 1 и 2 курса обучения.

При обработке результатов методики С. Розенцвейга составляется четыре образца, интерпретация и сравнительный анализ которых позволяют сделать вывод об особенностях социальной адаптации, о проблемах в личностной и эмоциональной сфере респондентов, а также сделать вывод о конструктивности эмоциональных реакций и особенности поведения в фрустрирующих ситуациях. Первый образец выражает относительную частоту направлений реакций (экстрапунитивные, интропунитивные, импунитивные). В таблице 9 и на рисунке 10 представлены направления реакций, которые чаще использовались студентами-психологами.

Таблица 9 – Результаты изучения относительной частоты направлений реакций (первый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Экстрапунитивные реакции (Е)	36,4	8	52,6	10
Интропунитивные реакции (I)	13,6	3	-	-
Импунитивные реакции (M)	50	11	31,6	6
Равная частота ответов (E=M)	-	-	15,8	3

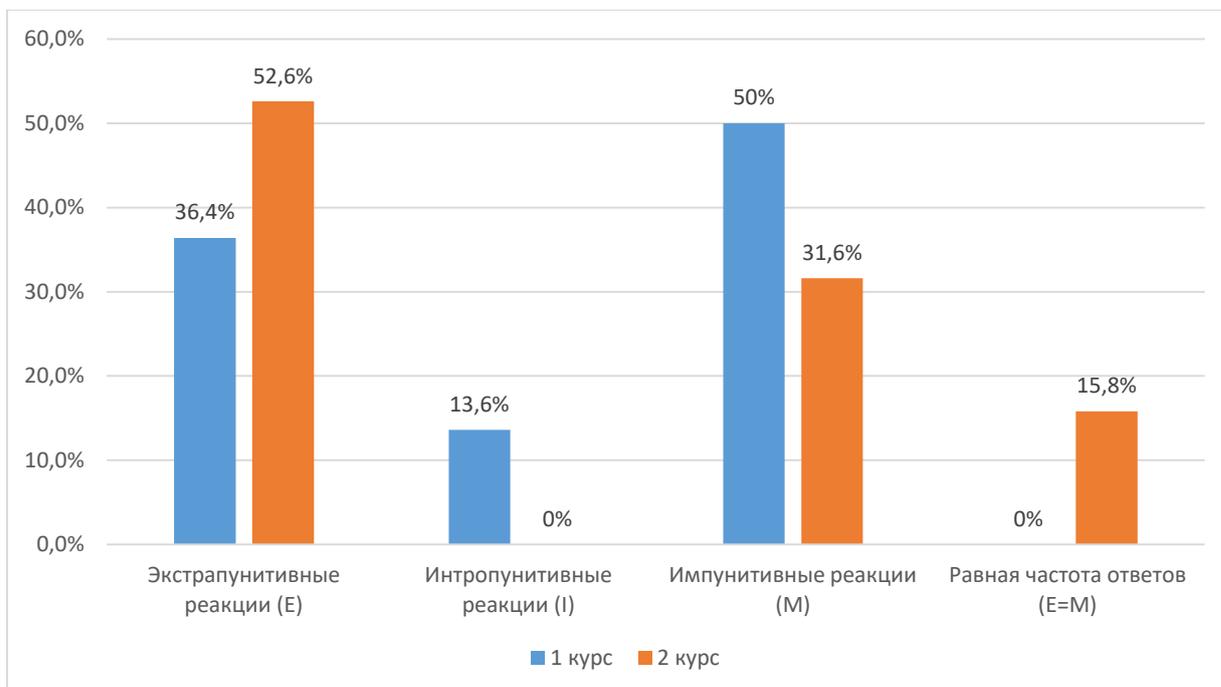


Рисунок 10. Гистограмма 9 – Результаты изучения относительной частоты направлений реакций (первый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

Результаты распределились следующим образом: у студентов 1 курса обучения чаще проявляются импунитивные (50%) и экстрапунитивные реакции (36,4%), у студентов 2 курса обучения чаще проявляются экстрапунитивные реакции (52,6%) и импунитивные реакции (31,6%), также выявлено несколько случаев, когда частота экстрапунитивных и импунитивных реакций была одинакова (15,8%). Экстрапунитивные реакции направляются в форме акцентрования фрустрирующей ситуации, осуждения внешней причины фрустрации или в попытках вменить другому человеку разрешить ситуацию. Частые ответы в экстрапунитивной форме и редко в интропунитивной могут свидетельствуют о склонности выдвигать высокие требования к другим людям, что может быть признаком неадекватной самооценки. Импунитивные реакции – ситуация рассматривается респондентом как малозначащая, вина кому-либо не вменяется, считается что ситуация может исправиться сама собой, нужно только подождать.

Результаты по второму образцу, который выражает относительную частоту типов реакций, представлены в таблице 10 и на рисунке 11.

Таблица 10 – Результаты изучения относительной частоты типов реакций (второй образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
С фиксацией на препятствии (OD)	27,3	6	-	-
С фиксацией на самозащите (ED)	68,2	15	94,7	18
С фиксацией на удовлетворении потребности (NP)	4,5	1	5,3	1

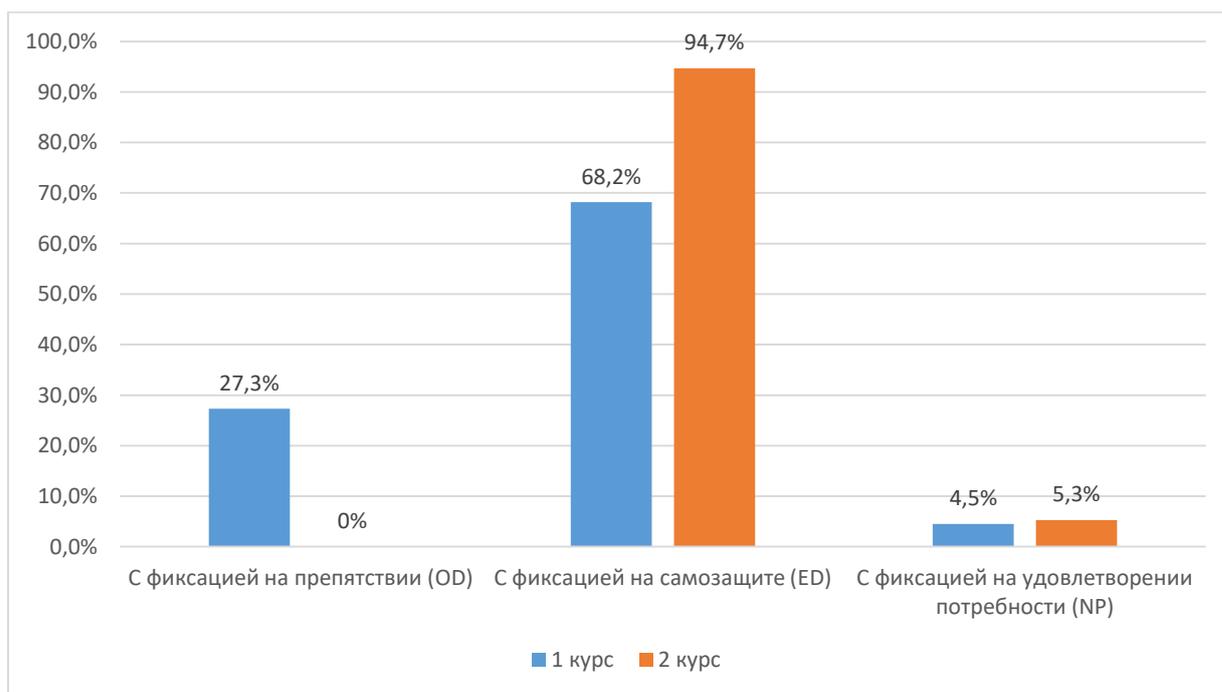


Рисунок 11. Гистограмма 10 – Результаты изучения относительной частоты типов реакций (второй образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что у студентов 1 и 2 курса преобладает тип реакции с фиксацией на самозащите (ED), что может говорить об уязвимости личности, так как реакции сосредоточены на защите своего «Я». Незначительно выявлен тип реакции с фиксацией на удовлетворении потребности у студентов 1 (4,5%) и 2 (5,3%) курса обучения, что отражает адекватное реагирование на фрустрирующую ситуацию.

Далее рассмотрим данные по третьему образцу, который выражает относительную частоту наиболее часто встречающегося фактора независимо

от типа и направления реакции. Результаты представлены в таблице 11 и на рисунке 12.

Таблица 11 – Результаты изучения относительной частоты наиболее часто встречающегося фактора независимо от типа и направления реакции (третий образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии (E [`])	4,5	1	-	-
Экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите (E)	31,8	7	52,6	10
Интропунитивные реакции с фиксацией на самозащите (I)	4,5	1	5,3	1
Интропунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности (i)	9,1	2	5,3	1
Импунитивные реакции с фиксацией на препятствии (M [`])	36,4	8	5,3	1
Импунитивные реакции с фиксацией на самозащите (M)	-	-	10,5	2
Равная частота ответов (M [`] /I)	4,5	1	-	-
Равная частота ответов (M/E)	9,1	2	5,3	1
Равная частота ответов (M/i)	-	-	5,3	1
Равная частота ответов (M [`] /M)	-	-	5,3	1
Равная частота ответов (E [`] /i)	-	-	5,3	1

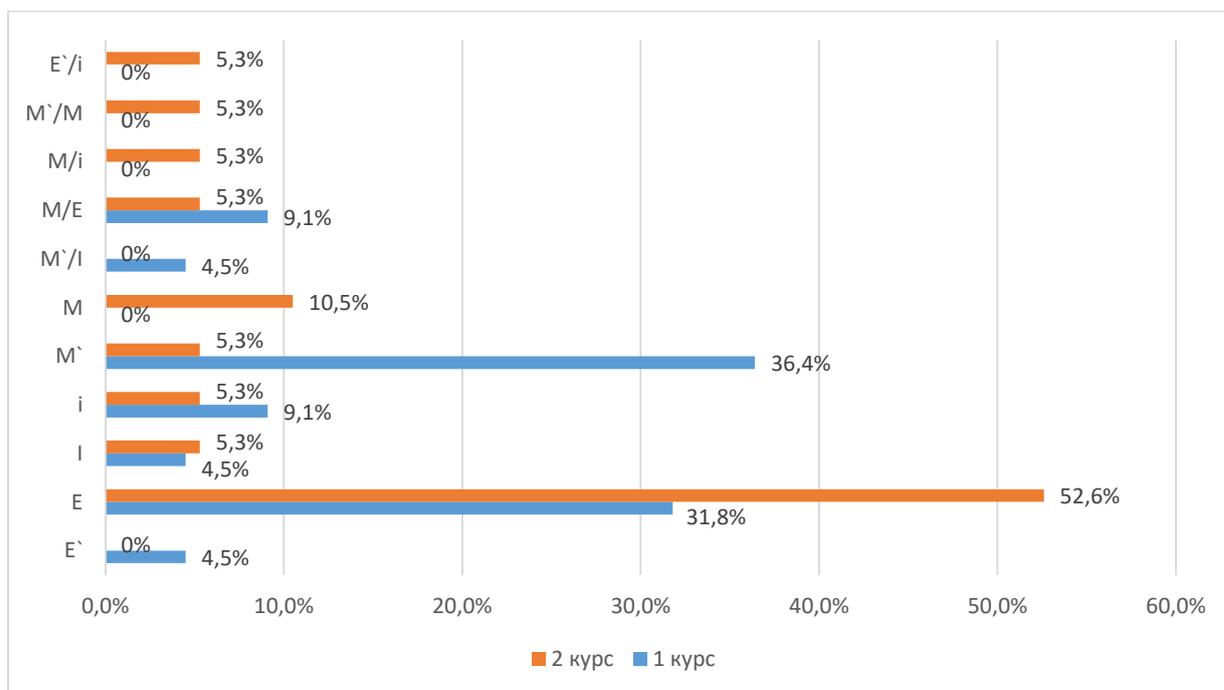


Рисунок 12. Гистограмма 11 – Результаты изучения относительной частоты наиболее часто встречающегося фактора независимо от типа и направления реакции (третий образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

Результаты изучения относительной частоты наиболее часто встречающегося фактора независимо от типа и направления реакции распределились следующим образом: у студентов 1 (31,8%) и 2 (52,6%) курса обучения преобладает фактор Е (экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите), который проявляется во враждебности, осуждение направляется на кого-то или что-то, ответ содержит обвинения, сарказм, также респондент не признает свою вину за какой-либо проступок. У студентов 1 курса обучения также преобладает фактор М` (36,4%) (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который проявляется в отрицании или игнорировании трудностей фрустрирующей ситуации. Также были выявлены случаи, когда с равной частотой встречалось два разных фактора, в основном это проявлялось у студентов-психологов 2 курса обучения.

Четвертый дополнительный образец заключается в сравнении ответов Е и I в ситуациях препятствия (какое-либо препятствие сбивает с толку вербально или иным способом) и обвинения (субъект служит объектом обвинения). Результаты изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях препятствия представлены в таблице 12 и на рисунке 13, а результаты изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях обвинения представлены в таблице 13 и на рисунке 14.

Таблица 12 – Результаты изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях препятствия (четвертый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Экстрапунитивные реакции (Е)	77,3	17	94,7	18
Интропунитивные реакции (I)	13,6	3	5,3	1
Равная частота ответов (Е= I)	9,1	2	-	-

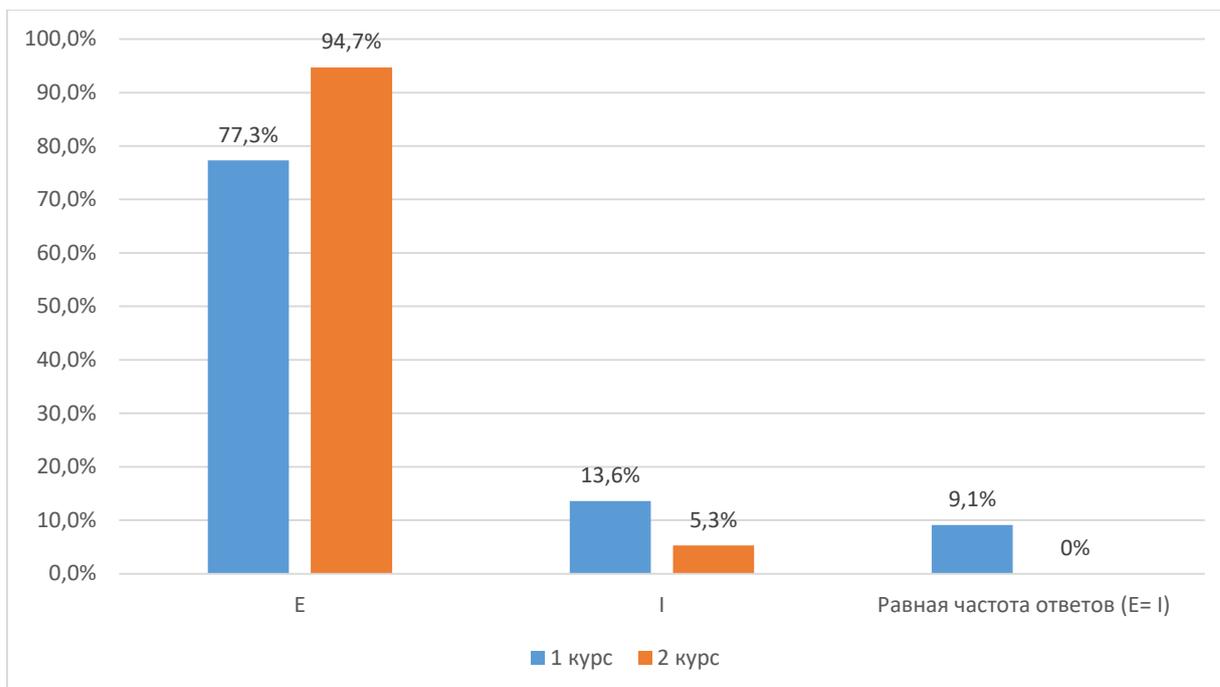


Рисунок 13. Гистограмма 12 – Результаты изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях препятствия (четвертый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

В ситуациях препятствия, когда какое-либо препятствие сбивает с толку вербально или иным способом, студенты 1 и 2 курса обучения чаще проявляют экстрапунитивные реакции, а значит, респонденты направляют реакцию на окружающих в форме подчеркивания степени фрустрации, в форме осуждения внешней причины или вменяемость другому разрешить эту ситуацию. Следовательно, в ситуациях препятствия студенты-психологи склонны к неконструктивным реакциям.

Таблица 13 – Результаты изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях обвинения (четвертый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

	Студенты 1 курса		Студенты 2 курса	
	% / количество респондентов			
Экстрапунитивные реакции (E)	13,6	3	10,5	2
Интропунитивные реакции (I)	72,7	16	89,5	17
Равная частота ответов (E= I)	13,6	3	-	-

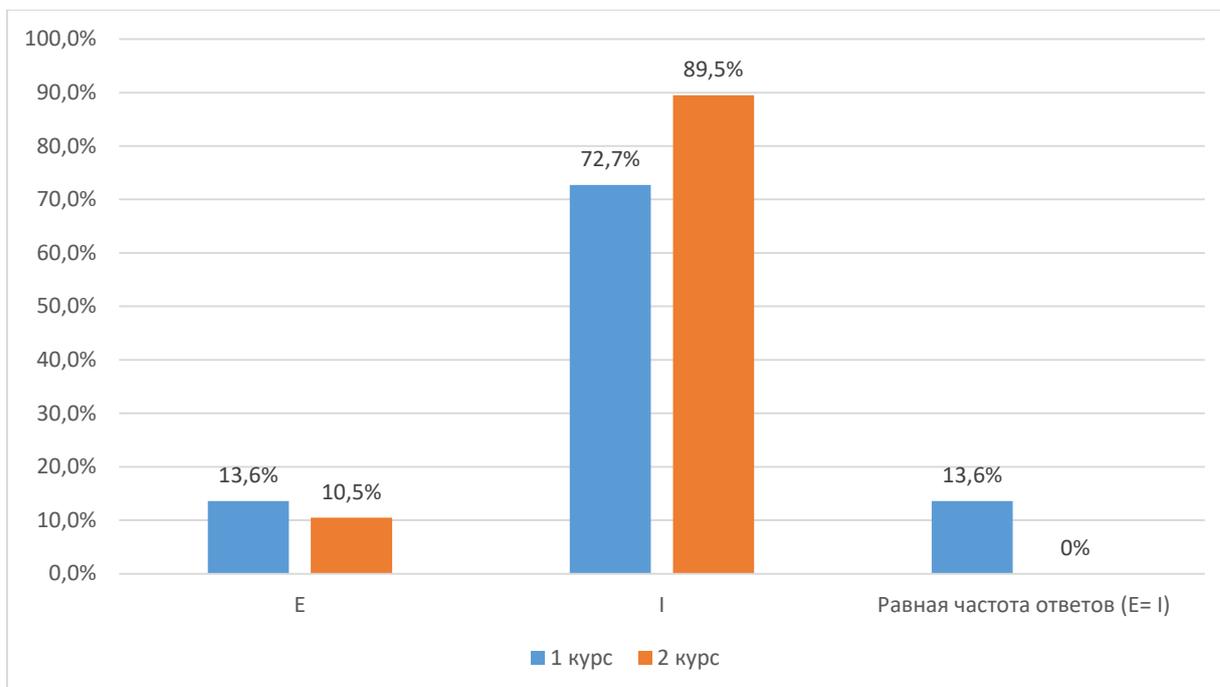


Рисунок 14. Гистограмма 13 – Результаты изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях обвинения (четвертый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

В ситуациях обвинения респонденты склонны проявлять интропунитивные реакции, а значит реакция в данном случае направляется на самого себя, респондент может принимать фрустрирующую ситуацию как благоприятную, принимать на себя вину или ответственность за разрешение возникшей ситуации.

У студентов 1 курса можно встретить вариант распределения, когда и в ситуациях препятствия, и в ситуациях обвинения в равной степени встречаются экстрапунитивные и интропунитивные реакции. У студентов 2 курса обучения такого варианта не встречалось.

Таким образом, проанализировав результаты по методике С. Розенцвейга, можно сделать вывод о том, что у студентов-психологов 1 и 2 курса обучения преобладают неконструктивные реакции в ситуациях фрустрации, об этом свидетельствует преобладание экстрапунитивных реакций с фиксацией на самозащите и импунитивных реакций с фиксацией на препятствии. В первом случае реакция проявляется во враждебности, осуждении, отрицании своей вины, во втором случае трудности отрицаются

или игнорируются. Следовательно, мы делаем вывод о низком уровне развития параметра экспрессия у студентов-психологов и необходимости целенаправленного его развития.

Подводя итог об уровне развития коммуникативного компонента эмоциональной компетентности у студентов-психологов, можно сделать вывод о недостаточном развитии параметров эмпатия и экспрессия для дальнейшей успешной и продуктивной профессиональной деятельности.

Обобщая полученные данные констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что у студентов 2 курса уровень развития эмоциональной компетентности как интегрального показателя выше, чем у студентов 1 курса обучения.

Выводы по второй главе:

1. Для реализации цели исследования нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Выборку составили студенты института социально-гуманитарных технологий, обучающиеся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в образовательной и медицинской практике в количестве 41 человек (39 девушек и 2 юношей) в возрасте от 18 до 22 лет, средний возраст – 19,05 ($\pm 1,02$).

2. В результате проведенного теоретического анализа для решения поставленных задач нами была разработана модель эмоциональной компетентности студентов-психологов, которая включает три основных компонента: когнитивный (понимание собственных эмоциональных состояний; понимание эмоциональных состояний других людей),

поведенческий (саморегуляция и регуляция эмоций других людей), коммуникативный (эмпатия и экспрессия).

3. Были использованы следующие методы исследования: наблюдение, беседа, эксперимент. Для изучения когнитивного, поведенческого и коммуникативного компонентов эмоциональной компетентности студентов-психологов был использован тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина. Для исследования коммуникативного компонента был использован опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова), а также методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной).

4. По результатам исследования когнитивного компонента с помощью методики «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина выявлено: параметр понимание своих эмоций более развит у студентов 2 курса обучения, так как у них не выявлены очень низкие значения, меньше выявлено низких значений (15,8%), более часто встречаются средние (47,4%), высокие (26,3%) и очень высокие значения (10,5%). Параметр понимание эмоций других людей характеризуется тенденцией к средним значениям у студентов 2 курса (57,9%) и у студентов 1 курса обучения (45,5%). Следовательно, когнитивный компонент эмоциональной компетентности студентов-психологов более развит у обучающихся 2 курса. Но и у студентов 1 курса и у студентов 2 курса выявлена тенденция к средним значениям при изучении параметров понимание своих эмоций и понимание эмоций других людей, что позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного их развития.

5. По результатам исследования поведенческого компонента с помощью методики «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина установлено: уровень саморегуляции у студентов 1 курса обучения характеризуется тенденцией к низким (36,4%) и очень низким значениям (31,8%), а у студентов 2 курса выявлена тенденция к средним

(42,1%) и высоким (31,6%) значениям. Уровень регуляции эмоций других людей у студентов 1 курса обучения характеризуется низкими (31,8%) и очень низкими (27,3%) значениями, у студентов 2 курса преобладают средние (57,9%) значения. Следовательно, результаты изучения параметров саморегуляция и регуляция эмоций других людей позволяют сделать вывод о том, что у студентов-психологов 1 курса уровень развития поведенческого компонента эмоциональной компетентности ниже, чем у студентов-психологов 2 курса обучения.

6. По результатам исследования коммуникативного компонента эмоциональной компетентности студентов-психологов получены следующие данные:

- При использовании методики «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина выявлено, что у студентов 1 курса обучения уровень контроля экспрессии характеризуется тенденцией к низким значениям (54,6%), а у студентов 2 курса к средним (42,1%) и низким (26,3%) значениям. Следовательно, у студентов-психологов недостаточно развит параметр коммуникативного компонента экспрессия;

- По опроснику эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова) были получены следующие результаты: у студентов 2 курса обучения преобладает средний уровень развития эмпатии (68,4%), а у студентов 1 курса обучения средний (50%) и низкий (36,4%) уровень развития эмпатии. Следовательно, у студентов-психологов 2 курса более развит параметр коммуникативного компонента эмпатия, чем у студентов 1 курса;

- С помощью методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной) были получены следующие результаты: у студентов 1 (31,8%) и 2 (52,6%) курса обучения преобладает фактор Е (экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите), который проявляется во враждебности, осуждение направляется на кого-то или что-то, ответ содержит обвинения, сарказм, также респондент не признает свою вину

за какой-либо проступок. У студентов 1 курса обучения также преобладает фактор М` (36,4%) (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который проявляется в отрицании или игнорировании трудностей фрустрирующей ситуации. Следовательно, у студентов-психологов выявлена тенденция к использованию неконструктивных реакций в ситуациях фрустрации, и мы можем сделать вывод о низком уровне развития параметра коммуникативного компонента экспрессия у студентов-психологов и необходимости целенаправленного его развития.

7. Обобщая полученные в результате констатирующего эксперимента данные можно сделать вывод о том, что у студентов-психологов 2 курса уровень развития эмоциональных компетенций выше, чем у студентов-психологов 1 курса обучения. Выявлена недостаточность развития эмоциональных компетенций студентов-психологов для будущей успешной профессиональной деятельности, следовательно, необходимо целенаправленное их развитие.

Глава III. Психологическая программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов

3.1. Теоретико-методологические основы формирования профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений

Трансформация образовательной парадигмы и интеграция в мировое образовательное пространство детерминируют изменение требований к профессиональной подготовке специалистов различных профилей. В данный момент будущие профессионалы должны не просто владеть знаниями, умениями и навыками по отдельным направлениям, но и обладать профессиональными компетенциями.

Профессиональные компетенции формируются в процессе получения высшего образования и далее совершенствуются, и развиваются непосредственно в профессиональной деятельности. В ФГОС ВО профессиональные компетенции касаются практической, научно-исследовательской, педагогической, организационно-управленческой деятельности, но не затрагивают личностные компоненты профессиональной компетентности будущего специалиста. Следовательно, в образовательном процессе непосредственно на учебных дисциплинах предполагается формирование профессиональных компетенций, которые связаны со способностью обучающегося аккумулировать знания, умения, навыки для решения профессиональных задач, но не связаны с его личностным развитием.

Анализируя различные исследования по проблеме формирования профессиональных компетенций студентов, нами были выявлены следующие формы и методы работы:

- Тренинг – это метод активного обучения, который направлен на овладение и развитие знаниями, умениями, навыками и социальными установками. Ключевой особенностью тренинга является наполненность занятий разнообразными интерактивными формами и методами

взаимодействия, такими как сюжетные и социально-ролевые игры, работа в проектных группах, дискуссии, анализ критических случаев и конкретных ситуаций и пр. [35].

Цели тренинговой работы могут быть различны:

- а) понимание и решение различных психологических проблем;
 - б) обучение коммуникативным навыкам;
 - в) укрепление психологического здоровья;
 - г) развитие самосознания;
 - д) личностный рост, творческое саморазвитие;
 - е) формирование и развитие профессионально важных качеств и др.
- Моделирование деятельности будущего специалиста

Моделирование – это метод исследования объектов познания на различных моделях, а также построение и изучение моделей существующих в реальности предметов и явлений [80].

Моделирование деятельности позволяет сократить сроки и упростить адаптацию будущего специалиста. Безусловно, модель ситуации отличается от реальной, но моделирование деятельности подчиняется определенным правилам, отражающим реальные закономерности и условия. В процессе моделирования конструируется мотив, состоящий в воспроизведении будущей профессиональной деятельности. Затем образуется цель познания системы действий, а именно их состав и порядок, чтобы детерминировать успешность процесса. Следовательно, конструируемая с помощью моделирования система действий выделяется в качестве цели познания, и как следствие, трансформируется в объект познания.

Моделирование деятельности будущего специалиста с помощью различных ситуаций и ситуационных задач может использоваться для широкого спектра профессий, в том числе и при подготовке специалистов-психологов.

- Дискуссии – это целенаправленный обмен мнениями, идеями в определенной группе с целью разрешения спорных вопросов. Данный метод

стимулирует инициативу обучающихся, развивает рефлексивность и критичность мышления. Результатом дискуссии формулируется иной ответ на поставленный вопрос, который удовлетворяет большинство членов группы, то есть результатом является единое соглашение, новое понимание проблемы, иной взгляд на проблему и пр.

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др. утверждали, что когнитивное развитие становится результатом внутренних и внешних (социальных) процессов. Развитие мышления происходит в результате взаимоотношения (диалога) между людьми.

Выделяют следующие формы дискуссии:

а) круглый стол – беседа, в ходе которой небольшая группа обучающихся обсуждают поставленные вопросы последовательно;

б) заседание экспертной группы может проводиться в двух вариантах: в первом случае, несколько участников с председателем обсуждают проблему или вопрос, затем излагают свое мнение остальной группе/классу, в процессе дискуссии остальная группа/класс не вступают в обсуждение; во втором случае, группа/класс разбивается на группы, где каждая обсуждает проблему или вопрос, затем выбирает эксперта, который станет представлять мнение группы;

в) форум – данная форма дискуссии схожа с первым вариантом заседания экспертной группы, только в случае форума группа вступает в дискуссию с остальной группой/классом;

г) мозговой штурм – сначала каждым членом группы высказываются идеи, фиксируются, но не обсуждаются. Далее происходит обсуждение выдвинутых идей;

д) симпозиум – участники выступают с докладами, отвечают на вопросы группы;

е) дебаты – публичный спор, обмен мнениями между сторонами для решения актуальных вопросов и проблем.

- Рольевые игры по освоению моделей профессионального поведения – модель взаимодействия при имитации условий будущей профессиональной деятельности для развития профессиональных умений, навыков и качеств. Также данную форму называют синтетической антропотехникой контекстного обучения (А.А. Вербицкий). В данном случае используются деловые, имитационные, обучающие и др. игры, а также социально-психологические тренинги (Ю.Н. Емельянов и др.). Использование игровых методов, которые направлены на повышение профессиональной компетентности и совершенствование межличностных отношений, происходит в рамках ролевой теории (Е.С. Кузьмин и Т. Шибутани).

- Мастер-классы

Использование мастер-классов в процессе получения профессионального образования изучалось различными авторами (О.А. Белобрыкина; И.В. Козлова; Н.Н. Беспалова; Ю.Ю. Рыбасова; М.И. Кошенова и др.). Мастер-класс – это инновационная технология обучения, используемая в процессе подготовки специалистов различных профессий [81].

Мастер-класс – рассматривается и как метод обучения в целом, и как конкретное занятие для развития профессиональных умений и навыков. Может использоваться в различных отраслях. Н.Н. Беспалова и О.В. Доронина (2016) рассматривают мастер-класс как интерактивную форму обучения студентов в высшем учебном заведении.

Ключевые особенности мастер-класса как метода обучения:

- а) инновационность подхода; активная самостоятельная работа в небольших группах;
- б) постановка актуальной проблемы в какой-то сфере и ее решение;
- в) участники имеют возможность влиять на выбор форм, технологий и методов работы;

г) взаимодействие участников мастер-класса – сотрудничество, совместный поиск решения, сотворчество и т.д.

Выделяют следующие классификации мастер-классов:

а) по назначению: предметного и межпредметного назначения.

Мастер-классы предметного назначения проводятся в рамках одного предмета. В то время как мастер-классы межпредметного назначения затрагивают области разных сфер деятельности.

б) по форме: мастер-классы по работе с группой обучающихся, с педагогами, с родителями и детьми.

г) по направленности: производственные, учебно-профессиональные, учебно-образовательные.

Профессиональные мастер-классы организуются квалифицированными специалистами в конкретных организациях и предприятиях для совершенствования профессионального уровня, а также для обмена опытом и изучения новых технологий.

Учебно-профессиональные организуются студентами для других обучающихся для совершенствования и развития профессионального и образовательного уровня.

Учебно-образовательные организуются преподавателями для обучающихся с целью овладения и повышения уровня развития умений и навыков, которые будут необходимы для будущей профессиональной деятельности.

3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента

С целью изучения эмоциональных компетенций студентов-психологов нами была разработана модель эмоциональной компетентности, которая включает когнитивный, поведенческий и коммуникативный компоненты, проведен констатирующий эксперимент для оценки уровня развития эмоциональных компетенций студентов-психологов.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено различие в уровне развития эмоциональных компетенций студентов-психологов 1 и 2 курса обучения. У студентов 2 курса уровень развития эмоциональных компетенций выше, чем у студентов 1 курса. Был сделан вывод о необходимости целенаправленного развития параметров эмоциональной компетентности студентов-психологов, а значит выявлена необходимость в проведении развивающей работы и разработке программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Целью программы является развитие параметров, входящих в состав компонентов эмоциональной компетентности студентов-психологов.

На основании поставленной цели и установленных особенностей развития эмоциональных компетенций, нами были поставлены следующие **задачи программы:**

1. Развитие понимания собственных эмоциональных состояний;
2. Развитие понимания эмоциональных состояний других людей;
3. Развитие эмоциональной саморегуляции;
4. Развитие способности управления эмоциональными состояниями других людей;
5. Повышение уровня эмпатии, эмпатической наблюдательности и эмпатийного слушания;
6. Развитие способности контролировать внешние проявления эмоций.

В соответствии с полученными результатами констатирующего эксперимента были выделены следующие **направления развивающей работы:**

1. Развитие когнитивного компонента эмоциональной компетентности – развитие способности дифференцировать и классифицировать свои эмоции, понимать амбивалентные чувства, а также развитие способности идентифицировать и дифференцировать эмоции

другого человека с помощью внешних проявлений (мимика, жесты, интонация и др.);

2. Развитие поведенческого компонента эмоциональной компетентности – развитие способности регулировать собственные эмоции и их проявление, а также развитие способности влиять на возникновение тех или иных эмоций у других людей;

3. Развитие коммуникативного компонента эмоциональной компетентности – развитие способности отзываться на эмоциональном уровне на переживания других людей, а также развитие навыков экспрессивного выражения, а именно навыков невербального и вербального выражения эмоций.

При разработке программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов мы руководствовались следующими **принципами:**

1. Деятельностный принцип, основан на теоретических положениях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и заключается в организации активной деятельности личности для создания позитивных сдвигов в развитии. Коррекция осуществляется в контексте деятельности.

2. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач. Данный принцип указывает на необходимость присутствия в любой коррекционно-развивающей работе задач трех уровней: коррекционного, профилактического и развивающего.

3. Принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей включает требования соответствия психического и личностного развития индивида возрастной норме, а также учёт уникальности развития личности, следовательно, развивающая программа должна создавать основу для индивидуализации.

4. Принцип единства диагностики и коррекции реализуется в двух аспектах: для формулирования цели и задач развивающей программы необходимо понимание характера трудностей развития, для этого требуется

проведение комплексного психодиагностического обследования; реализация программы должна сопровождаться контролем динамики изменений для понимания эффективности развивающей работы.

5. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – необходима опора на более развитые психические процессы, а также использовать методы и методики их активизирующие.

6. Принцип возрастания сложности (усложнения) основывается на том, что задания программы должны постепенно усложняться: от простого к сложному. Тем самым происходит постепенное и качественное развитие, поддерживается интерес к развивающей работе, возникает радость преодоления.

7. Принцип учета эмоциональной сложности материала подразумевает, что занятия, упражнения, предоставляемый материал должен создавать благоприятный эмоциональный фон, вызывать положительные эмоции. Развивающие занятия должны завершаться на «позитивной эмоциональной ноте».

Категория участников: программа занятий проводилась со студентами 1-2 курса КГПУ им. В.П. Астафьева института социально-гуманитарных технологий, обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в образовательной и медицинской практике. Всего в апробации программы приняло участие 14 студентов (студенты 1 курса обучения – 7 человек, студенты 2 курса обучения – 7 человек) в возрасте от 18 до 22 лет, средний возраст – 19,4.

Время проведения: программа состоит из 10 групповых занятий, каждое из которых длительностью 1,5-2 часа (общая продолжительность около 20 часов).

Формы и методы, используемые для реализации программы: тренинг с элементами игротерапии (ролевые игры), телесно-

ориентированных упражнений, дискуссий (мозговой штурм) и пр. Также на вводном занятии была проведена лекция.

Каждое занятие состоит из вводной, основной и заключительной частей:

1. Вводная часть включает ритуал приветствия и разминку. Данные упражнения помогают настраивать группу на активную и продуктивную работу, способствуют сплочению группы, снятию напряжения. Также на данном этапе происходит обсуждение прошлого занятия, что позволяет связать прошлое занятие с настоящим, оценить его результативность;

2. Основная часть включает различные упражнения, подобранные исходя из цели конкретного занятия, способствующие развитию эмоциональных компетенций студентов-психологов;

3. Заключительная часть включает рефлекссию (обратную связь), где каждый член группы может высказать для него было полезного, интересного на данном занятии, какие трудности возникали в процессе и т.п. Также заключительная часть включает ритуал прощания.

План программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов представлен в таблице 14. Полный текст психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов представлен в приложении 3.

Таблица 14 – План программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов

№	Цели	Методы, методики, упражнения	Время
1	Знакомство с участниками, установление контакта, изучение понятия «эмоциональная компетентность»	1.1. Знакомство с участниками «Три факта» 1.2. Принципы тренинговой работы 1.3. Мини-лекция: общее представление об эмоциональной компетентности, ее отличие от эмоционального интеллекта 2.1. «Что ты сейчас чувствуешь?» 3.1. «Угадай эмоцию» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо!»	-15 мин. -10 мин. -30 мин. -15 мин. -30 мин. -15 мин. -5 мин.
2	Развитие понимания и дифференциации эмоций	1. Приветствие 1.1. «Приветствие на сегодняшний день» 2. Разминка 2.1. Разминка «Передай маску»	-10 мин. -15 мин.

		3. Основная часть 3.1. «Определи чувство» 3.2. «Разговор по телефону» 4. Рефлексия 5. Завершение «Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне...»	-30 мин. -30 мин. -15 мин. -10 мин.
3	Развитие понимания и дифференциации собственных эмоциональных состояний	1. Приветствие 1.1. «Нестандартное приветствие» 1.2. Высказывания участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе. 2. Разминка 2.1. «Изображение животного» 3. Основная часть 3.1. «Прогноз погоды» 3.2. «Выражение настроения» 4. Рефлексия 5. Завершение «Рукопожатие»	-10 мин. -10 мин. -15 мин. -30 мин. -30 мин. -10 мин.
4	Развитие навыков эмоциональной саморегуляции	1. Приветствие 1.1. Обсуждение 2. Разминка 2.1. «Лучик» 3. Основная часть 3.1. «Пропевание звуков» 3.2. Телесно-ориентированное упражнение «Погода» 3.3. «Мозговой штурм по созданию банка способов саморегуляции» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо за приятное занятие»	-10 мин. -15 мин. -20 мин. -30 мин. -30 мин. -15 мин. -5 мин.
5	Развитие способности регулировать эмоциональные состояния других людей	1. Приветствие 1.1. Обсуждение 2. Разминка 2.1. «Что ты сейчас чувствуешь?» 3. Основная часть 3.1. «Уверенные, неуверенные и агрессивные ответы» 3.2. «Чувства и интонации» 4. Рефлексия 5. Завершение «Аплодисменты»	-15 мин. -15 мин. -30 мин. -30 мин. -25 мин. -10 мин.
6	Развитие способности к эмпатии, развитие эмпатийной наблюдательности	1. Приветствие 1.1. Обсуждение 2. Разминка 2.1. «Три минуты» 3. Основная часть 3.1. «Говорящие жесты» 3.2. «Твой партнер по общению» 4. Рефлексия 5. Завершение «Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне...»	-15 мин. -15 мин. -30 мин. -30 мин. -25 мин. -15 мин.
7	Развитие эмпатийного	1. Приветствие	

	слушания	1.1. Обсуждение 2. Разминка 2.1. «Говорю, что вижу» 3. Основная часть 3.1. «Эмпатичное слушание» 3.2. «Слушай меня» 4. Рефлексия 5. Завершение «Прощание»	-15 мин. -15 мин. -30 мин. -30 мин. -25 мин. -15 мин.
8	Развитие навыков экспрессивного выражения, а именно навыков невербального выражения эмоций	1. Приветствие 1.1. Обсуждение 2. Разминка 2.1. «Вербализация признаков экспрессии эмоциональных состояний» 3. Основная часть 3.1. «Разговор через стекло» 3.2. «Отражение» 4. Рефлексия 5. Завершение «Рукопожатие»	-15 мин. -15 мин. -30 мин. -30 мин. -25 мин. -15 мин.
9	Развитие навыков вербального выражения эмоций	1. Приветствие 1.1. Обсуждение 2. Разминка 2.1. «Общий признак» 3. Основная часть 3.1. «Мое сильное переживание» 3.2. «Самопроверка» 4. Рефлексия 5. Завершение «Будущее»	-15 мин. -15 мин. -30 мин. -30 мин. -25 мин. -15 мин.
10	Осмыслить полученный в ходе тренинга опыт, подведение итогов, дать обратную связь прошедшим занятиям	1. Приветствие 1.1. Обсуждение 2. Разминка 2.1. «Пожелания» 3. Основная часть 3.1. «Магазин эмоций» 3.2. Групповая беседа «Ваши планы на будущее в сфере профессиональной деятельности» 4. Рефлексия 5. Завершение «Передача теплых чувств»	-15 мин. -15 мин. -30 мин. -30 мин. -30 мин. -15 мин.

Таким образом, на основании полученных результатов констатирующего эксперимента нами была разработана психологическая программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов. Программа направлена на развитие выделенных нами параметров эмоциональной компетентности: понимание собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, эмоциональная саморегуляция, регуляция эмоций других людей, эмпатия и экспрессия.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Для оценки эффективности разработанной и реализованной психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов нами был проведен контрольный эксперимент с помощью повторного использования психодиагностических методик констатирующего эксперимента:

- тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн) Д.В. Люсина;
- опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова);
- методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной).

Для достоверности оценки эффективности психологической программы формирования эмоциональных компетенций на этапе проведения формирующего эксперимента студенты 1 и 2 курса были разделены на экспериментальную (ЭГ-1 и ЭГ-2) и контрольную группы (КГ-1 и КГ-2).

В ЭГ-1 вошли студенты-психологи 1 курса обучения в количестве 7 человек, в ЭГ-2 вошли студенты-психологи 2 курса обучения в количестве 7 человек, с которыми был проведен формирующий эксперимент. В КГ-1 вошли студенты-психологи 1 курса обучения в количестве 15 человек, в КГ-2 вошли студенты-психологи 2 курса обучения в количестве 12 человек. С контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Далее был проведен количественный и качественный анализ результатов контрольного эксперимента, а также сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Для оценки результативности развития когнитивного, поведенческого и коммуникативного компонентов рассмотрим данные, полученные по тесту эмоционального интеллекта Д.В. Люсина. Сравнительный анализ результатов изучения параметра понимание своих эмоций представлен в таблице 15 и на рисунке 15.

Таблица 15 – Сравнительный анализ результатов изучения параметра понимание своих эмоций у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкие значения	42,9	20	-	13,3	-	-	-	-
Низкие значения	14,3	26,7	14,3	26,7	14,3	16,7	-	16,7
Средние значения	28,6	40	42,9	46,7	28,6	58,3	28,6	58,3
Высокие значения	14,3	6,7	42,9	6,7	28,6	25	28,6	25
Очень высокие значения	-	6,7	-	6,7	28,6	-	42,9	-

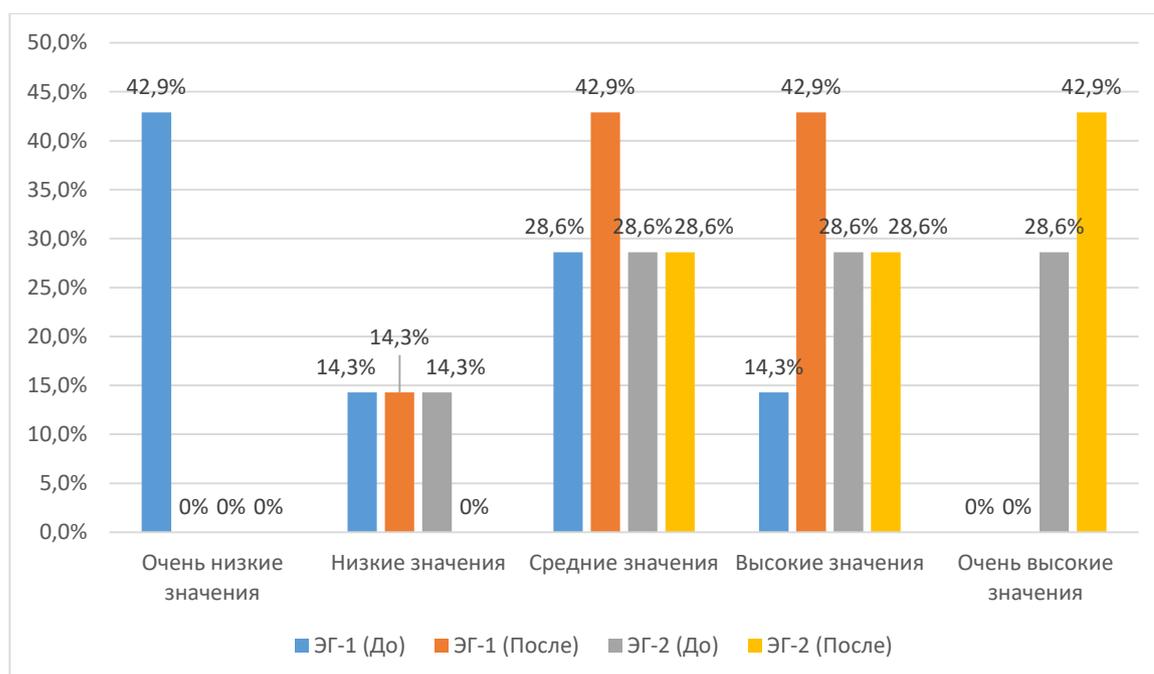


Рисунок 15. Гистограмма 14 – Сравнительный анализ результатов изучения параметра понимание своих эмоций в экспериментальных группах по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

Полученные данные контрольного эксперимента позволяют сделать вывод о положительной динамике результатов в экспериментальных группах после проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов. Так как у студентов 1 курса обучения не выявлено очень низких значений при изучении параметра понимание своих эмоций, до проведения формирующего эксперимента очень низкие значения были выявлены у 42,9%. Низкие значения остались на прежнем уровне (14,3%), но увеличилось количество студентов со средними и высокими значениями. До формирующего эксперимента средние значения составляли 28,6%, после

эксперимента составило 42,9%. Высокие значения изменились с 14,3% до 42,9%.

У студентов 2 курса обучения после проведения формирующего эксперимента не выявлено низких значений, тогда как до проведения низкие значения составляли 14,3%. Средние и высокие значения при изучении параметра понимание своих эмоций остались на прежнем уровне, но изменилось количество студентов с очень высокими значениями с 28,6% до 42,9%.

Результаты в контрольных группах изменились только у студентов 1 курса обучения, но остались прежними у студентов 2 курса обучения. У студентов 1 курса уменьшилось количество очень низких значений с 20% до 13,3%, и возросло количество средних значений с 40% до 46,7%. Подобные изменения могут говорить об естественном, но более медленном формировании эмоциональных компетенций студентов-психологов в процессе получения высшего образования.

В результате полученных данных, мы можем сделать вывод о результативности нашей программы для формирования параметра эмоциональной компетентности понимание своих эмоций (когнитивный компонент), как следствие наличия положительной динамики в экспериментальных группах.

Сравнительный анализ результатов изучения параметра понимание эмоций других людей представлен в таблице 16 и на рисунке 16.

Таблица 16 – Сравнительный анализ результатов изучения параметра понимание эмоций других людей у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкие значения	28,6	13,3	-	6,7	14,3	8,3	-	8,3
Низкие значения	14,3	13,3	28,6	13,3	28,6	16,7	14,3	8,3
Средние значения	28,6	53,3	14,3	60	42,9	66,7	28,6	75
Высокие значения	28,6	20	28,6	20	-	-	42,9	-
Очень высокие значения	-	-	28,6	-	14,3	8,3	14,3	8,3

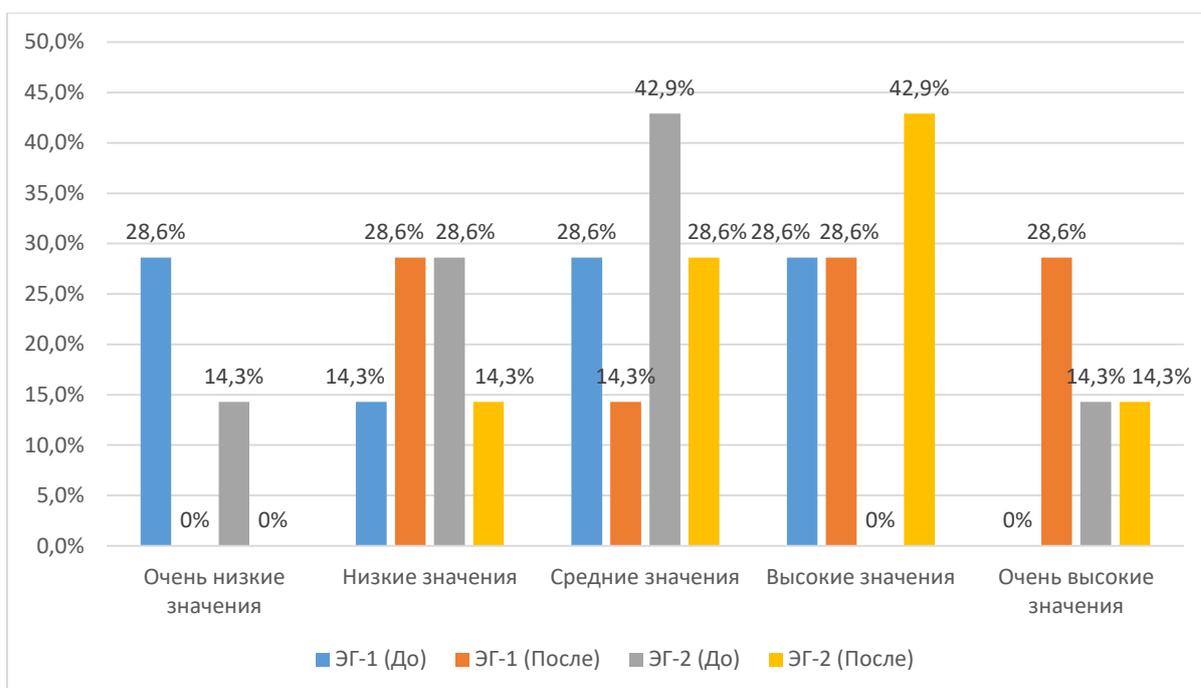


Рисунок 16. Гистограмма 15 – Сравнительный анализ результатов изучения параметра понимание эмоций других людей в экспериментальных группах по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

Таким образом, выявлены положительные изменения в экспериментальных группах при изучении параметра понимание эмоций других людей. У студентов 1 и 2 курса обучения после проведения формирующего эксперимента не выявлены очень низкие значения, но у студентов 1 курса возросло количество низких значений с 14,3% до 28,7%, в то время как у студентов 2 курса наоборот количество низких значений уменьшилось с 28,7% до 14,3%. В обоих случаях данные результаты отражают положительную динамику развития за счет уменьшения количества очень низких значений и возрастания высоких. Количество средних значений уменьшилось у студентов 1 курса с 28,6% до 14,3%, а у студентов 2 курса с 42,9% до 28,6%. Высокие значения у студентов 1 курса остались на прежнем уровне, в то время как у студентов 2 курса возросли с 0% до 42,9%. Количество очень высоких значений у студентов 2 курса осталось на прежнем уровне, а у студентов 1 курса возросло с 0% до 28,6%. Результаты незначительно изменились в контрольных группах. У студентов 1 курса в меньшем количестве выявлено очень низких значений, у студентов 2 курса реже встречаются низкие значения на контрольном этапе

эксперимента, возросло количество средних значений в обеих контрольных группах.

Полученные результаты до и после проведения формирующего эксперимента позволяют сделать вывод о результативности разработанной нами программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов для развития параметра эмоциональной компетентности понимание чужих эмоций (когнитивный компонент).

Данные сравнительного анализа результатов изучения параметра саморегуляция представлены в таблице 17 и на рисунке 17.

Таблица 17 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня саморегуляции у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкие значения	14,3	40	-	40	-	8,3	-	8,3
Низкие значения	57,1	26,7	14,3	20	14,3	8,3	-	8,3
Средние значения	14,3	20	57,1	26,7	28,6	50	28,6	50
Высокие значения	14,3	6,7	14,3	6,7	28,6	33,3	28,6	33,3
Очень высокие значения	-	6,7	14,3	6,7	28,6	-	42,9	-

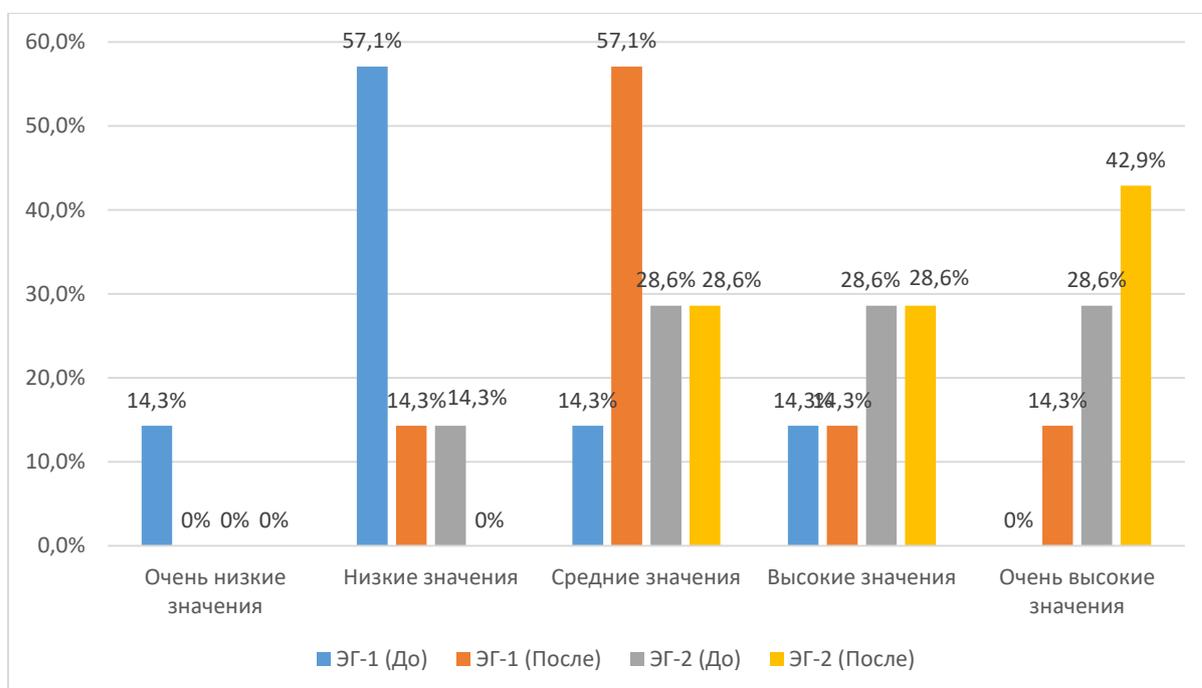


Рисунок 17. Гистограмма 16 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня саморегуляции в экспериментальных группах по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина

При изучении параметра саморегуляции выявлена положительная динамика в экспериментальных группах. У студентов 1 курса после проведения формирующего эксперимента отсутствуют очень низкие значения, тогда как до его проведения очень низкие значения были выявлены у 14,3% респондентов. Значительно уменьшилась доля низких значений с 57,1% до 14,3%, возросла доля средних значений с 14,3% до 57,1%, были выявлены очень высокие значения (14,3%).

У студентов 2 курса после формирующего эксперимента выявлено полное отсутствие очень низких и низких значений саморегуляции, средние и высокие значения остались без изменений, тогда как доля очень высоких значений возросла с 28,6% до 42,9%.

В контрольных группах изменения были выявлены только у студентов 1 курса обучения. Уменьшилась доля низких значений с 28,6% до 20% и возросла доля средних значений с 20% до 28,6%.

На основании полученных данных контрольного эксперимента, можно сделать вывод о результативности применения разработанной нами программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов для формирования и развития параметра эмоциональной компетентности саморегуляция (поведенческий компонент).

Данные сравнительного анализа результатов изучения параметра регуляция эмоций других людей у студентов-психологов представлены в таблице 18 и на рисунке 18.

Таблица 18 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня регуляции эмоций других людей у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкие значения	28,6	26,7	-	20	-	8,3	-	8,3
Низкие значения	42,9	26,7	28,6	26,7	42,9	8,3	14,3	8,3
Средние значения	-	33,3	42,9	40	28,6	75	42,9	75
Высокие значения	28,6	13,3	28,6	13,3	14,3	8,3	28,6	8,3
Очень высокие значения	-	-	-	-	14,3	-	14,3	-

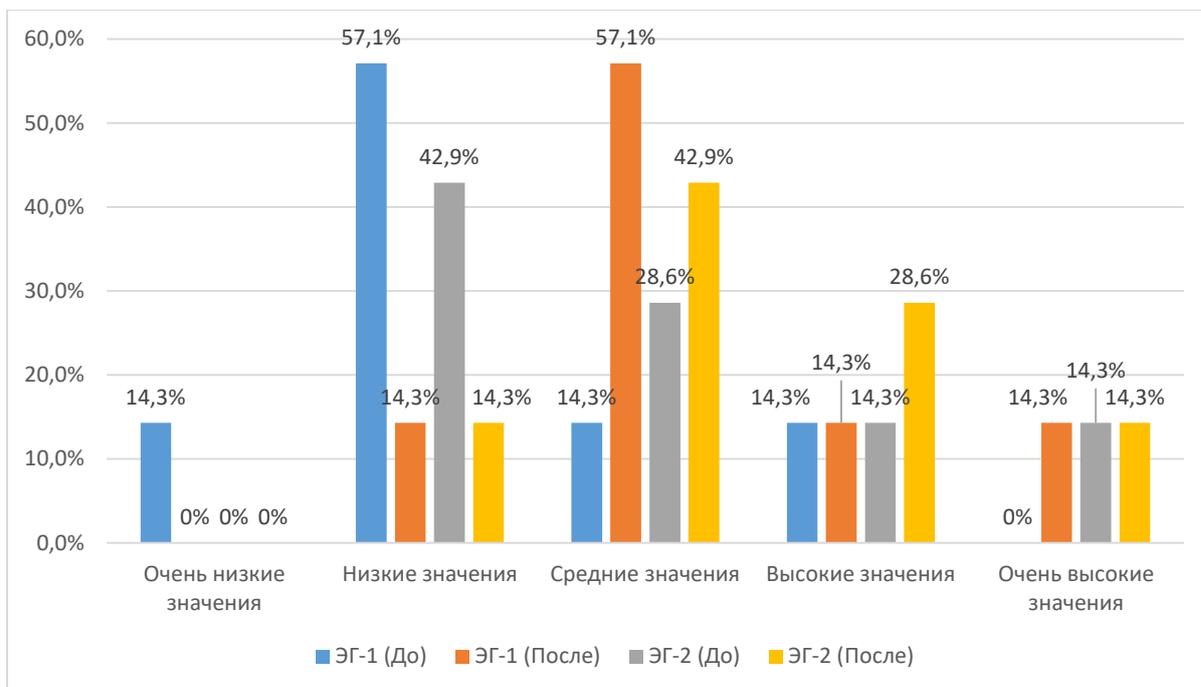


Рисунок 18. Гистограмма 17 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня регуляции эмоций других людей в экспериментальных группах по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

На основании полученных данных контрольного эксперимента при изучении параметра регуляция эмоций других людей, можно сделать вывод о наличии положительной динамики. У студентов 1 курса значительно снизилась доля очень низких значений с 14,3% до 0%. Также снизилась доля низких значений с 57,1% до 14,3%, возросла доля средних значений с 14,3% до 57,1%, высокие значения остались без изменений, тогда как доля очень высоких значений возросла с 0% до 14,3%. У студентов 2 курса выявлено снижение доли низких значений с 42,9% до 14,3%, возрастание доли средних значений с 28,6% до 42,9%, возрастание доли высоких значений с 14,3% до 28,6%, доля очень высоких значений осталась без изменений.

В контрольных группах выявлено незначительное изменение результатов у студентов 1 курса обучения. Снизилась доля очень низких значений с 26,7% до 20% и возросла доля средних значений с 33,3% до 40%.

Таким образом, полученные данные сравнительного анализа результатов, позволяют сделать вывод о результативности разработанной программы формирования эмоциональных компетенций студентов-

психологов для формирования и развития параметра эмоциональной компетентности регуляция эмоций других людей (поведенческий компонент).

Сравнительный анализ результатов изучения уровня контроля экспрессии, полученных с помощью методики «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина, представлен в таблице 19 и на рисунке 19.

Таблица 19 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня контроля экспрессии у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкие значения	-	6,7	-	6,7	14,3	16,7	-	16,7
Низкие значения	42,9	60	-	60	28,6	25	28,6	16,7
Средние значения	42,9	6,7	28,6	-	28,6	50	14,3	58,3
Высокие значения	-	20	42,9	26,7	14,3	8,3	28,6	8,3
Очень высокие значения	14,3	6,7	28,6	6,7	14,3	-	28,6	-

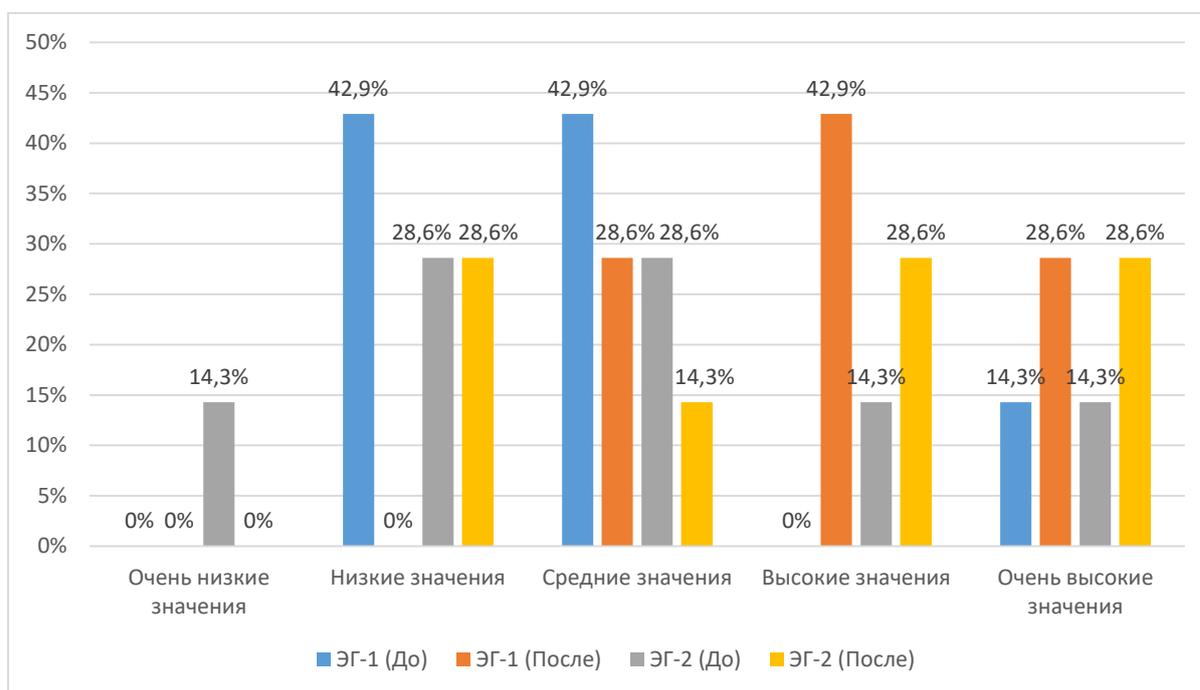


Рисунок 19. Гистограмма 18 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня контроля экспрессии в экспериментальных группах по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

Результаты сравнительного анализа в экспериментальных группах распределились следующим образом: у студентов 1 курса обучения

уменьшилась доля низких значений контроля экспрессии с 42,9% до 0%, в то время как у студентов 2 курса остались без изменений. У студентов 1 курса уменьшилась доля средних значений с 42,9% до 28,9%, а у студентов 2 курса с 28,6% до 14,3%. У студентов 1 курса значительно возросла доля высоких значений с 0% до 42,9%, а у студентов 2 курса с 14,3% до 28,6%. У студентов 1 и 2 курса обучения в равной степени возросла доля очень высоких значений с 14,3% до 28,6%.

В контрольных группах были выявлены незначительные изменения в уровне контроля экспрессии. У студентов-психологов 1 курса обучения снизилась доля средних значений с 6,7% до 0% и возросла доля высоких значений с 20% до 26,7%. У студентов-психологов 2 курса обучения снизилась доля низких значений с 25% до 16,7% и возросла доля средних значений с 50% до 58,3%.

Полученные данные сравнительного анализа результатов изучения контроля экспрессии, позволяют сделать вывод о результативности разработанной программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов для формирования и развития параметра эмоциональной компетентности экспрессия (когнитивный компонент).

Результаты сравнительного анализа изучения общего уровня эмоционального интеллекта у студентов-психологов представлены в таблице 20 и на рисунке 20.

Таблица 20 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня общего уровня эмоционального интеллекта у студентов-психологов по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкие значения	42,9	20	-	20	14,3	8,3	-	8,3
Низкие значения	14,3	26,7	28,6	20	-	8,3	-	8,3
Средние значения	28,6	46,7	42,9	46,7	42,9	75	42,9	75
Высокие значения	14,3	-	14,3	6,7	28,6	8,3	14,3	8,3
Очень высокие значения	-	6,7	14,3	6,7	14,3	-	42,9	-

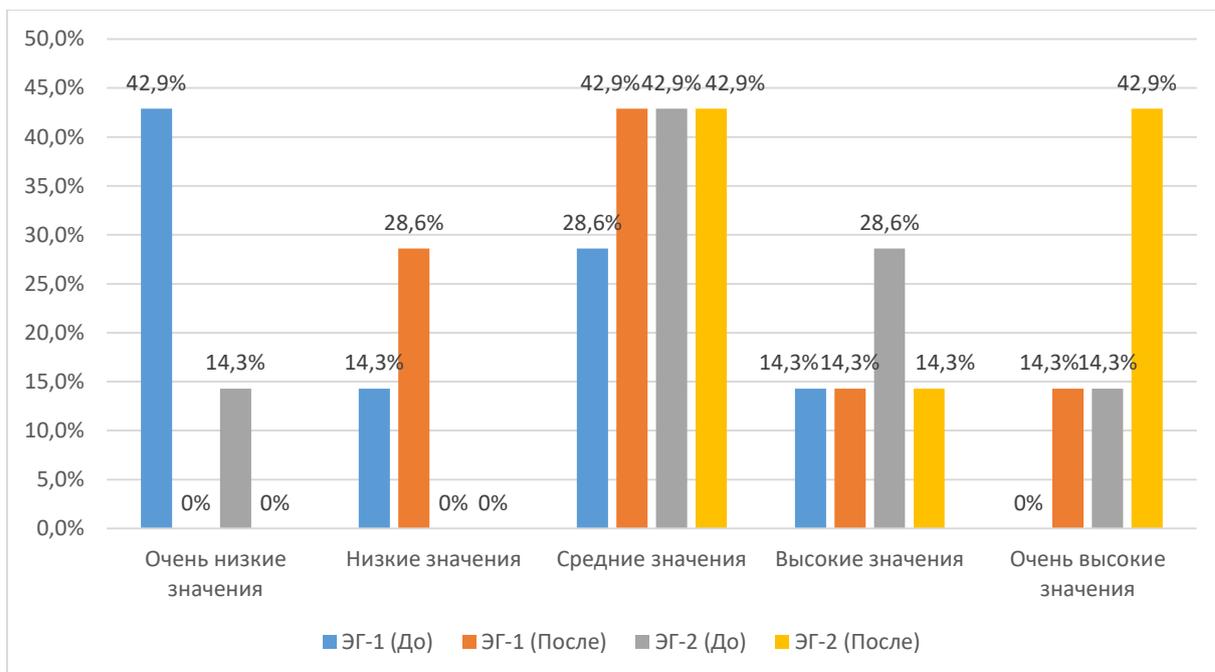


Рисунок 20. Гистограмма 19 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня общего уровня эмоционального интеллекта в экспериментальных группах по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭИИн)» Д.В. Люсина

При изучении общего уровня эмоционального интеллекта у экспериментальных групп выявлены положительные изменения. У студентов 1 курса значительно снизилась доля очень низких значений с 42,9% до 0%, но выросла доля низких значений с 14,3% до 28,6%. У студентов 1 курса возросла доля средних значений с 28,6% до 42,9%, доля высоких значений осталась без изменений, но возросла доля очень высоких значений с 0% до 14,3%. У студентов 2 курса доля очень низких значений снизилась с 14,3% до 0%, доля средних значений осталась без изменений, снизилась доля высоких значений с 28,6% до 14,3%, но значительно возросла доля очень высоких значений с 14,3% до 42,9%. В контрольной группе студентов 1 курса обучения выявлены следующие изменения: доля низких значений снизилась с 26,7% до 20%, доля высоких значений возросла с 0% до 6,7%. В контрольной группе студентов 2 курса изменений выявлено не было.

Таким образом, на основании сравнительного анализа данных полученных с помощью опросника эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, можно сделать вывод о наличии значительной положительной динамики результатов после проведения формирующего эксперимента, следовательно,

разработанная нами программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов позволяет формировать и развивать когнитивный и поведенческий компоненты, а также параметр эмоциональной компетентности экспрессия.

Для оценки результативности развития параметра эмпатия (коммуникативный компонент) рассмотрим данные, полученные по опроснику эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна. Данные сравнительного анализа представлены в таблице 21 и на рисунке 21.

Таблица 21 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня эмпатии у студентов-психологов по методике «Опросник эмоциональной эмпатии» А. Мехрабиана и М. Эпштейна, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Очень низкий уровень эмпатических тенденций	14,3	-	-	-	-	-	-	-
Низкий уровень эмпатических тенденций	42,9	33,3	14,3	13,3	42,9	8,3	-	8,3
Средний уровень эмпатических тенденций	42,9	53,3	42,9	73,3	57,1	75	85,7	75
Высокий уровень эмпатических тенденций	-	13,3	42,9	13,3	-	16,7	14,3	16,7

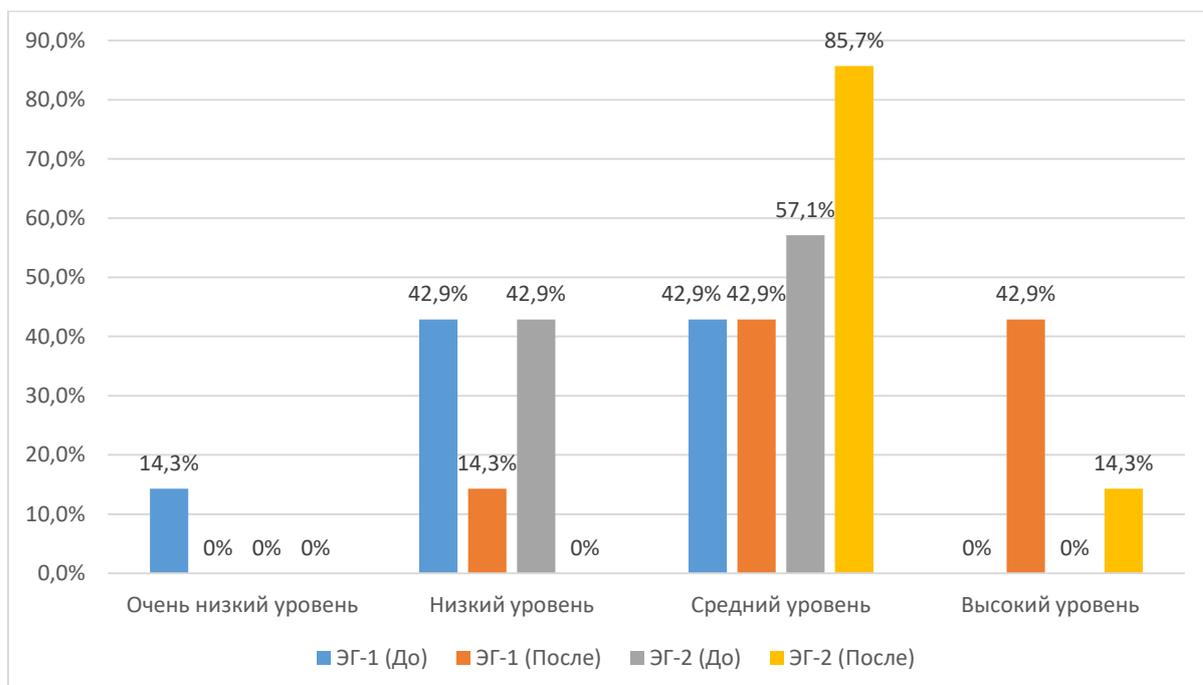


Рисунок 21. Гистограмма 20 – Сравнительный анализ результатов изучения уровня эмпатии в экспериментальных группах по методике «Опросник эмоциональной эмпатии» А. Мехрабиана и М. Эпштейна

Результаты сравнительного анализа, полученные с помощью опросника эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна, адаптированного на русском языке Ю.М. Орловым и Ю.Н. Емельяновым, распределились следующим образом: у студентов 1 курса выявлено снижение доли очень низкого уровня эмпатии с 14,3% до 0%, низкого уровня с 42,9% до 14,3%. Доля среднего уровня эмпатии у студентов 1 курса осталась без изменений после формирующего эксперимента, но выявлено значительное возрастание доли высокого уровня эмпатии с 0% до 42,9%.

У студентов 2 курса обучения выявлено значительное снижение доли низкого уровня с 42,9% до 0%, возрастание доли средних значений с 57,1% до 85,7%, а также возрастание доли высокого уровня с 0% до 14,3%.

В контрольной группе студентов 1 курса обучения были выявлены незначительные изменения в уровне эмпатических тенденций: доля низкого уровня изменилась с 33,3% до 13,3%, а доля среднего уровня возросла с 53,3% до 73,3%.

Таким образом, можно сделать вывод о результативности разработанной нами программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов для развития эмпатии, как параметра коммуникативного компонента эмоциональной компетентности.

Для оценки результативности развития параметра экспрессия (коммуникативный компонент) рассмотрим данные, полученные по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной). Результаты сравнительного анализа оценки коэффициента групповой конформности GCR представлены в таблице 22 и на рисунке 22.

Таблица 22 – Сравнительный анализ результатов изучения коэффициента групповой конформности GCR у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий уровень	14,3	13,3	-	-	-	-	-	-
Средний уровень	85,7	86,7	100	93,3	85,7	-	85,7	-
Высокий уровень	-	-	-	6,7	14,3	100	14,3	100

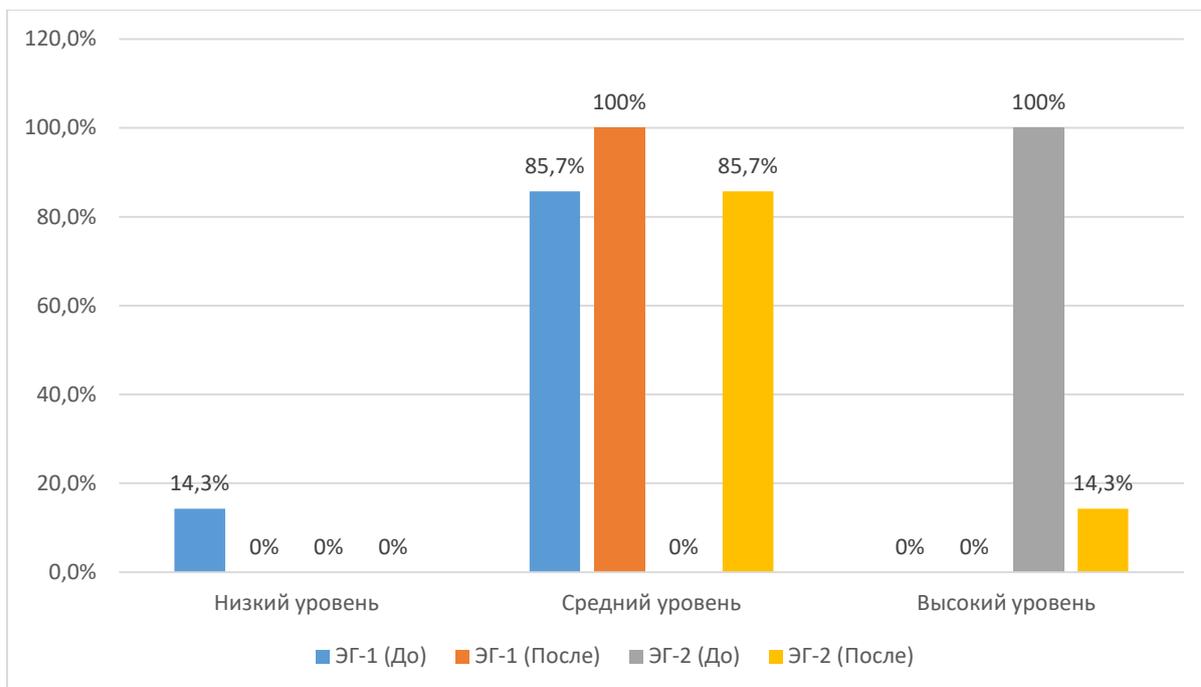


Рисунок 22. Гистограмма 21 – Сравнительный анализ результатов изучения коэффициента групповой конформности GCR в экспериментальных группах по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

Коэффициент групповой конформности GCR после проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов изменился следующим образом: у студентов 1 курса обучения возросла доля респондентов со средним уровнем (с 85,7% до 100%), а у студентов 2 курса обучения изменений выявлено не было.

В контрольной группе студентов 1 курса обучения снизилась доля респондентов с низким уровнем социальной адаптации к окружению до 0%. Возросла доля респондентов со средним уровнем (с 86,7% до 93,3%) и с высоким уровнем (с 0% до 6,7%). У студентов 2 курса обучения изменений выявлено не было.

Полученные результаты оценки коэффициента групповой конформности GCR позволяют выдвинуть предположение о естественном развитии уровня социальной адаптации к окружению у студентов 1 курса, учитывая особенности приспособления студентов к новой социальной роли, новому социальному окружению и т.п.

Результаты сравнительного анализа по первому образцу (относительная частота направлений реакций) представлены в таблице 23 и на рисунке 23.

Таблица 23 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты направлений реакций (первый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Экстрапунитивные реакции (Е)	42,9	33,3	-	20	28,6	66,7	14,3	58,3
Интропунитивные реакции (I)	-	20	42,9	26,7	-	-	71,4	8,3
Импунитивные реакции (М)	57,1	46,7	57,1	53,3	71,4	8,3	14,3	33,3
Равная частота ответов (E=M)	-	-	-	-	-	25	-	-

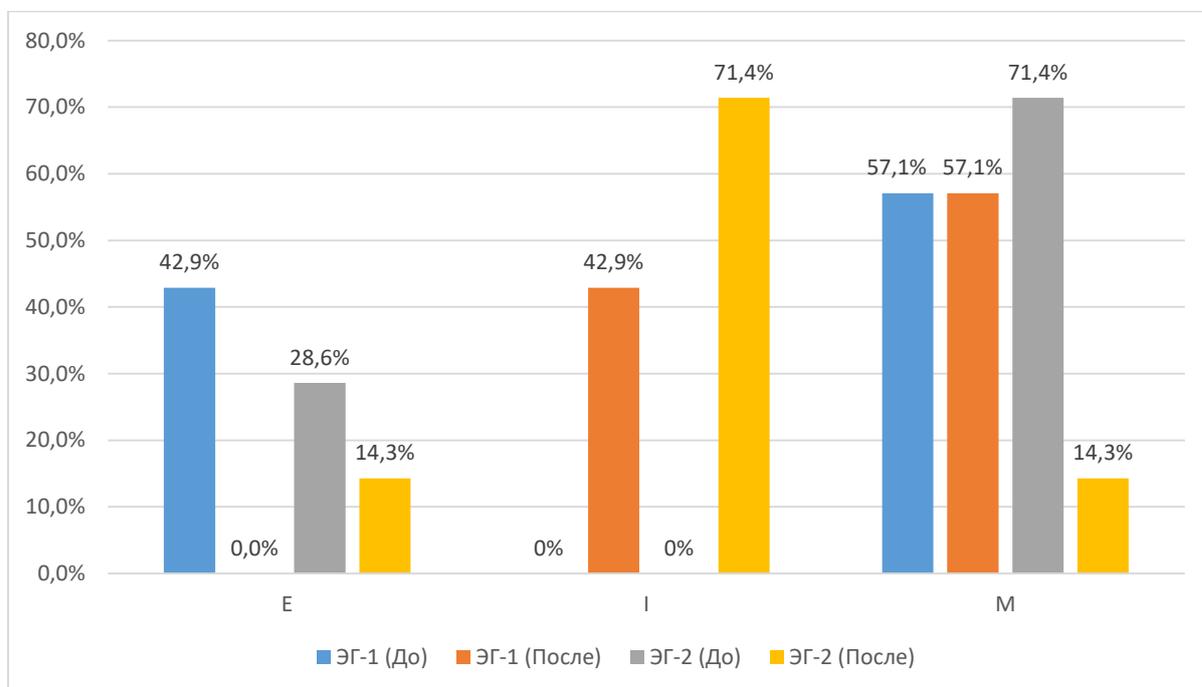


Рисунок 23. Гистограмма 22 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты направлений реакций (первый образец) в экспериментальных группах по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

По результатам сравнительного анализа данных относительной частоты направлений реакций (первый образец) в экспериментальной группе студентов 1 курса обучения снизилась частота использования экстрапунитивных реакций с 42,9% до 0%, увеличилась частота использования интропунитивных реакций с 0% до 42,9%, частота использования импунитивных реакций осталась без изменений. В

экспериментальной группе студентов 2 курса снизилась частота использования экстрапунитивных реакций с 28,6% до 14,3%, значительно увеличилось использование интропунитивных реакций с 0% до 71,4% и снизилось использование импунитивных реакций с 71,4% до 14,3%.

В контрольной группе студентов 1 курса обучения снизилась частота использования экстрапунитивных реакций с 33,3% до 20%, возросла частота использования интропунитивных реакций с 20% до 26,7% и возросла частота использования импунитивных реакций с 46,7% до 53,3%. В контрольной группе студентов 2 курса снизилась частота использования экстрапунитивных реакций с 66,7% до 58,3%, возросла частота использования интропунитивных реакций с 0% до 8,3% и возросла частота использования импунитивных реакций с 8,3% до 33,3%, также на контрольном этапе КГ-2 не было выявлено равной частоты ответов Е=М, как на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что после проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов, участники экспериментальных групп стали чаще направлять реакцию на самих себя, принимая ответственность или вину за разрешение возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация стала меньше ими осуждаться, то есть стали чаще использовать более конструктивные реакции.

Данные сравнительного анализа результатов изучения относительной частоты типов реакций (второй образец) представлены в таблице 24 и на рисунке 24.

Таблица 24 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты типов реакций (второй образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
С фиксацией на препятствии (OD)	28,6	26,7	57,1	26,7	-	-	28,6	8,3
С фиксацией на самозащите (ED)	71,4	66,7	28,6	60	100	91,7	28,6	75
С фиксацией на удовлетворении потребности (NP)	-	6,7	14,3	13,3	-	8,3	42,9	16,7

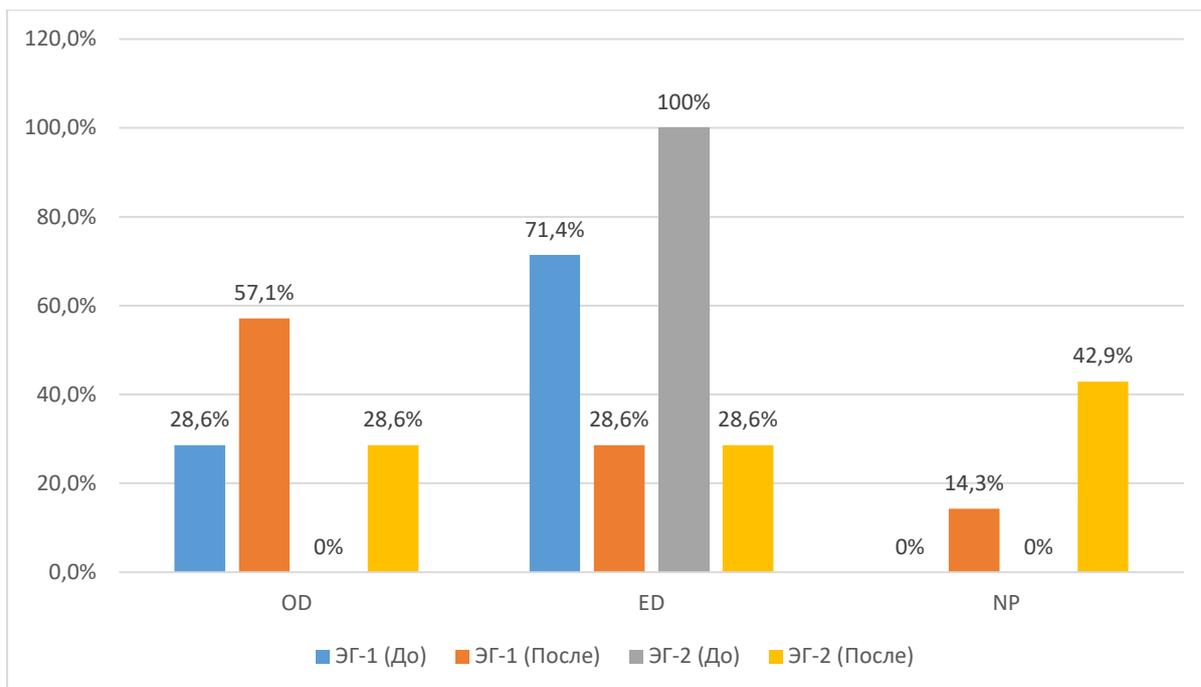


Рисунок 24. Гистограмма 23 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты типов реакций (второй образец) в экспериментальных группах по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

На основании полученных данных контрольного эксперимента по второму образцу (относительная частота типов реакций) можно сделать вывод о том, что в ЭГ-1 возросло использование реакций «с фиксацией на препятствии» (OD) с 28,6% до 57,1%, снизилась частота использования реакций «с фиксацией на самозащите» (ED) с 71,4% до 28,6%, возросла частота использования реакций с фиксацией на удовлетворении потребности (NP) с 0% до 14,3%. В ЭГ-2 возросло использование реакций «с фиксацией на препятствии» (OD) с 0% до 28,6%, снизилась частота использования реакций «с фиксацией на самозащите» (ED) с 91,7% до 75%, возросла частота использования реакций «с фиксацией на удовлетворении потребности» (NP) с 8,3% до 16,7%.

В КГ-1 незначительно снизилось использование реакций «с фиксацией на самозащите» (ED) с 66,7% до 60%, возросло использование реакций «с фиксацией на удовлетворении потребности» (NP) с 6,7% до 13,3%, частота использования реакций «с фиксацией на самозащите» (ED) осталась без изменений. В КГ-2 возросло использование реакций «с фиксацией на

препятствии» (OD) с 0% до 8,3%, снизилась частота использования реакций «с фиксацией на самозащите» (ED) с 100% до 28,6%, возросла частота использования реакций «с фиксацией на удовлетворении потребности» (NP) с 0% до 42,9%.

Таким образом, после проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов участники экспериментальных групп стали больше акцентировать внимание на самом препятствии и на решении возникшей проблемы, а не на самозащите, тем самым снизилась враждебность как к другим, так и к самим себе.

Результаты сравнительного анализа по третьему образцу (относительная частота наиболее часто встречающегося фактора независимо от типа и направления реакции) представлены в таблице 25 и на рисунке 25.

Таблица 25 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты наиболее часто встречающегося фактора независимо от типа и направления реакции (третий образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии (E [^])	-	6,7	14,3	6,7	-	-	14,3	-
Экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите (E)	42,9	26,7	-	26,7	42,9	58,3	-	58,3
Интропунитивные реакции с фиксацией на препятствии (I [^])			28,6	-			-	-
Интропунитивные реакции с фиксацией на самозащите (I)	-	6,7	14,3	13,3	-	8,3	14,3	8,3
Интропунитивные реакции с фиксацией на удовлетворении потребности (i)	-	13,3	14,3	13,3	-	8,3	42,9	16,7
Импунитивные реакции с фиксацией на препятствии (M [^])	57,1	26,7	28,6	33,3	14,3	-	14,3	-
Импунитивные реакции с фиксацией на самозащите (M)	-	-	-	6,7	14,3	8,3	14,3	8,3
Равная частота ответов (M [^] /I)	-	6,7	-	-	-	-	-	-
Равная частота ответов (M/E)	-	13,3	-	-	-	8,3	-	8,3
Равная частота ответов (M/i)	-	-	-	-	14,3	-	-	-
Равная частота ответов (M [^] /M)	-	-	-	-	14,3	-	-	-
Равная частота ответов (E [^] /i)	-	-	-	-	-	8,3	-	-

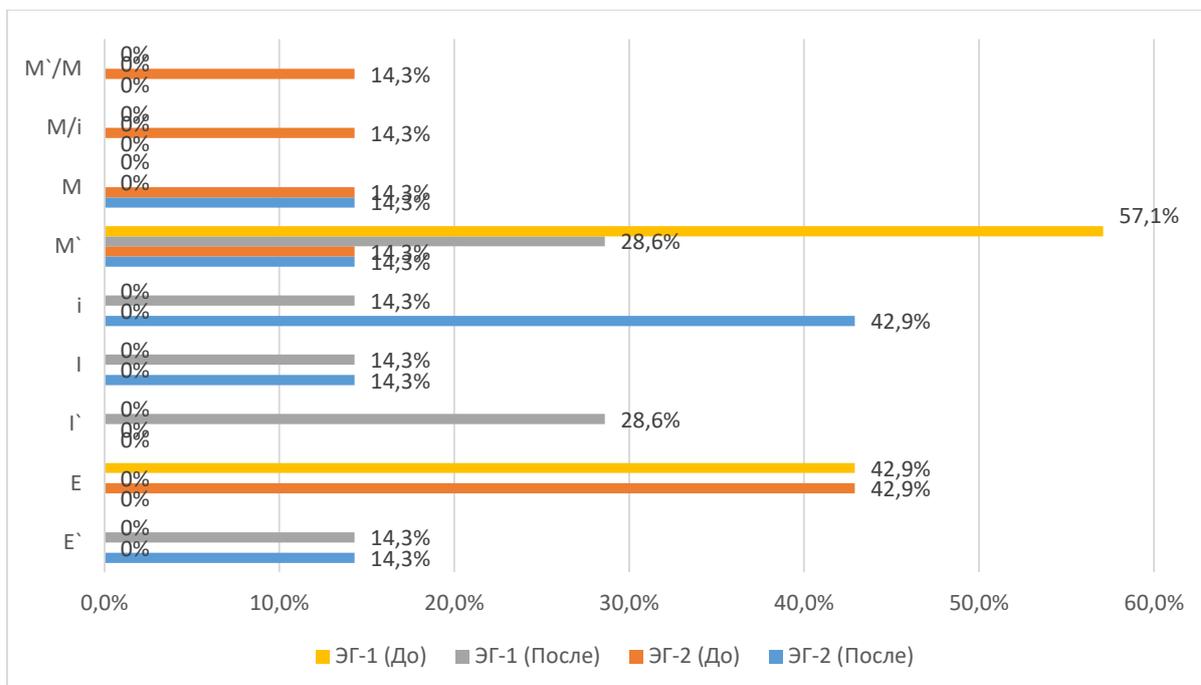


Рисунок 25. Гистограмма 24 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты наиболее часто встречающегося фактора независимо от типа и направления реакции (третий образец) в экспериментальных группах по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

Третий образец по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга выражает относительную частоту наиболее часто встречающегося фактора независимо от типа и направления реакции. В экспериментальной группе студентов 1 курса до проведения формирующего эксперимента преобладал фактор М' (57,1%) (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который проявляется в отрицании или игнорировании трудностей фрустрирующей ситуации. А также фактор Е (42,9%) (экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите), который проявляется во враждебности, осуждение направляется на кого-то или что-то, ответ содержит обвинения, сарказм, также респондент не признает свою вину за какой-либо проступок. После проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов преобладающим остался фактор М' (28,6%) (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии) и преобладающим стал фактор Г (28,6%) (интропунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который характеризуется восприятием ситуации фрустрации как благоприятной и полезной.

В экспериментальной группе студентов 2 курса до проведения формирующего эксперимента преобладал фактор Е (42,9%) (экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите), а после проведения программы выявлено преобладание фактора і (42,9%) (интропунитивная реакция с фиксацией на удовлетворении потребности), который характеризуется признанием собственной вины и попытками разрешения фрустрирующей ситуации.

В контрольных группах произошли некоторые изменения результатов. В КГ-1 чаще стали возросла частота использования фактора І (интропунитивная реакция с фиксацией на самозащите) с 6,7% до 13,3%, а также возросла частота использования фактора М` (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии). В КГ-2 возросла частота использования фактора і (интропунитивная реакция с фиксацией на удовлетворении потребности) с 6,7% до 16,7%.

Таким образом, после проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов респонденты экспериментальной группы стали чаще использовать более конструктивные реакции в ситуациях фрустрации, воспринимать данные ситуации как полезные и благоприятные, снизились враждебные и агрессивные реакции.

Четвертый дополнительный образец заключается в сравнении ответов Е и І в ситуациях препятствия и обвинения. Результаты сравнительного анализа по четвертому образцу (в ситуациях препятствия) представлены в таблице 26 и на рисунке 26.

Таблица 26 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях препятствия (четвертый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Экстрапунитивные реакции (Е)	71,4	80	57,1	80	85,7	100	71,4	91,7
Интропунитивные реакции (І)	-	20	42,9	20	14,3	-	28,6	8,3
Равная частота ответов (Е= І)	28,6	-	-	-	-	-	-	-

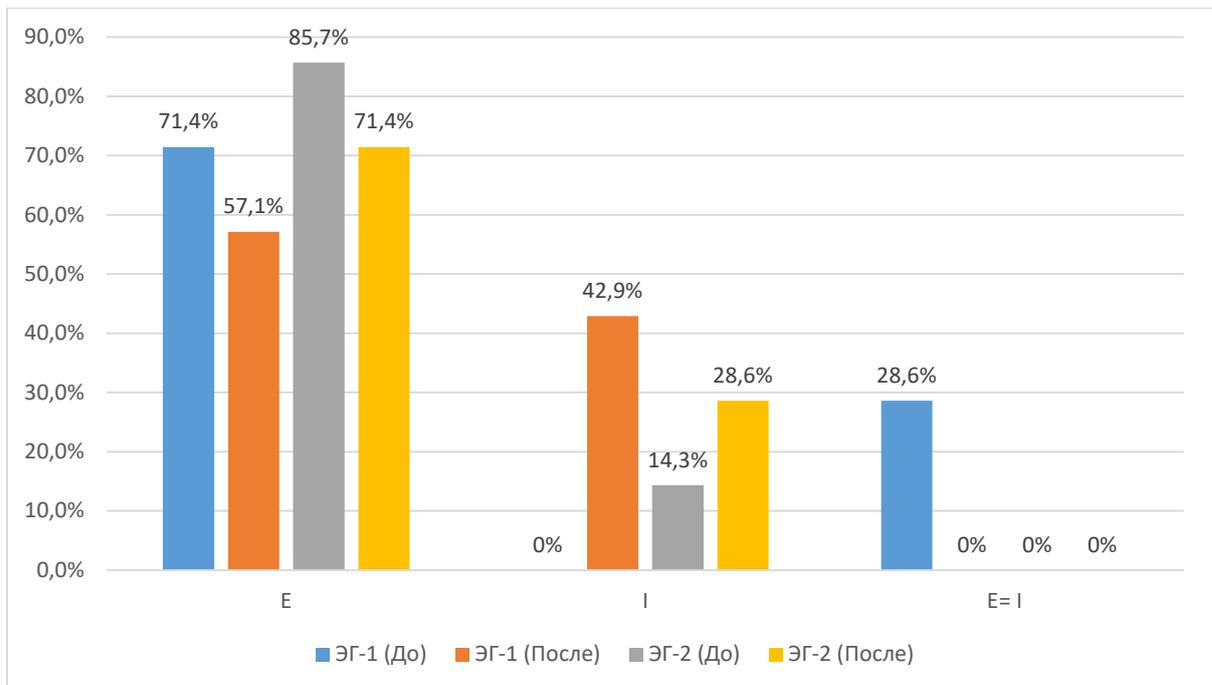


Рисунок 26. Гистограмма 25 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях препятствия (четвертый образец) в экспериментальных группах по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

В ситуациях препятствия в ЭГ-1 выявлено снижение экстрапунитивных реакций с 71,4% до 57,1%, увеличение интропунитивных реакций с 0% до 42,9%. В ЭГ-2 выявлено снижение экстрапунитивных реакций с 85,7% до 71,4%, увеличение интропунитивных реакций с 14,3% до 28,6%.

В КГ-1 изменений не выявлено, а в КГ-2 на констатирующем этапе эксперимента респондентами в ситуациях препятствия использовались только экстрапунитивные реакции, на контрольном этапе эксперимента 8,3% респондентов стали использовать интропунитивные реакции.

Таким образом, в ситуациях препятствия, когда какое-либо препятствие сбивает с толку вербально или иным способом, после проведения формирующего эксперимента респонденты стали меньше направлять реакцию на других с подчеркиванием степени фрустрации, стали меньше осуждать внешние причины и вменять другим разрешение данных ситуаций. А стали чаще направлять реакцию на самих себя, принимать ситуацию как благоприятную и брать на себя ответственность за разрешение данной ситуации.

Результаты сравнительного анализа по четвертому образцу (в ситуациях обвинения) представлены в таблице 27 и на рисунке 27.

Таблица 27 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях обвинения (четвертый образец) у студентов-психологов по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, %

	Студенты 1 курса				Студенты 2 курса			
	До		После		До		После	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Экстрапунитивные реакции (Е)	28,6	6,7	14,3	6,7	-	-	-	-
Интропунитивные реакции (I)	57,1	93,3	85,7	93,3	100	100	100	100
Равная частота ответов (E= I)	14,3	-	-	-	-	-	-	-

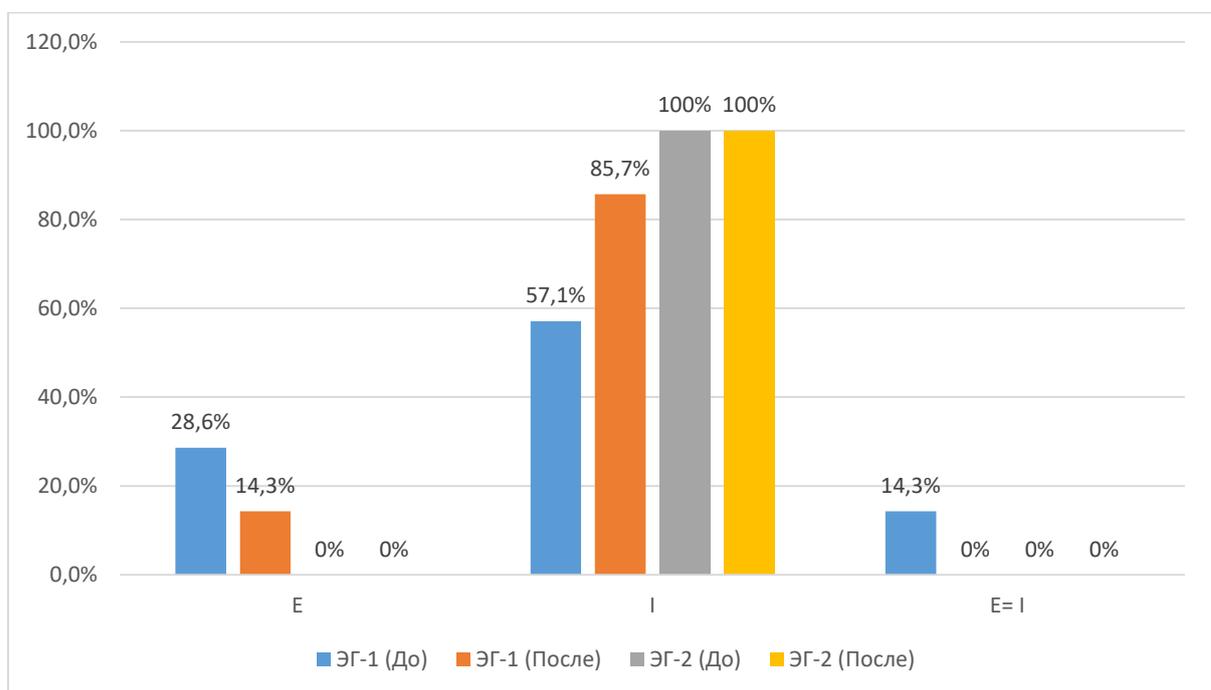


Рисунок 27. Гистограмма 26 – Сравнительный анализ результатов изучения относительной частоты наиболее встречающегося направления реакции в ситуациях обвинения (четвертый образец) в экспериментальных группах по методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга

В ситуациях обвинения в ЭГ-1 выявлено снижение использования экстрапунитивных реакций с 28,6% до 14,3% и возросло использование интропунитивных реакций с 57,1% до 85,7%. В ЭГ-2 результаты остались без изменений. В КГ-1 и КГ-2 результаты остались без изменений. Таким образом, в ситуациях обвинения, когда субъект служит объектом обвинения, у студентов экспериментальной группы 1 курса обучения возросло

количество реакций, когда ответственность за разрешение фрустрирующей ситуации принимается на самих себя.

Полученные данные контрольного эксперимента по методике С. Розенцвейга позволяют сделать вывод о результативности разработанной нами программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов для развития экспрессии, так как после проведения формирующего эксперимента возросло количество конструктивных эмоциональных реакций, произошла позитивная динамика особенностей поведения в фрустрирующих ситуациях.

Обобщая полученные в результате контрольного эксперимента данные, можно сделать вывод о результативности разработанной нами психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов, так как в экспериментальных группах выявлена позитивная динамика по всем исследуемым параметрам эмоциональной компетентности, тогда как в контрольных группах изменения были случайные и незначительные.

Выводы по третьей главе:

1. По результатам констатирующего эксперимента нами была разработана психологическая программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов, целью которой стало развитие параметров, входящих в состав компонентов эмоциональной компетентности студентов-психологов. Программа состоит из 10 групповых занятий, состоящих из различных упражнений, направленных на формирование и развитие эмоциональных компетенций студентов-психологов.

2. После проведения психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов нами был проведен контрольный эксперимент с помощью повторного использования психодиагностических методик констатирующего эксперимента: тест

эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина; опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна адаптирован на русском языке Ю.М. Орловым и Ю.Н. Емельяновым; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной).

3. Для достоверности оценки эффективности психологической программы формирования эмоциональных компетенций на этапе проведения формирующего эксперимента студенты 1 и 2 курса были разделены на экспериментальную (ЭГ-1 и ЭГ-2) и контрольную группы (КГ-1 и КГ-2). В ЭГ-1 вошли студенты-психологи 1 курса обучения (7 человек), в ЭГ-2 вошли студенты-психологи 2 курса обучения (7 человек). В КГ-1 вошли студенты-психологи 1 курса обучения (15 человек), в КГ-2 вошли студенты-психологи 2 курса обучения (12 человек). Формирующий эксперимент был проведен только с экспериментальными группами.

4. Результаты, полученные по опроснику ЭМИн Д.В. Люсина, отражают положительную динамику в экспериментальных группах:

- до проведения формирующего эксперимента очень низкие значения понимания своих эмоций были у 42,9% студентов 1 курса, после проведения очень низких значений стало 0%. До проведения формирующего эксперимента низкие значения понимания своих эмоций были у 14,3% студентов 2 курса, после проведения очень низких значений стало 0%;

- до проведения формирующего эксперимента очень низкие значения понимания эмоций других людей были у 28,6% студентов 1 курса и у 14,3% студентов 2 курса, после проведения очень низких значений стало 0%;

- до проведения формирующего эксперимента низкие значения уровня саморегуляции были у 57,1% студентов 1 курса и у 14,3% студентов 2 курса, после проведения очень низкие значения выявлены у 14,3% студентов 1 курса и у 0% студентов 2 курса;

- до проведения формирующего эксперимента низкие значения уровня регуляции эмоций других людей были у 57,1% студентов 1 курса и у

42,9% студентов 2 курса, после проведения очень низкие значения выявлены у 14,3% студентов 1 курса и у 14,3% студентов 2 курса;

- до проведения формирующего эксперимента высокие значения уровня контроля экспрессии были у 0% студентов 1 курса и у 14,3% студентов 2 курса, после проведения высокие значения выявлены у 42,9% студентов 1 курса и у 28,6% студентов 2 курса.

5. По опроснику эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна выявлены положительные изменения результатов экспериментальных групп: до проведения формирующего эксперимента у 42,9% студентов 1 курса и у 42,9% студентов 2 курса были выявлен низкий уровень эмпатических тенденций, после проведения низкий уровень был выявлен у 14,3% студентов 1 курса и у 0% студентов 2 курса. Высокий уровень эмпатических тенденций до проведения формирующего эксперимента выявлен не был, после проведения высокий уровень выявлен у 42,9% студентов 1 курса и у 14,3% студентов 2 курса.

6. По методике изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга отмечается положительная динамика результатов:

- После проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов, участники экспериментальных групп стали чаще направлять реакцию на самих себя, принимая ответственность или вину за разрешение возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация стала меньше ими осуждаться;

- После проведения программы формирование эмоциональных компетенций студентов-психологов участники экспериментальных групп стали больше акцентировать внимание на самом препятствии и на решении возникшей проблемы, а не на самозащите, тем самым снизилась враждебность как к другим, так и к самим себе;

- До проведения формирующего эксперимента у студентов 1 курса преобладали фактор М' (57,1%) (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который проявляется в отрицании или игнорировании

трудностей фрустрирующей ситуации, и фактор Е (42,9%) (экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите), который проявляется во враждебности, осуждение направляется на кого-то или что-то, ответ содержит обвинения, сарказм, также респондент не признает свою вину за какой-либо проступок. После проведения преобладающим остался фактор М (28,6%) (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии) и преобладающим стал фактор Г (28,6%) (интропунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который характеризуется восприятием ситуации фрустрации как благоприятной и полезной;

- До проведения формирующего эксперимента у студентов 2 курса преобладал фактор Е (42,9%) (экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите), после проведения программы выявлено преобладание фактора І (42,9%) (интропунитивная реакция с фиксацией на удовлетворении потребности), который характеризуется признанием собственной вины и попытками разрешения фрустрирующей ситуации;

Таким образом, после проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов респонденты экспериментальной группы стали чаще использовать более конструктивные реакции в ситуациях фрустрации.

7. Сравнительный количественный и качественный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал, что в контрольных группах положительная динамика отсутствует, в отличие от экспериментальных групп, где выявлена положительная динамика развития всех параметров эмоциональной компетентности. Следовательно, полученные результаты свидетельствуют о результативности разработанной нами программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Заключение

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил сформулировать следующие выводы:

В современном мире происходит трансформация системы образования, его целей, содержания, направленности, оценки результатов в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы. Следствием данной реформации становится изучение и рассмотрение личности будущего специалиста, в рамках компетентностного подхода.

Эмоциональные компетенции в рамках данного исследования рассматриваются как способности к пониманию собственных эмоциональных состояний, а также к пониманию эмоциональных состояний других людей, способности к эмоциональной саморегуляции и регуляции эмоций других людей, способности к эмпатии и к конструктивному экспрессивному выражению.

Мы выдвинули предположение о том, что уровень развития эмоциональных компетенций студентов-психологов возможно улучшить при условии использования разработанной нами программы.

Для подтверждения нашей гипотезы был проведен констатирующий эксперимент на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Выборку составили студенты института социально-гуманитарных технологий, обучающиеся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в образовательной и медицинской практике в

количестве 41 человек (39 девушек и 2 юношей) в возрасте от 18 до 22 лет, средний возраст – 19,05 ($\pm 1,02$).

В результате проведенного теоретического анализа для достижения цели исследования и решения поставленных задач нами была разработана модель эмоциональной компетентности студентов-психологов, которая включает три основных компонента: когнитивный (понимание собственных эмоциональных состояний; понимание эмоциональных состояний других людей), поведенческий (саморегуляция и регуляция эмоций других людей), коммуникативный (эмпатия и экспрессия).

Психологическое исследование было реализовано с помощью следующих методов: теоретические методы (анализ научной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); эмпирические методы: наблюдение; экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; психодиагностический метод реализован с помощью вербально-коммуникативного метода (беседа) и с помощью следующих психодиагностических методик: тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина для изучения когнитивного, поведенческого и коммуникативного компонентов; опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна (адаптация Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова) для изучения коммуникативного компонента; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга (адаптация Н.В. Тарабриной) для изучения коммуникативного компонента; методы количественного и качественного анализа: метод описательной статистики (процентное соотношение), интерпретационные методы.

В результате констатирующего эксперимента были получены следующие результаты:

1. По результатам исследования когнитивного компонента эмоциональной компетентности студентов-психологов выявлена тенденция к средним и низким значениям в понимании своих эмоций у студентов 1 курса,

и тенденция к средним значениям в понимании своих эмоций у студентов 2 курса. Также у студентов 1 и 2 курса обучения выявлена тенденция к средним значениям в понимании эмоций других людей;

2. По результатам исследования поведенческого компонента эмоциональной компетентности у студентов-психологов 1 курса обучения выявлена тенденция к низким и очень низким значениям саморегуляции, тогда как у студентов 2 курса выявлена тенденция к средним и высоким значениям. Способность к регуляции эмоций других людей у студентов 1 курса обучения характеризуется тенденцией к низким и очень низким значениям, а у студентов 2 курса тенденцией к средним значениям;

3. По результатам исследования коммуникативного компонента эмоциональной компетентности студентов-психологов выявлено, что у студентов 2 курса обучения преобладает средний уровень развития эмпатии, а у студентов 1 курса обучения средний и низкий уровень развития эмпатии. Также выявлена тенденция к низким значениям в контроле экспрессии у студентов 1 курса, и тенденция к средним и низким значениям у студентов 2 курса. Студенты 1 и 2 курса обучения во фрустрирующих ситуациях чаще используют фактор Е (экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите), который проявляется во враждебности, осуждение направляется на кого-то или что-то, ответ содержит обвинения, сарказм, также респондент не признает свою вину за какой-либо проступок. Студенты 1 курса с той же частотой используют фактор М' (36,4%) (импунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который проявляется в отрицании или игнорировании трудностей фрустрирующей ситуации.

Обобщая полученные в результате констатирующего эксперимента данные мы сделали вывод о том, что у студентов-психологов 2 курса уровень развития эмоциональных компетенций выше, чем у студентов-психологов 1 курса обучения. Выявлена недостаточность развития эмоциональных компетенций студентов-психологов для будущей успешной

профессиональной деятельности, следовательно, необходимо целенаправленное их развитие.

На основании полученных данных нами была разработана психологическая программа формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов, целью которой стало развитие параметров, входящих в состав компонентов эмоциональной компетентности студентов-психологов.

Для достоверности оценки эффективности психологической программы формирования эмоциональных компетенций на этапе проведения формирующего эксперимента студенты 1 и 2 курса были разделены на экспериментальную (ЭГ-1 и ЭГ-2) и контрольную группы (КГ-1 и КГ-2). В ЭГ-1 вошли студенты-психологи 1 курса обучения в количестве 7 человек, в ЭГ-2 вошли студенты-психологи 2 курса обучения в количестве 7 человек, с которыми был проведен формирующий эксперимент.

После проведения психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов нами был проведен контрольный эксперимент с помощью повторного использования психодиагностических методик констатирующего эксперимента: тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн) Д.В. Люсина; опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна в адаптации Ю.М. Орлова и Ю.Н. Емельянова; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга в адаптации Н.В. Тарабриной.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал следующие результаты:

1. Анализ результатов теста эмоционального интеллекта Д.В. Люсина отражает:

- при изучении параметра понимание своих эмоций выявлено снижение очень низких значений на 42,9% и возрастание высоких значений на 28,6% у студентов 1 курса, а также снижение на 14,3% низких значений и возрастание на 14,3% очень высоких значений у студентов 2 курса;

- при изучении параметра понимание эмоций других людей выявлено снижение очень низких значений на 28,6% и возрастание очень высоких значений на 28,6% у студентов 1 курса, а также снижение очень низких значений на 14,3% и возрастание высоких значений на 42,9% у студентов 2 курса обучения;

- при изучении параметра саморегуляция выявлено снижение низких значений на 42,8% у студентов 1 курса и на 14,3% у студентов 2 курса, а также возрастание очень высоких значений на 14,3% у студентов 1 курса и на 14,3% у студентов 2 курса обучения;

- при изучении параметра регуляция эмоций других людей выявлено снижение низких значений на 42,8% и возрастание очень высоких значений на 14,3% у студентов 1 курса, а также снижение низких значений на 28,6% и возрастание высоких значений на 14,3% у студентов 2 курса;

- при изучении параметра экспрессия возрастание высоких значений на 42,9% у студентов 1 курса и на 14,3% у студентов 2 курса, а также снижение низких значений на 42,9% у студентов 1 курса обучения.

2. Анализ результатов по опроснику эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна отражает увеличение доли высокого уровня эмпатических тенденций на 42,9% у студентов 1 курса и на 14,3% у студентов 2 курса, снижение доли низкого уровня эмпатических тенденций на 28,6% у студентов 1 курса и на 42,9% у студентов 2 курса обучения.

3. Анализ результатов методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга показал изменение использования реакций во фрустрирующих ситуациях у студентов 1 курса на увеличение частоты использования фактора Г (28,6%) (интропунитивная реакция с фиксацией на препятствии), который характеризуется восприятием ситуации фрустрации как благоприятной и полезной. У студентов 2 курса на увеличение частоты использования фактора і (42,9%) (интропунитивная реакция с фиксацией на удовлетворении потребности), который характеризуется признанием собственной вины и попытками разрешения фрустрирующей ситуации.

Также после проведения программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов, участники экспериментальных групп стали чаще направлять реакцию на самих себя, принимая ответственность или вину за разрешение возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация стала меньше ими осуждаться, стали больше акцентировать внимание на самом препятствии и на решении возникшей проблемы, а не на самозащите, тем самым снизилась враждебность как к другим, так и к самим себе. Следовательно, респонденты экспериментальной группы стали чаще использовать более конструктивные реакции в ситуациях фрустрации, воспринимать данные ситуации как полезные и благоприятные, снизились враждебные и агрессивные реакции.

Сравнительный количественный и качественный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал, что в контрольных группах положительная динамика отсутствует, выявлены только незначительные и случайные изменения результатов, в отличие от экспериментальных групп, где выявлена положительная динамика результатов развития всех параметров эмоциональной компетентности. Следовательно, полученные результаты свидетельствуют о результативности разработанной нами психологической программы формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов.

Таким образом, поставленные в работе задачи решены, цель исследования достигнута, гипотеза, сформулированная на начальном этапе, заключающаяся в предположении о том, что уровень развития эмоциональных компетенций студентов-психологов возможно улучшить при условии использования разработанной нами программы, нашла подтверждение.

Библиография

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. — Казань: Изд-во Казанск. Ун-та, 1987. — 261 с.
2. Аверченко Л.К. Эмоциональный интеллект как управленческая компетенция / Л.К. Аверченко // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 244-250.
3. Аврамова Т.И. Развитие эмоционально-личностной компетентности средствами тренинга у студентов // Акмеология. 2015. № 3. С.20–21.
4. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. — С. 71–75.
5. Александрова Н.П. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости / Н.П. Александрова, Е.Н. Богданов // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 1. – С. 22-30.
6. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19-27.
7. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям; под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. – 2009. – 351 с.
8. Андреева, И.Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности / И.Н. Андреева // Весці БДПУ, 2008. – № 4. – С. 31-35.
9. Андреева, И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопр. психологии. – 2008. – № 5. – С. 83–95.
10. Андреева, И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И. Н. Андреева // Нар. образование. – 2006. – № 2. – С. 216–222.

11. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
12. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопр. психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
13. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология: психологические законы поведения человека в социуме. / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт / - СПб.: ПРАЙМ - ЕВРОЗНАК, 2002. - 560с.
14. Баркова Е.К. Теоретическая модель эмоциональной компетентности студентов-психологов // Молодой ученый. - 2016. - №17. - С. 283-286.
15. Барышникова Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – 239 с.
16. Белашева И.В. Эмоциональная компетентность как критерий и ресурс психологического здоровья личности // Акмеология. 2016. №3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-kompetentnost-kak-kriteriy-i-resurs-psihologicheskogo-zdorovya-lichnosti>
17. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога. М.: Академия Естествознания, 2009. 219 с.
18. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 12.
19. Большой психологический словарь / Под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: Прайм-Еврознак, 2013. - 672 с.
20. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3-20.
21. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: «Академия», 2004. 544 с.
22. Брушлинский А.В. Психология субъекта. СПб.: Изд-во Алетейя, 2003. 272 с.
23. Буравцова Н.В. Взаимосвязь психологического пространства личности и эмпатии студентов педагогов и психологов // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 9- С.10.

24. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. - 143 с.
25. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч.практ. конф.; редкол.: А.А. Крылов [и др.]. - СПб.: Изд-во Санкт-Петербург.ун-та, 2013. - С. 25 - 26.
26. Гермогенова Л.Ю., Унарова С.Н. Исследование профессиональных компетенций психологов // Педагогика. Психология. Философия. 2016. №3 (03). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-professionalnyh-kompetentsiy-psihologov>
27. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 243 с.
28. Гоуман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 512 с.
29. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии. // Психологическая наука и образование: электронный журнал. 2012. №2.
30. Демидова, И.Г. Эмоциональный интеллект в структуре компетенций учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля // Актуальные вопросы современной науки. – 2015. – №40. – С. 92-101.
31. Деревянко С.П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. - Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. - Ч. 1. - С. 108-112.
32. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю., Эмоциональное реагирование: феноменология, структурно-компонентный состав, проблемы и перспективы исследования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. – Новосибирск, 2018. - № 3. – С. 90-96.

33. Дроздова Н.В. Компетентостный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с
34. Заморская Т.В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в условиях института повышения квалификации. - Тамбов: ТОИПКРО, 2003. –51с.
35. Зенько, Н.Н. Теория и методика тренинга. Творческая самореализация личности средствами тренинга: практическое пособие / Н.Н. Зенько; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2018. – 47 с.
36. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
37. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 329 с.
38. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
39. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
40. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2019. – 784 с.
41. Карпов А.В., Петровская А.С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Журнал «Вестник интегративной психологии». - №4, 2006 г.
42. Кобякова О.С., Деев И.А., Куликов Е.С. Эмоциональный интеллект и его роль в профессиональном успехе // Живая психология. – 2018. – Т. 5. – № 4(20). – С. 329-344. – DOI 10.18334/lp.5.4.39890.

43. Козина Н.В. Исследование эмпатии и ее влияния на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 1998. -25 с.

44. Козырская И.Н., Ботова Н.Д. Использование интерактивных методов в развитии социо-эмоциональной компетентности будущего педагога-психолога // Научный потенциал. 2020. №2(29). URL: <https://np-journal.ru/articles/tag/%D0%BA%D0%B5%D0%B9%D1%81-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4>

45. Костригин А.А. Личность психолога-консультанта: теоретико-эмпирическая модель ключевых компетенций // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2014. — № 1-2. — С. 445-451.

46. Крайнова Ю.Н. Саногенная рефлексия в структуре эмоциональной компетенции будущих педагогов. дис ... канд. психол. наук. М., 2010. 166 с.

47. Курпатов А.В., Алехин А.Н. Индивидуальные отношения: теория и практика эмпатии. - М.: Эксмо, 2007. - 370 с.

48. Лебедева А.А. Развитие профессионально важных качеств психологов-консультантов: //Дисс. ...канд. психол. наук, Спб - 2007. 173 с.

49. Либина Е.В., Либин А.В. Стили реагирования на стресс // Стилль человека: психологический анализ / М.: Смысл, 1998. 204 с.

50. Лобанов А.П. Интеллектуальная компетентность в структуре профессиональной подготовки психологов // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2009. – № 2. – С. 227-232., с. 227

51. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

52. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под

ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

53. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН. – 2013. – С.29-36.

54. Мавлянова, О.В. Эмоциональная компетентность и целенаправленность поведения детей младшего школьного возраста с разными формами проявления агрессии [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.В. Мавлянова. - М., 2011. - 26 с.

55. Манаенкова М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки // Социально-экономические явления и процессы. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-i-kompetentnost-problemy-professionalnoy-podgotovki>

56. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. - № 8. – С. 82-88.

57. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.

58. Марковский И.К. Формирование эмоциональной компетентности у студентов-психологов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №76-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotsionalnoy-kompetentnosti-u-studentov-psihologov>

59. Медведская Е.И., Шерягина Е.В. Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов //Консультативная психология и психотерапия. - 2017. - Т. 25. - №. 2. -С. 59-74.

60. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: дис ... канд.психол.наук. Курск, 2011. 239 с.

61. Михайлова В.П., Фокина И.А., Александрова Л. А. Сравнительный анализ эмоциональной компетентности и типов отношений

студентов в зависимости от успешности в обучении // Вестник КемГУ, 2011, № 2(46), С. 134-144.

62. Мохряков М. О. Особенности развития эмоциональной компетентности у младших школьников с нарушением речи // Таврический научный обозреватель, 2015. № 2. С. 91-93.

63. Мохряков М. О. Эмоциональная компетентность и её компоненты в структуре требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования младших школьников с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.17. С. 398–403. [URL:http://e-koncept.ru/2016/46255.htm](http://e-koncept.ru/2016/46255.htm)

64. Мохряков М.О. Теоретические основы исследования эмоциональной компетентности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Вестник ЮУрГГПУ. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-issledovaniya-emotsionalnoy-kompetentnosti-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi>

65. Мэттьюс Д., Моше З, Люсин, Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2004. - Т. 1. - №. 4.

66. Нелидова В.А., Маслова Т.М. Эмпатия как важное профессиональное качество психолога // Современные научные исследования и инновации. 2017. №3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/03/79493>

67. Оконечникова Л.В. Социально-психологический тренинг как метод формирования эмоционального интеллекта студентов-психологов // Психологическое сопровождение в системе образования: сб. науч. трудов по материалам междун. научно-прак. конференции. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. - С. 162-169.

68. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Психологическое консультирование и психотерапия: сб. ст./сост. АБ Орлов. - М.: Вопросы психологии. - 2004. - С. 46-51.

69. Остапенко И.А. Эмоциональная компетентность педагога высшей школы как составляющая его профессиональной компетентности // Концепт. 2018. №V9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-kompetentnost-pedagoga-vysshey-shkoly-kak-sostavlyayuschaya-ego-professionalnoy-kompetentnosti>

70. Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: опыт мультисубъектной теории // Мир психологии. - 2007. - №. 1. - С. 13-30.

71. Пономарева, Е.Ю. Профессиональная компетентность будущего психолога как показатель качества его образования // Развитие высшего профессионального психолого-педагогического образования: тенденции и перспективы. – Ялта: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», 2018. – С. 154-160.

72. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. [Пер. с англ.] /Под общ. ред. В.И.Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002. 400 с.

73. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. - С. 428-430.

74. Селезнёв В.Н., Климова Е.М. Эмоции как фактор психологической устойчивости менеджеров при принятии управленческих решений // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 4. с. 53-61.

75. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

76. Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.

77. Стенькова В.И. Педагогическая практика как фактор развития профессиональной компетентности будущих психологов, преподавателей психологи: автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Улан-удэ, 2007. – 22 с.

78. Степнова, А.П. Взаимосвязь эмоциональной компетентности и психологического здоровья / А. П. Степнова // Педагогика в правоохранительных органах. – 2011. – № 2. – С. 57–62.

79. Тимофеев О.Н. Эмоциональная компетентность и профессиональная компетентность // Вестник Казанского технологического университета. 2011. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-kompetentnost-i-professionalnaya-kompetentnost>

80. Тимофеева С.М. Методическая подготовка будущего учителя. «Вектор науки». - Тольяттинский государственный университет, -2011, № 3 (6). - С.299

81. Устюжина А.Ю. Мастер-класс как технология развития профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №63-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/master-klass-kak-tehnologiya-razvitiya-professionalno-pedagogicheskoy-refleksii-u-buduschih-pedagogov-professionalnogo-obucheniya>

82. Фокина И.В. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы» (Москва, 27-29 января 2010г.): Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. - М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2010.

83. Французова О.Е. Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. Тамбов: ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. Т. 15. № 3. С. 114-117.

84. Хакимова Е.К. Содержание работы по формированию эмоциональной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов // Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта: материалы Междунар.науч.-практ.конф. (Чебоксары, 20 дек. 2017 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2017. С. 43-47.

85. Хакимова Е.К., Валеева Р.А. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12142>

86. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

87. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

88. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

89. Царева Н.А., Ерохин А.К. Эмоциональная компетенция сотрудника и ее оценка: Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта (Reis) // АНИ: педагогика и психология. 2018. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-kompetentsiya-sotrudnika-i-ee-otsenka-rotterdamskaya-shkala-emotsionalnogo-intellekta-reis>

90. Чеботарева С.В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности "Психология": дис ... канд.психол.наук. Нижний Новгород, 2009. 242 с.

91. Чудновский В. Е. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / В. Е. Чудновский, Э. Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2003. — 336с.

92. Шабанова, Т.Л. Модель исследования эмоциональной компетентности у студентов педагогов [Электронный ресурс] / Т. Л.

Шабанова, К. В. Шабанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-issledovaniya-emotsionalnoy-kompetentnosti-u-studentov-pedagogov>

93. Юсупов И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? // АНИ: педагогика и психология. 2014. №3 (8). С. 85-86.

94. Юсупова Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис. ... канд.психол.наук. Казань, 2006. 166 с.

95. Юсупова Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. – 2013.– № 4.– С. 124-126.

96. Denham S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. E. Grusec, & P. D. Hastings (Eds.), Handbook of socialization (pp. 614-637). New York: The Guilford Press.

97. Dmitriev, A.A., Verkhoturova, N.Yu. (2019). Social and psychological aspects of emotional response in childhood. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. DOI: 10.17516/1997–1370–0469

98. Gladstein G.A. Empathy and counseling outcome: An empirical and conceptual review //The Counseling Psychologist. - 1977. - Vol. 6. - №. 4. - P. 70-79.

99. Gladstein G.A. Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives //Journal of counseling psychology. - 1983. - Vol. 30. - №. 4. - P. 467-482.

100. Goldstein, A.P. Empathy: development, training, consequences / A.P. Goldstein, G.Y. Michaels. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985. - 287 p.

101. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997 P. 3–31.

102. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1990. Vol. 36. Pp. 115–182.

103. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990 V. 9 P. 185–211

Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн) Д.В. Люсина

Инструкция: Вам предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Читайте внимательно каждое утверждение и ставьте крестик (или галочку) в той графе, которая лучше всего отражает Ваше мнение.

Таблица 1 – Бланк методики «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина

№п /п	Утверждение	Совсем не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Полностью согласен
1.	Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть				
2.	Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения				
3.	Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица				
4.	Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение				
5.	У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника				
6.	Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю				
7.	Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди				
8.	Я не сразу замечаю, когда начинаю злиться				
9.	Я умею улучшить настроение окружающих				
10.	Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую				
11.	Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов				
12.	В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки				
13.	Я легко понимаю мимику и жесты других людей				
14.	Когда я злюсь, я знаю, почему				
15.	Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации				
16.	Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком				
17.	Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряжённом состоянии				
18.	Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим				
19.	Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть				
20.	Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние				
21.	Я контролирую выражение чувств на своем лице				
22.	Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство				
23.	В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций				
24.	Если надо, я могу разозлить человека				

25.	Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние				
26.	Как правило, я понимаю, какую эмоцию испытываю				
27.	Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это				
28.	Я знаю как успокоиться, если я разозлился				
29.	Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса				
30.	Я не умею управлять эмоциями других людей				
31.	Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда				
32.	Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые				
33.	Мне трудно справиться с плохим настроением				
34.	Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие эмоции он скрывает				
35.	Я не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям				
36.	Мне удаётся поддержать людей, которые делятся со мной своими переживаниями				
37.	Я умею контролировать свои эмоции				
38.	Если мой собеседник начинает раздражаться, я подчас замечаю это слишком поздно				
39.	По интонациям моего голоса легко догадаться о том, что я чувствую				
40.	Если близкий человек плачет, я теряюсь				
41.	Мне бывает весело или грустно без всякой причины				
42.	Мне трудно предвидеть смену настроения у окружающих меня людей				
43.	Я не умею преодолевать страх				
44.	Бывает, что я хочу поддержать человека, а он этого не чувствует, не понимает				
45.	У меня бывают чувства, которые я не могу точно определить				
46.	Я не понимаю, почему некоторые люди на меня обижаются				

**Опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна
адаптирован на русском языке Ю.М. Орловым и Ю.Н. Емельяновым**

Инструкция: Прочитайте утверждения и, ориентируясь на то, как Вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие «+» или несогласие «-» с каждым из них.

1. Меня огорчает, когда я вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они себя сами жалеют
5. Когда со мной кто-то рядом нервничает, я тоже начинаю нервничать
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо
7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей
8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств
9. Я сильно волнуюсь, когда должен сообщить людям неприятное для них известие
10. На мое настроение сильно влияют окружающие меня люди
11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми
13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно
14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки
15. По-моему, одинокие люди часто бывают недоброжелательными

16. Когда я вижу плачущего человека, то и сам расстраиваюсь
17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым
18. Когда я читаю книгу (роман, повесть), то так переживаю, как будто то, о чем читаю, происходит на самом деле
19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь
20. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг волнуются
21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему
22. Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут
23. Чужой смех меня не заражает
24. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет
25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены
26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных
28. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге
29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей
30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм
32. Я могу оставаться равнодушным к любому волнению вокруг
33. Маленькие дети плачут без причины

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Направление подготовки: 37.04.01 Психология
направленность (профиль) образовательной программы Психологическое
консультирование и психотерапия

Выполнил: магистрант гр. SO-M19A-01
Ващенко Евгения Викторовна

Красноярск 2021

Занятие 1

Цели занятия: знакомство с участниками, установление контакта, изучение понятия «эмоциональная компетентность».

1. Приветствие

1.1. Знакомство с участниками «Три факта»

Цель упражнения: знакомство с участниками группы.

Описание упражнения: Каждый участник сообщает группе три факта о себе. Один из них является реальным, а два других — вымышленными. Задача остальных участников — определить, какой именно из представленных фактов соответствует действительности (участникам предлагается поочередно проголосовать за истинность каждого из фактов). Потом участник, который представлялся, раскрывает истину: говорит, какой из приведенных фактов реален.

1.2. Принципы работы в группе:

- Принцип активности – в тренинговой группе не приветствуется пассивность, поскольку психологический тренинг относится к активным методам обучения и развития, такая норма, как активное участие всех в происходящем на тренинге, является обязательной;
- Принцип «Здесь и теперь» - Этот принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев запрещаются проекции в прошлое и в будущее;
- Искренность и открытость - чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом;
- Принцип Я - Основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии.

Даже оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных возникающих чувств и переживаний. Это тем более важно, что напрямую связано с одной из задач тренинга – научиться брать ответственность на себя и принимать себя таким, какой есть;

- Принцип Ты - общение между всеми участниками и ведущими независимо от возраста и социального статуса рекомендуется осуществлять на "ты". Это позволяет создать дружескую и свободную обстановку в группе, хотя обращение на "ты" достаточно трудно на первых порах вследствие привычки и определенной иерархичности отношений;

- Принцип конфиденциальности - все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы – естественное этическое требование, которое является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия. Само собой разумеется, что психологические знания и конкретные приемы, игры, психотехники могут и должны использоваться вне группы – в профессиональной деятельности, в учебе, в повседневной жизни, при общении с родными и близкими, в целях саморазвития.

1.3. Мини-лекция

Основная цель наших занятий – это формирование эмоциональной компетентности студентов-психологов. Все ли знают, что означает данный термин?

Эмоциональная компетентность – это один из компонентов профессиональной компетентности психолога. Существует множество ее определений, но мы под эмоциональной компетентностью понимаем совокупность развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений с помощью понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей.

То есть эмоциональная компетентность состоит из следующих параметров: понимание собственных эмоциональных состояний, понимание

эмоциональных состояний других людей, саморегуляция, регуляция эмоций других людей, эмпатия и экспрессия.

Понимание собственных эмоциональных состояний – это способность дифференцировать, классифицировать свои эмоции, интерпретировать их значение, понимать амбивалентные (сложные) чувства, а также осознавать переход от одной эмоции к другой.

Понимание эмоциональных состояний других людей – это способность идентифицировать, дифференцировать и осознавать эмоции другого человека на основе внешних проявлений (мимика, жесты, интонация и пр.).

Саморегуляция – это сложный процесс, который включает в себя контроль (увеличение/уменьшение интенсивности, продолжительности эмоции, замещение и нейтрализация эмоций и пр.), процесс характеризуется произвольностью, целенаправленностью, может запускаться до проявления эмоции, а также во время проявления и после.

Регуляция эмоций других людей – это способность влиять на возникновение тех или иных эмоций у других людей, снижать интенсивность/продолжительность нежелательных эмоций.

Эмпатия – склонность (способность) отзываться на эмоциональном уровне на переживания других людей, это сложный психический акт, который включает в себя когнитивную составляющую в виде понимания состояния другого человека, эмоциональную составляющую в виде сопереживания и сочувствия, поведенческий компонент в виде поддержки и оказания помощи.

Экспрессия – процесс трансляции эмоций, демонстрации их другим людям, то есть эмоциональная выразительность в жестах, мимике, пантомимике, речи и пр.

Долгое время в психологии считалось, что успех в профессиональной деятельности зависит от коэффициента интеллекта (IQ). Однако с течением времени исследователи подвергли сомнению идею о том, что только высокий уровень интеллекта обеспечивает эффективность профессиональной

деятельности. Результатом поиска эквивалента коэффициента интеллекта стала разработка коэффициента эмоциональности и, как следствие, появился термин «эмоциональный интеллект».

Термин «эмоциональный интеллект» был введен в психологию в 90-е гг. XX в. Дж. Майером и П. Сэловеем. Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность умственных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями.

Д. В. Люсину представляется неправильным трактовать эмоциональный интеллект как чисто когнитивную способность по аналогии с пространственным или вербальным интеллектом. Он допускает предположение, что способность к пониманию эмоций и управлению ими находится в тесной взаимосвязи с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Данный автор считает, что эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу. С одной стороны, он связан с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками.

В своей работе «Эмоциональный интеллект в бизнесе» Д. Гоулман пишет об эмоциональной компетентности во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом. Эмоциональная компетентность – это приобретенные способности, основанные на эмоциональном интеллекте, являются причиной успехов в профессиональной деятельности. Автор уточняет, что высокий эмоциональный интеллект не гарантирует усвоение эмоциональных компетенций.

2. Разминка

2.1. «Что ты сейчас чувствуешь?»

Цель: разминка, сплочение участников группы.

Участники группы делятся на две подгруппы.

Инструкция: Каждой подгруппе дается 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) и продумать, как его можно изобразить. Это может быть или скульптурное изображение, или невербальное действие. В изображении должны принимать участие все члены подгруппы. Пока первая подгруппа показывает то, что она подготовила, вторая подгруппа отгадывает, какое чувство или эмоция изображены. Затем подгруппы меняются местами.

Рефлексия: возникали ли какие-то трудности?

3. Основная часть

3.1. «Угадай эмоцию»

Цель: развитие навыка выражения собственных эмоций и способности понимания эмоций других людей.

Ведущий раскладывает заранее подготовленные карточки с названиями эмоций на столе и предлагает выбрать участникам по 1 карточке. Карточки нельзя показывать друг другу.

Все участники рассаживаются по местам. Вызывается первый доброволец. Тренер просит каждого участника изобразить эмоцию из своей карточки (кроме добровольца). Дает несколько секунд добровольцу предварительно ознакомиться с тем, что тот увидел, и ведущий называет эмоцию одного из участников. Доброволец должен угадать, кому именно принадлежит заданная эмоция. Угадав — доброволец садится на место угаданного. Участник, чью эмоцию угадали, встает и игра продолжается. Тренер называет следующую эмоцию. Игра продолжается до тех пор, пока не останутся 3–4 незадействованных участника (эмоции). Участник, вышедший в этот момент угадывает кому принадлежат оставшиеся 3–4 эмоции (тренер предварительно их называет).

Вариации: доброволец и последующие участники могут попытаться угадать увиденные эмоции самостоятельно.

Рефлексия: тренер просит поделиться участников полученным опытом:

- Удалось ли выразить эмоцию, которая им досталась?

- Удалось ли распознать эмоции других участников?
- Что оказалось самым сложным в распознавании эмоций других людей?

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: Завершающий ритуал. Позволяет задуматься над содержанием и результатом прошедшего занятия, а также завершить его на положительной эмоциональной ноте.

Описание упражнения: Участники встают в кружок, и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все, то с чем он пришел сегодня, свой багаж настроения, мыслей, знаний, опыта, а на правую руку – то, что получил на этом занятии нового. Затем, все одновременно сильно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!

Занятие 2

Цели занятия: развитие понимания и дифференциации эмоции.

1. Приветствие

1.1. «Приветствие на сегодняшний день»

Цель упражнения: приветствие участниками группы друг друга.

Описание упражнения: Начнем нашу работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким – желательно в одно слово. Вы бросаете мяч тому, кому адресуете пожелание и одновременно говорите его. Тот, кому бросили мяч, в свою очередь бросает его следующему, высказывая ему пожелания на сегодняшний день. Будем внимательно следить за тем, чтобы мяч побывал у всех, и постараемся никого не пропустить.

1.2. Высказывания участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе.

2. Разминка

2.1. Разминка «Передай маску»

Цель: Развитие навыка спонтанного реагирования.

Ведущий фиксирует на лице определенное выражение (маску), поворачивается к соседу слева и «передает ему выражение своего лица», которое тот должен в точности повторить. Как только сосед слева справился с заданием, он меняет выражение лица на «новую маску» и передает ее следующему участнику. И так все по очереди «копируют» и «передают» маску.

Упражнение помогает настроиться на работу, стать более внимательным, избавиться от плохого настроения.

3. Основная часть

3.1. «Определи чувство».

Цель: развитие понимания и выражения эмоций.

Инструкция: «Сейчас некоторые из вас получают карточки, на которых написаны те или иные эмоциональные состояния или чувства. Они прочитают то, что написано на карточках и постараются сделать это так, чтобы надпись не видели другие члены группы. Затем каждый обладатель карточки невербально изобразит это состояние или чувство. Делать это надо будет по очереди, выйдя сюда, в центр полукруга, и повернувшись спиной к группе. Наша задача - определить, какое состояние или чувство изображено, наблюдая за человеком со спины, не видя его лица».

Примерный перечень состояний и чувств для этого упражнения: радость, печаль, удивление, гнев, нетерпение, страх, беспокойство и т. п. После каждого воспроизведения наблюдатели высказывают свои предположения относительно изображенного состояния или чувства, а тренер называет его. Затем можно задать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние?».

Обсуждение дает возможность собрать «банк» пантомимических и жестикуляторных проявлений, характерных для, того или иного состояния.

3.2. Упражнение «Разговор по телефону».

Цель: развитие понимания и дифференциации эмоций.

Участники группы садятся полукругом. Перед ними в центре стоит стул. Инструкция: «Сейчас на этот стул по очереди будут садиться некоторые из нас и “говорить” по воображаемому телефону. При этом они не будут произносить ни одного слова вслух. (Предварительно тренер договаривается с 3-4 участниками группы. Одного из них тренер просит «поговорить» по телефону с ребенком, другого - с начальником, третьего - с другом или с любимым человеком и т.д.) Наша задача постараться понять, с кем и о чем идет разговор». Каждый разговор длится около минуты. После этого тренер просит наблюдавших высказать предположения, с кем и о чем говорили. На следующем этапе обсуждения тренер может задать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя, с кем разговаривала (к примеру) Таня?». С этим вопросом лучше обратиться к тем участникам группы, которые дали правильные ответы на первом этапе обсуждения. Во время обсуждения, как правило, обнаруживается, что основным ориентиром для определения того, с кем «разговаривает» человек, были его состояния, идентифицируемые с помощью наблюдения за невербальными, прежде всего мимическими проявлениями.

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне...»

Цель упражнения: Завершающий ритуал.

Пусть каждый участник закончит фразу: "Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне, то вспомню в первую очередь..." Для этого упражнения тоже можно взяться за руки.

Занятие 3

Цель занятия: развитие понимания и дифференциации собственных эмоциональных состояний.

1. Приветствие

1.1. «Нестандартное приветствие»

Цель: установление контакта.

Описание: все участники тренинга встают со своих мест и начинают хаотично передвигаться по комнате, приветствуя друг друга. Но приветствие должно быть нестандартным. То есть не достаточно просто сказать "привет", необходимо сопроводить скучный "привет" действием (стойка на одной ноге, подпрыгивание, высовывание языка и т.д.). Можно употребить любую другую оригинальную фразу вступая в контакт. Дайте на это упражнение 10 минут.

Рекомендации: игра помогает раскрепоститься в начале тренинга и ближе узнать друг друга. Если ведущий видит, что группа замкнута и скована, он сам вовлекается в игру и на собственном примере показывает, что нужно делать. Подходит для установления контакта между подростками, которые достаточно быстро раскрепощаются.

1.2. Высказывания участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе.

2. Разминка

2.1. «Изображение животного».

Цель: 1. Снятие эмоционального закрепощения, напряжения. 2. Создание доверительной обстановки для дальнейшей работы.

Процедура: Каждый участник должен придумать какое – либо животное и изобразить его молча. Задача группы отгадать какое животное задумал участник.

3. Основная часть

3.1. «Прогноз погоды»

Цель: Определить эмоциональное состояние каждого из участников группы, развитие понимание собственных эмоциональных состояний.

Инструкция. «Возьмите лист бумаги и карандаши и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению. Вы можете показать, что у вас сейчас «плохая погода» или «штормовое предупреждение», а может быть, для вас уже светит солнце».

Рефлексия: Что изображено на вашем рисунке? Опишите свое эмоциональное состояние.

3.2. «Выражение настроения»

Цель: выражение собственных эмоций с помощью тела, развитие дифференциации эмоциональных состояний.

Участникам дается инструкция двигаться по комнате и постараться почувствовать свои ноги и ступни, руки и кисти, пальцы, позвоночник и голову. Ведущий просит участников отметить «сонные» и «бодрствующие» части тела, подумать о том настроении, с которым они пришли на занятие, и выразить его походкой.

Затем ведущий предлагает изобразить походкой другие состояния и настроения: очень уставшего человека; счастливого человека, получившего чудесное сообщение; перепуганного человека; лунатика, бредущего с открытыми глазами; человека с нечистой совестью; гения, получившего Нобелевскую премию; предельно собранного человека; канатоходца и др.

Вопросы: Какое состояние/настроение было легче и труднее всего отобразить?

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- Посмотрите на рисунок «Прогноз погоды», изменилось ли ваше состояние?

- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Рукопожатие»

Цель: завершающий ритуал.

Участники также уходят по очереди. Уходящий должен обойти всех, включая ведущего, пожать руку каждому и посмотреть в глаза. Пусть он сделает это молча, но со значением.

Занятие 4

Цели занятия: развитие навыков эмоциональной саморегуляции.

1. Приветствие

1.1. Обсуждение

Цель: связывание прошлого занятия с настоящим, создание позитивного настроения на работу.

Вопросы: - Что запомнилось с прошлого занятия? - Что было самым интересным на прошлом занятии? - Что нового я понял про себя? - Что приятного было в течение прошедшей недели, вчера? - Что будет приятное сегодня, в ближайшие дни?

2. Разминка

2.1. Упражнение «Лучик»

Цель: разминочное упражнение, расслабление.

Процедура: Сидя, примите удобную для вас позу. Представьте, что внутри вашей головы, в верхней части, возникает светлый луч, который медленно и постепенно освещает лицо, шею, плечи. Руки теплым ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщинки, исчезает напряжение в области затылка, ослабляются складки на лбу, расслабляются брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в уголках губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного, освобожденного человека, удовлетворенного собой и своей профессией.

Заканчиваем упражнение словами: «Я стала спокойной. Я чувствую внутреннюю гармонию».

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Пропевание звуков»

Цель: развитие навыка расслабления с помощью правильного дыхания.

Ведущий читает: «Сядьте поудобнее, спина расслаблена, руки спокойно лежат на коленях. Можно закрыть глаза. Сделаем несколько глубоких медленных вдохов и при выдохе поем звук: а, о, у, х.»

Древневосточная медицина гласит, что пропевание звуков гармонирует внутренние органы. Звук А – хорошо снимает нервные стрессы, Звук О – оживляет деятельность поджелудочной железы. Звук У – гармонирует выделительную систему. Звук Х – стимулирует выброс негативной энергии.

Вопросы: Каковы ощущения? Что Вы чувствуете?

3.2. Телесно-ориентированное упражнение «Погода»

Цель: релаксация.

Инструкция: Участники разбиваются по парам. Одни отворачиваются к партнеру спиной, первый – «бумага», второй «художник». Ведущий предлагает «художникам» нарисовать на «бумаге» (спине) сначала теплый ласковый ветер; затем усиливающий ветер; затем дождь; сильный ливень, переходящий в град; снова ветер, переходящий в теплое солнышко, согревающее всю землю; в конце ласковое теплое солнышко, согревающее всю землю.

По окончании упражнения, участники меняются местами.

Вопрос: что вы чувствуете? Каждый участник высказывает свое мнение и рассказывает о тех ощущениях, которые появились в процессе упражнения.

3.3. «Мозговой штурм по созданию банка способов саморегуляции»

Цель: актуализация и научение навыкам эмоциональной саморегуляции.

Инструкция: Участники по очереди называют способы, которые они используют в своей жизни для выхода из стрессовой ситуации или для

оказания себе самопомощи в трудных жизненных ситуациях. Способы оформляются на доске или ватмане. Ведущий обобщает полученные данные и делает вывод. Ведущий дополняет предложенные способы.

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Спасибо за приятное занятие»

Цель: завершающий ритуал.

Инструкция: Пожалуйста, встаньте в круг. Сейчас один из вас встанет в центр, другой подойдет к нему, пожмет руку и скажет: «Спасибо за приятное занятие!». Оба участника остаются в центре, держась за руки. Затем подходит третий участник, берет за свободную руку либо первого, либо второго участника, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятное занятие!». Таким образом, группа в центре круга увеличивается. Все держатся за руки. Когда к группе присоединится последний участник, ведущий замыкает круг и завершает церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук.

Занятие 5.

Цель: развитие способности регулировать эмоциональные состояния других людей.

1. Приветствие

1.1. Обсуждение

Цель: связывание прошлого занятия с настоящим, создание позитивного настроения на работу.

Вопросы: - Что запомнилось с прошлого занятия?

- Что было самым интересным на прошлом занятии?

- Что нового я понял про себя?

- Что приятного было в течение прошедшей недели, вчера?

- Что будет приятное сегодня, в ближайшие дни?

2. Разминка

2.1. «Что ты сейчас чувствуешь?»

Цель: разминка, сплочение участников группы.

Участники группы делятся на две подгруппы.

Инструкция: Каждой подгруппе дается 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) и продумать, как его можно изобразить. Это может быть или скульптурное изображение, или невербальное действие. В изображении должны принимать участие все члены подгруппы. Пока первая подгруппа показывает то, что она подготовила, вторая подгруппа отгадывает, какое чувство или эмоция изображены. Затем подгруппы меняются местами.

Рефлексия: возникали ли какие-то трудности?

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Уверенные, неуверенные и агрессивные ответы».

Цель: научение конструктивному реагированию.

Инструкция: Каждому члену группы предлагают продемонстрировать в предложенной ситуации неуверенный, агрессивный и уверенный ответы. Представьте, что друг «забыл» вернуть деньги, которые он занял у вас. Агрессивное поведение может выражаться следующим высказыванием: «Черт возьми! Я знал, что тебе нельзя доверять, когда ты обещал, что вернешь деньги! Я хочу получить свои деньги!» Неуверенность в поведении может выражаться высказыванием типа: «Я знаю, что надоедаю тебе, но, как ты думаешь, не сможешь ли ты вернуть мне деньги в ближайшее время?» Уверенный ответ может быть таким: «Я считал, что мы договорились, когда ты обещал вернуть мне деньги сегодня. Буду признателен, если ты принесешь деньги самое позднее в пятницу».

Ситуации: Друг продолжает занимать вас разговором, а вы хотите уйти. Вы говорите...

В ресторане вам подается пережаренный бифштекс с кровью. Вы говорите официанту...

Счет за ремонт вашего автомобиля на 25 долларов больше начальной расценки. Вы обращаетесь к заведующему службой...

Вы ловите взгляд привлекательного мужчины (женщины). Знаете, что он (она), может быть, интересуется вами. Вы подходите и говорите...

Собака вашего соседа помяла траву на вашем газоне. Вы подходите к соседу и говорите ему...

Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не предупредив вас. Вы заявляете ему...

Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким 46 разговором. Вы обращаетесь к ним...

Вы пришли в модный ресторан, однако вам не нравится предложенный стол. Вы говорите хозяину или хозяйке...

Друг просит вас одолжить ему автомашину, а вы считаете его плохим водителем. Вы говорите ему...

Друг приводит вас в смущение, рассказывая в компании истории о вас. Вы заявляете ему...

Обсуждение упражнения. Анализ различий в уверенном, неуверенном и агрессивном поведении.

3.2. Упражнение «Чувства и интонации»

Цель: развитие способности регулировать эмоций других людей.

«Наши голоса несут собеседнику информацию о наших чувствах. Иногда мы можем узнать о других по звуку их голоса больше, чем по содержанию их речи. Голосом часто выражаются вещи, которые нельзя передать словами. Поэтому сейчас мы будем учиться слышать все, что передает собеседник, замечая все нюансы и оттенки чувств по изменению его голоса. Это поможет лучше настраиваться на других и стать более чуткими».

Инструкция: Представьте себе, что весь класс перенесся на машине времени в другой мир, где разговаривают только длинными гласными, например: Аааааа, Ееееее, Ииииии... Люди, разговаривающие на этом языке, могут выражать все свои чувства только разным произнесением этих звуков.

Попробуйте показать, как люди этой страны говорят, что они счастливы? Скажите мне все радостное Аaaa, радостные Ееее, Иииии, Оoooo, Уuuuu...

Проследите при этом, чтобы дети действительно вкладывали чувства в произносимые звуки. Дайте детям выразить интонацией страх. Выразите так другие чувства: гнев, печаль, любовь, волнение, гордость, любопытство и др. Помогите детям обратить внимание, как изменяется их мимика и поза, их ощущения при выражении разных чувств.

Меняется ли ваша осанка, когда вы выражаете новое чувство? А выражение лица? Как вы дышите при разных эмоциях?

В завершение Вы можете сами произнести поочередно все гласные, демонстрируя оттенки разных чувств: радостное Аaaaa, потом грустное Ееее...

Теперь сядьте по двое. Я хотела бы, чтобы вы поговорили друг с другом, используя только гласные звуки, но они должны выражать те чувства, которые вы сейчас испытываете. Обращайте внимание не только на голос, но и на позу и выражение лица вашего партнера. (3 минуты.) Давайте вместе обсудим то, что вы при этом переживали.

Обсуждение:

- Что тебе было труднее всего понять в чужой речи?
- Какое чувство тебе легче всего выразить?
- Обращаешь ли ты внимание на интонацию собеседника для того, чтобы понять его чувства?
- Можешь ли ты сказать про кого-нибудь из группы, что ты понимаешь его чувства сразу же?
- Как звучит твой голос, когда ты радуешься? А как он звучит, когда тебе страшно? Как звучит твой голос, когда ты ласковый?
- Когда ты чувствуешь себя неуютно при разговоре: когда собеседник гневается? Когда он грустен? Когда он выражает любовь?
- Почему у людей есть чувства? Для чего они нужны?

- Есть ли у тебя какое-нибудь свое «правило» по отношению к выражению чувств?

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Аплодисменты»

Цель: завершающий ритуал.

Инструкция: Ведущий начинает хлопать в ладоши и подходит к одному из участников группы. Затем этот участник выбирает из группы следующего, кому они аплодируют вдвоем. Третий выбирает четвертого и т.д. Последнему участнику аплодирует уже вся группа.

Занятие 6.

Цели: развитие способности к эмпатии, развитие эмпатийной наблюдательности.

1. Приветствие

1.1. Обсуждение

Цель: связывание прошлого занятия с настоящим, создание позитивного настроения на работу.

Вопросы: - Что запомнилось с прошлого занятия?

- Что было самым интересным на прошлом занятии?

- Что нового я понял про себя?

- Что приятного было в течение прошедшей недели, вчера?

- Что будет приятное сегодня, в ближайшие дни?

2. Разминка

2.1. Упражнение «Три минуты».

Цель: разминочное упражнение.

Проводится в начале дня. Участники группы сидят по кругу. Инструкция: «Внимательно посмотрите друг на друга. Постарайтесь увидеть

каждого, обратив внимание на то, как выглядит сегодня этот человек, в каком он состоянии, как он себя проявляет. Для этого у нас будет три минуты». Через три минуты тренер продолжает инструкцию: «А сейчас мы будем бросать друг другу мяч, сообщая при этом человеку, которому он адресован, что нового по сравнению со вчерашним днем вы в нем увидели. Будьте внимательны и постарайтесь никого не пропустить».

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Говорящие жесты»

Цель: развитие понимания состояния партнера через его жесты.

Участники группы стоят по кругу.

Инструкция: «Пусть каждый из нас по очереди сделает движение, отражающее его внутреннее состояние, а мы все будем повторять это движение 3—4 раза, стараясь вчувствоваться в состояние человека, понять это состояние».

После завершения упражнения можно задать группе вопрос «Каково, по вашему мнению, состояние каждого из нас?». После того как относительно состояния кого-либо из участников будет высказано несколько гипотез, следует обратиться к нему за объяснением его действительного состояния.

3.2. Упражнение «Твой партнер по общению»

Цель: развитие эмпатийной наблюдательности.

Упражнение выполняется в парах.

Инструкция: «Это упражнение включает в себя несколько заданий. Каждое из них рассчитано на определенное время. Я буду говорить вам, что надо делать, буду следить за временем и сообщать, когда оно закончится.

Задание 1. В течение 5 минут молча смотрим друг на друга.

Задание 2. Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите тетради и ручки. Я буду задавать вопросы, относящиеся к внешности вашего партнера, на которые надо дать письменные ответы. Какого цвета глаза у вашего партнера? Есть ли у него на лице родинки? Если есть, то вспомните, где они

находятся. Какого цвета у него брови? Есть ли у него на лице ямочки? А теперь повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов.

Задание 3. Сейчас сменим пары, один из партнеров переходит в пару, сидящую слева от него. В течение минуты молча смотрите друг на друга.

Задание 4. Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите ручки и тетради. Я буду задавать вопросы, касающиеся вашего партнера, на которые надо будет дать письменные ответы. Какого цвета обувь на вашем партнере? Есть ли у него на руках (шее, одежде) какие-либо украшения? На какой руке у него часы? Какой формы пуговицы на его одежде? Повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов.

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне...»

Пусть каждый участник закончит фразу: "Когда я буду вспоминать о сегодняшнем дне, то вспомню в первую очередь..." Для этого упражнения тоже можно взяться за руки.

Занятие 7.

Цель: развитие эмпатийного слушания.

1. Приветствие

1.1. Обсуждение

Цель: связывание прошлого занятия с настоящим, создание позитивного настроения на работу.

Вопросы: - Что запомнилось с прошлого занятия?

- Что было самым интересным на прошлом занятии?

- Что нового я понял про себя?

- Что приятного было в течение прошедшей недели, вчера?

- Что будет приятное сегодня, в ближайшие дни?

2. Разминка

2.1. Упражнение «Говорю, что вижу».

Цель: разминка, улучшение атмосферы в группе, развитие навыка без оценочных высказываний.

Инструкция: «Сидя в круге, вы будете наблюдать за поведением других и, по очереди, говорить, что видите относительно любого из участников. Описывая поведение, действия других людей не оценивайте их, а просто констатируйте наблюдаемое. К примеру: «Коля сидит, положив ногу на ногу», «Катя улыбается».

Ведущий следит за тем, чтобы не использовались оценочные суждения и умозаключения. После выполнения упражнения обсуждается, часто ли наблюдалась тенденция использовать оценки, было ли сложным это упражнение, что чувствовали участники.

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Эмпатичное слушание»

Описание: упражнение, для которого вам понадобится партнер. Его суть в том, чтобы выслушать человека о том, что является важным для него и создать предложение, которое максимально точно передает то, что он чувствует при этом. Помните, что эмпатия означает отбросить в сторону свои мысли и ощущения, а затем обратить внимание на то, что чувствует и о чем думает ваш собеседник.

Подумайте о чем-то сокровенном и имеющем большое значение для вас. Расскажите об этом, пытаясь максимально подробно описать ситуацию, при этом не давая подсказок. Берите паузы, во время которых ваш партнер скажет, о чем вы думали и что чувствовали в прошлый и настоящий моменты. Повторите упражнение, поменявшись ролями. Помните о том, что лучше ошибиться со своим предположением, чем вовсе не высказывать его вслух. Также ничего страшного в том, если вы преувеличите эмоцию, которую ощущает человек — например, назовете раздражение злостью, а

злость гневом. Вы учитесь и только методом проб и ошибок можно достичь серьезных успехов.

Итоги упражнения: 1. Каково чувствовать себя в роли слушателя? Что было самым сложным? 2. Каково чувствовать себя в роли рассказчика? 3. Как вы себя чувствовали, когда человек составлял предположения о том, что вы ощущали?

3.2. Упражнение «Слушай меня»

Цель: развитие понимания важности уметь слушать, особенно слушать клиента.

Содержание: Перед началом упражнения можно обсудить с участниками, почему так необходимо научиться внимательно, слушать клиента. Затем он говорит участникам, что сейчас им зачитают текст от имени клиента, а их задачей является внимательное слушание. Участники занимают удобное положение, расслабляются и закрывают глаза. Когда все готовы, тренер начинает читать следующий текст:

«Слушай меня. Слушай просто потому, что я твой клиент, может быть, даже не очень удобный, но я пришел, чтобы встретиться с тобой, и сейчас я здесь. Слушай меня, даже если ты еще не знаешь, что со мной делать дальше. Забудь об этом и просто слушай. Слушай, и я уверен, что ты узнаешь много нового и пополнишь свой профессиональный опыт или даже обретешь частичку мудрости. Ты сам поймешь и узнаешь, что именно ты обрел. Ну это позже, а пока наберись терпения и просто слушай. Слушай меня. Слушай, о чем говорит мой голос, и мои интонации. Слушай мои паузы, ведь ты знаешь, каждая из них наполнена глубоким смыслом. Слушай мое молчание и наблюдай за мной. Слушай, и я скажу тебе между строк, какой помощи я жду от тебя. Слушай, и ты догадаешься, что я специально повторяю для тебя что-то важное и особенное, слушай, и ты узнаешь, какой глубокий смысл я вкладываю в каждое свое слово. Просто слушай, а все остальное потом... Слушай меня, и ты поймешь, как это важно для нас обоих. Слушай, и ты обязательно будешь услышан. Пожалуйста, слушай».

Обсуждение: Тренер просит участников в свободной форме поделиться своими впечатлениями от упражнения. После обсуждения тренер выдает каждому участнику данный текст и просит их подумать дома или в перерыве над тем, как можно было бы улучшить его. Если кто-то из участников внесет изменения, он может сам прочитать свой текст в следующий раз.

Комментарии для тренера: для усиления эмоционального эффекта упражнения можно включить медленную негромкую классическую музыку без слов.

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Прощание»

Участники по очереди выходят из тренингового зала (медленно, не спеша). Группа кричит уходящему в спину какие-нибудь пожелания. Последнему участнику пожелание говорит ведущий.

Занятие 8.

Цель: развитие навыков экспрессивного выражения, а именно навыков невербального выражения эмоций.

1. Приветствие

1.1. Обсуждение

Цель: связывание прошлого занятия с настоящим, создание позитивного настроения на работу.

Вопросы:

- Что запомнилось с прошлого занятия?
- Что было самым интересным на прошлом занятии?
- Что нового я понял про себя?
- Что приятного было в течение прошедшей недели, вчера?
- Что будет приятное сегодня, в ближайшие дни?

2. Разминка

2.1. Упражнение «Вербализация признаков экспрессии эмоциональных состояний»

Нужно описать экспрессивные признаки шести эмоциональных состояний: радости, удивления, отвращения, гнева, страха, страдания, на которые каждый член группы ориентируется при опознании эмоциональных состояний другого человека. Каждый член группы пишет самостоятельно на листочке. Затем все по очереди зачитывают написанное индивидуально вслух для совместного обсуждения. Участники могут отметить общие признаки, скорректировать неадекватные признаки.

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Разговор через стекло» (разработано В.Б. Березкиной-Орловой, М.А. Баскаковой)

Цель: развитие невербальных средств выражения эмоций.

Участники разбиваются на пары. Тренер: "Представьте себе, что вас и вашего партнера разделяет окно с толстым, звуконепроницаемым стеклом, а вам надо передать ему какую-то информацию. Говорить запрещено - ваш партнер вас все равно не услышит. Не договариваясь с партнером о содержании разговора, попробуйте передать через стекло все, что нужно, и получить ответ. Встаньте друг против друга. Начинаяте". Все остальные участники внимательно наблюдают, не комментируя происходящее. После окончания этюда все обсуждают увиденное.

Возможно усложнение упражнения. Говорящему сначала надо привлечь к себе внимание партнера.

3.2. Упражнение «Отражение» (разработано В.Б. Березкиной-Орловой, М.А. Баскаковой)

Цель: развитие невербальных средств выражение эмоций.

Участники группы стоят по кругу. «Пусть каждый из нас по очереди сделает движение, отражающее его внутреннее состояние, а мы все будем повторять это движение 3—4 раза, стараясь вчувствоваться в состояние

человека, понять это состояние». После завершения упражнения можно задать группе вопрос «Каково, по вашему мнению, состояние каждого из нас?». После того как относительно состояния кого-либо из участников будет высказано несколько гипотез, следует обратиться к нему за объяснением его действительного состояния.

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Рукопожатие»

Участники также уходят по очереди. Уходящий должен обойти всех, включая ведущего, пожать руку каждому и посмотреть в глаза. Пусть он сделает это молча, но со значением.

Занятие 9.

Цель: развитие навыков вербального выражения эмоций.

1. Приветствие

1.1. Обсуждение

Цель: связывание прошлого занятия с настоящим, создание позитивного настроения на работу.

Вопросы:

- Что запомнилось с прошлого занятия?
- Что было самым интересным на прошлом занятии?
- Что нового я понял про себя?
- Что приятного было в течение прошедшей недели, вчера?
- Что будет приятное сегодня, в ближайшие дни?

2. Разминка

2.1. Упражнение «Общий признак».

Инструкция: Участники садятся по кругу, тренер стоит в центре. «Стоящий в центре круга (для начала это буду я) предлагает пересечь всем

тем, кто обладает общим признаком. Этот признак он называет. Например, я скажу: «Пересядьте все те, у кого есть сестры», и все, у кого есть сестры должны поменяться местами. При этом, тот, кто стоит в центре должен постараться занять одно из мест, а тот, кто останется должен продолжить игру. Используем эту ситуацию для того, чтобы побольше узнать друг о друге».

Когда упражнение завершено, тренер может обратиться к группе с вопросом: «Как вы себя чувствуете?» или «Как ваше настроение?». Как правило, упражнение проходит весело. Оно позволяет снизить напряженность, поднимает настроение, активизирует внимание и мышление.

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Мое сильное переживание» (разработано Н.Ю. Хрящевой)

Цели: развитие навыков вербализации состояний, предоставление возможности получать дополнительные представления о субъективных особенностях их переживаний, сплочение участников и улучшению групповой атмосферы.

Упражнение проводится в тройках (четверках). Состав троек определяют сами участники по критерию наилучшего знания партнеров. "В опыте каждого из нас есть ситуации, которые сопровождались глубокими эмоциональными переживаниями. Вспомните одну из таких ситуаций и расскажите о ней в группе. Постарайтесь описать свое состояние в тот момент как можно детальнее, чтобы слушатели смогли „вчувствоваться" в него».

Обсуждение: возникали ли какие-то трудности в процессе рассказа? Были ли ситуации, когда вы не могли дифференцировать эмоции от мыслей?

3.2. Упражнение «Самопроверка»

Цель: развитие навыка вербализации эмоциональных состояний.

Проводится индивидуально. Каждый участник на листе бумаги пишет ответы на вопросы. Далее может проходить рефлексия (по желанию участников).

«Подумайте, какое личностное содержание обычно передается партнерам в ваших эмоциях: доброжелательность или злобность; доверчивость или подозрительность; радушие или ехидство; простота или высокомерие; тактичность или бестактность; миролюбие или агрессия; спокойствие или нервозность; оптимизм или пессимизм; великодушие или скопидомство.

Итак, что вы можете сказать о личностном компоненте своих эмоций: Как вы смеетесь: хи-хи, ха-ха, хо-хо, хе-хе или как-то иначе? Как вы сердитесь: со злостью, добродушно ворчите или оскорбляете партнера? Как вы жалуетесь: пытаетесь найти сочувствие, обвиняя кого-либо, нападая при этом или переживая чувство неловкости? Как вы требуете: воодушевляя или принижая партнера, категорично или допуская возражения, поощряя или укоряя личность? Как вы делаете замечания: уважая или обижая партнера, спокойно или раздраженно, терпеливо или нетерпеливо, в мягкой или жесткой форме? Как вы реагируете на критику, агрессивно, зло, раздраженно или с чувством юмора, а может быть, с искренней признательностью? Как вы отзываетесь о большинстве своих коллег, с чувством зависти, обиды, неудовлетворенности или благожелательно? Как вы реагируете на недомогающего близкого человека: с раздражением, стараясь скорее отделаться от него или с сочувствием, пониманием, с готовностью помочь?

Невербальные средства выражения эмоций

Проверьте себя: о ваших глазах: их выражение искреннее, доброжелательное и приветливое или напряженное и испытующее?

о мышцах вашего лица: они напряжены (выражают неодобрение, озабоченность) или расслаблены? Можете ли вы непринужденно улыбнуться глазами и губами?

о руках: ваши руки скрещены? Жестикулируете ли вы ими? Разомкнуты ли они (выражая одобрение, готовность помочь и хорошее отношение), спокойны ли ваши жесты?

о позе: вы смотрите в пол? Вы располагаетесь слишком далеко или слишком близко? Ваша поза выражает открытость или замкнутость?

Обсуждение: что нового вы узнали о том, как именно вы выражаете чаще всего свои эмоции? В целом вы делаете это конструктивно или деструктивно?

4. Рефлексия

Участники садятся в круг, ведущий задает вопросы:

- Что полезного было для вас на сегодняшнем занятии?
- С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Будущее»

Многие тренинги вынужденно или случайно грешат излишней аналитичностью: участники копаются в себе, анализируют себя, раскладывают себя по полочкам и т.д. Важно их "собрать в кучку". Для этого участников переключают с самоанализа на дальнейшие действия. Пусть каждый участник вкратце расскажет остальным, что он будет и как он будет это делать после того, как выйдет из дверей. Ведущий мягко подталкивает участников к тому, чтобы они старались сразу же в реальной жизни апробировать новые знания и умения.

Занятие 10.

Цель: осмыслить полученный в ходе тренинга опыт, подведение итогов, дать обратную связь прошедшим занятиям.

1. Приветствие

1.1. Обсуждение

Цель: связывание прошлого занятия с настоящим, создание позитивного настроения на работу.

Вопросы:

- Что запомнилось с прошлого занятия?
- Что было самым интересным на прошлом занятии?
- Что нового я понял про себя?
- Что приятного было в течение прошедшей недели, вчера?
- Что будет приятное сегодня, в ближайшие дни?

2. Разминка

2.1. Упражнение «Пожелания»

Цель: Участники группы дают друг другу положительный эмоциональный заряд.

Процедура: Тренер дает задание подумать 2-3 минуты и своему соседу справа сказать доброе, хорошее пожелание на 24 часа.

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Магазин эмоций».

Цель: способствовать осмыслению ценности эмоциональной составляющей нашей жизни.

Инструкция: «В продолжение предыдущего упражнения представьте себе, что вы попали в необычный магазин - здесь можно продать любую свою эмоцию и получить взамен другую. От каких эмоций вы хотите избавиться? Какую хотели бы приобрести? Можно использовать список эмоций с предыдущего упражнения «Наши эмоции».

Представьте себе, что я - продавец в этом магазине. Попробуйте рассказать о своей эмоции, которую хотите продать, подберите аргументы, чтобы убедить меня в том, что я должен заключить с вами сделку. Помните, потом нельзя будет вернуть назад то переживание, от которого вы хотели избавиться».

Вопросы для анализа и общего обсуждения: Удалось ли сделать выбор? Трудно ли было придумать рекламу для эмоции? Какие приемы использовали для этого, что было особенно удачным? Не исчезло ли желание избавиться от какого-либо переживания в процессе игры?

3.2. Групповая беседа «Ваши планы на будущее в сфере профессиональной деятельности»

Группе предлагаются для обсуждения следующие вопросы:

I. Хотели бы Вы изменить что-либо в системе образования и социально-психологической помощи?

II. Как Вы оцениваете значимость для психолога разных видов деятельности: просвещение и профилактика; психодиагностика; психокоррекция; психологическое консультирование.

III. Каковы Ваши планы на будущее в сфере профессиональной деятельности?

4. Рефлексия: Вот и подошла наша работа к концу. Была ли вам полезна предложенная программа тренинга? Чему вы научились в ходе тренингов? Что вам понравилось в тренингах, а что нет? Есть ли какие-то замечания/поправки/пожелания к данной программе тренинга?

5. Завершение

5.1. Упражнение «Передача теплых чувств»

В конце дня или всего тренинга все встают и кладут руки на плечи друг другу. Стоят в кругу. Тренер предлагает передать энергию, тепло по очереди каждому члену группы. Все делается молча, не спеша. - Спасибо за хорошую работу. Надеюсь, что данные тренинги помогли вам повысить свой уровень эмоциональной компетентности!