



## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности будущих педагогов.....	11
1.1. Социально-психологическая компетентность как предмет психологического анализа.....	11
1.2. Структурные компоненты социально-психологической компетентности будущих педагогов.....	26
1.3. Условия развития социально-психологической компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.....	30
Выводы по Главе 1.....	39
Глава 2. Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности будущего педагога.....	40
2.1. Организация и методы исследования.....	40
2.2. Оценка уровня сформированности социально-психологической компетентности студентов педагогического вуза.....	46
2.3. Разработка и реализация условий формирования социально-психологической компетентности будущих педагогов на этапе обучения в вузе.....	63
2.4. Оценка эффективности реализации психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности.....	72
Выводы по 2 главе.....	86
Заключение.....	89
Библиографический список.....	92
Приложение.....	106

## Введение

Актуальность темы исследования. В силу возникновения новых тенденций в развитии общества система образования в нашей стране претерпевает существенные изменения. Все более значимым становится проблема профессионализма и поиск путей ее формирования.

Общество выдвигает новые высокие требования к квалификации специалистов, работающих в образовательной сфере, уровню их компетентности. Новые требования, прописанные в Профессиональном стандарте, утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н, направлены не только на знание предметной области, но и качества, позволяющие организовывать взаимодействие, строить коммуникацию деловую и межличностную, управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность, сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач. Это значит, что в подготовке педагогов, профессия которых, прежде всего, ориентирована на работу в социальной сфере, эти требования должны учитываться.

Этапом первичной профессионализации принято рассматривать высшее профессиональное образование. В этот период происходит не только знакомство со спецификой выбранной профессии, приобретение базовых профессиональных навыков и умений, но и формирование ценностных установок и мотивации к будущей профессиональной деятельности. Для успешного осуществления профессиональной педагогической деятельности в условиях современного социума педагогу необходима особая психологическая компетентность, составляющая основу его профессиональной культуры: социально-психологическая компетентность. Деятельность педагога относится к типу «человек – человек», и особая роль в

её осуществлении принадлежит социально-психологической компетентности, которая позволяет эффективно взаимодействовать и управлять в профессиональном пространстве. Социально-психологическая компетентность – это своеобразный социально-психологический инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности. В связи с этим возрастает актуальность проблемы формирования социально-психологической компетентности у студентов педагогического вуза.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных источников свидетельствует о наличии устойчивого научного и практического интереса исследователей к изучению социально-психологической компетентности (Т.Ю. Базаров, И.В. Вачков, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Зинченко, В.Н. Карандашев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.) На основе анализа психолого-педагогических исследований, связанных с проблемами компетентности современного педагога, можно констатировать, что в психолого-педагогической теории и практике возникли противоречия между потребностями общества в высоком качестве подготовки специалиста и низким профессиональным уровнем выпускников; узкой профессиональной направленностью и требованиями к будущей педагогической деятельности педагога в школе.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий в образовательной практике определяет проблему нашего исследования. В теоретическом плане – это проблема выделения психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетенции будущего педагога. В практическом плане – это проблема разработки специальных занятий по философии направленные на формирования социально-психологической компетентности у будущих педагогов.

**Цель исследования** – разработать, научно обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетентности будущего

педагога.

**Объект исследования** – социально-психологическая компетентность будущих педагогов.

**Предмет исследования** – психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетентности будущих педагогов.

В качестве **гипотезы** исследования выдвинуто предположение о том, что формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов будет эффективным, при следующих психолого-педагогических условиях:

- применение технологий интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности
- реализацию форм квазипрофессиональной деятельности через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности.
- развитие рефлексии через организацию дневниковых наблюдений, упражнений и игр.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования позволили нам определить задачи исследования:

1. Определить структуру, критерии, уровни социально-психологической компетентности в профессиональной деятельности будущих педагогов.
2. Выделить условия формирования социально-психологической компетенции будущих педагогов обучающихся в вузе.
3. Разработать модель психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетенции будущих педагогов обучающихся в вузе.
4. Реализовать специальные занятия со студентами первого курса, направленные на формирование социально-психологической компетентности.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили**

### **положения и принципы:**

- психологической теорий деятельности и развития личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.);

- идеи гуманистических личностно-ориентированных концепций (Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, В.В. Зайцев, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Р.М. Чумичева, И.С. Якиманская, К. Роджерс и др.);

- целенаправленной подготовки учителя инновационного типа, его профессиональной компетентности (А.Д. Алферов, В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, Р.М. Куличенко, В.А. Сластенин, В.Т. Фоменко, А.В. Хуторской и др.);

- интеграции (Г.В. Абросимова, А.Я. Данилюк, А.П. Лиферов, Г.А. Монова, А.М. Новиков и др.) и интенсификации процесса профессионально-педагогической подготовки (С.Г. Архангельский, С.Я. Батыщев, А.А. Греков, А.П. Беляев, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина и др.);

- научно-теоретические и научно-методические подходы к исследованию профессиональных компетенций в образовании в отечественной и зарубежной психологии (И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, Т.М. Сорокина, И.Л. Плужник, А.В. Хуторской, Р. Барнетт, В. Вестер, Дж. Равен и др.);

- концепция профессионального становления специалиста в вузе (И.В. Вачков, Б.А. Душков, Э.Ф. Зеер, А.А. Матюшкин, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Л.Л. Кондратьева, Т.В. Кудрявцев и др.).

Для реализации поставленной цели и решения задач исследования были использованы следующие методы:

- *теоретические*: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;

- *эмпирические*: опросные методы, а именно:

диагностика эффективности педагогических коммуникаций (модификационный вариант А.А.Леонтьева);

диагностика коммуникативной толерантности (В.В.Бойко);

диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС);  
диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко);

диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (модификационный вариант Н.П.Фетискина);

опросник «SACS» С.Хобфолла;

*методы статистической обработки данных:* сравнительный анализ проводился с помощью критерия  $T$  Вилкоксона,  $U$  Манна-Уитни. Статистический анализ осуществлялся с помощью программы *STATISTICA 6.0 for Wind*.

**Эмпирическая база исследования.** Выборочную совокупность составили 58 студентов

- 26 человек –
- 32 человека –

Возраст респондентов – 17-20 лет.

**Надежность и достоверность результатов исследования** обеспечиваются релевантностью теоретико-методологического обоснования и теоретической модели исследования, адекватностью выбранных методов эмпирического исследования, надежностью эмпирических данных, достаточной репрезентативностью выборки, валидностью и адекватностью методов статистической обработки и содержательной психологической интерпретацией эмпирических результатов исследования.

#### **Научная новизна исследования**

Определены психолого-педагогические условия успешного формирования социально-психологической компетентности будущего педагога через организацию интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности, реализацию форм квазипрофессиональной деятельности, организации рефлексивной деятельности, уточнены компоненты социально-психологической компетентности для будущих педагогов.

### **Теоретическая значимость исследования.**

Теоретически обосновано понятие социально-психологическая компетентность будущего педагога с позиции целей и задач исследования, разработана его структура; теоретически обоснована и описана технология диагностики социально-психологической компетентности у студентов будущих педагогов на этапе обучения в вузе, теоретически обоснованы психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетентности будущих педагогов через организацию интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности, реализацию форм квазипрофессиональной деятельности, организации рефлексивной деятельности.

### **Практическая значимость исследования.**

Экспериментально проверенная модель формирования социально-психологической компетентности педагогов может быть реализована в вузах без введения соответствующей специализации. Научно обоснованные психолого-педагогические условия являются предпосылками совершенствования процесса социально-психологической подготовки будущих педагогов в вузах и в системе повышения квалификации педагогов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялась в рамках системы высшего образования. Результаты исследования были представлены в виде докладов на Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии» (г.Красноярск, 2013 г.), Международной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В.П.Астафьева «Человек. Природа. Общество» (г.Красноярск, 2014 г.), Международной научно-практической конференции «Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития» (Красноярск, 2015 г.).

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Под социально-психологической компетентностью педагога понимается способность использовать знания и умения для решения практических



задач с целью организации эффективного психолого-педагогического взаимодействия с отдельной личностью и группой на основе правильного оценивания (анализа) ситуации, своих психологических особенностей и особенностей личности (группы).

2. Структура социально-психологической компетентности будущих педагогов - это комплекс взаимосвязанных компонентов (когнитивный, коммуникативный, поведенческий), обеспечивающий его целостность.

3. Социально-психологическая компетентность будущих педагогов характеризуется показателями перцептивно-интерактивной компетентности, эффективностью педагогической коммуникации, общей коммуникативной толерантностью и коммуникативных и организаторских склонностей, в общении преобладают эмоциональные «помехи», используют широкий спектр копипинг - стратегий во взаимодействии.

4. Модель психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетенции будущих включает в себя организацию интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности, реализацию форм квазипрофессиональной деятельности, организацию рефлексивной деятельности студентов.

5. Формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов в вузе способствует развитию перцептивно-интерактивной компетентности, коммуникативно-организационных склонностей, снижению эмоциональных помех (барьеров) в межличностном взаимодействии, способствует выбору активных стратегий преодоления стресса в коммуникативных ситуациях.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Основной текст составляет 108 страниц, содержит таблицы и рисунки. Библиография насчитывает 154 наименований, из них 4 на английском языке.

# **Глава 1. Теоретическое обоснование психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности будущих педагогов**

## **1.1. Социально-психологическая компетентность как предмет психолого-педагогического анализа**

Являясь междисциплинарной проблемой, понятие «компетентность» исследуется не только в психологии, но в философии, социологии, педагогике и психолингвистике. Так, в философском контексте одни авторы соотносят понятие «компетентность» с понятием «культура специалиста», понимая ее как уровень и качество владения профессиональными умениями и навыками (В.М. Аллахвердов, Н.В. Беляк, М.В. Иванов). Другие авторы рассматривают «профессиональную культуру личности», представляя ее как стиль мышления и поведения человека в профессиональной деятельности, который детерминирован общим развитием личности [21; 40; 58]. В педагогической литературе компетентность соотносится с понятиями «обученность», «воспитанность» и рассматривалась как интегративный показатель общего уровня психического развития личности. В психологической литературе также встречаются понятия, близкие по смыслу понятию «компетентность», такие как «компетенция», «профессионализм», «мастерство», «готовность к деятельности», «профессионально важные качества», «профессиональная пригодность», «результат образования (образованность)» и др.

Часто в отечественной и зарубежной литературе компетентность рассматривается как систематизированный набор знаний или как осведомленность и авторитетность человека в той или иной области. Компетентность не может быть сведена единственно к знаниям, хотя бы потому, что не каждый носитель определенного знания умеет им оперировать. А поскольку судить о наличии или об отсутствии у индивида той или иной компетентности можно исключительно по результатам

совершаемой им деятельности, нужно учитывать также его способности и сформированные на их основе конкретные умения и навыки.

Однако и этого недостаточно для того, чтобы раскрыть содержание и семантическую нагрузку понятия «компетентность», поскольку рассмотрение его в качестве совокупности знаний, умений и навыков инструментально упрощает его понимание. Описывая компетентность, как некую целостную характеристику индивида, важно упомянуть еще о двух нюансах: о характере прошлого опыта индивида, и об осмысленности и значимости деятельности, в реализации которой и проявляется его компетентность.

Анализируя подходы отечественных и зарубежных психологов к пониманию компетентности, можно выделить два этапа к определению данного понятия. В течение первого периода – до 70-х годов XX века – понятие «компетентность» и «компетенция» не разграничивались. Есть два варианта толкования понятий. В первом случае авторы подчеркивают практическую направленность, и под компетентностью (компетенцией) понимают круг проблем, определенную область ответственности и полномочий, область деятельности, значимой для эффективной работы организации в целом, в которой индивид должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкость способности и профессионально важные качества личности (Б.Г. Ананьев, Л.Н. Болотов, С.Ф. Жуйков, З.И. Калмыкова, В.С. Леднев, Н.И. Менчинская, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, Г.Г. Сабурова и др.). Во втором случае И.А. Зимняя считает, что о компетентности субъекта можно судить тогда, когда компетенция потенциальная становится компетенцией в действии. Она зависит от проявления в действии умений, навыков и других качеств, являющихся основой компетентности, от их употребления в реальной ситуации, в которой оказывается носитель компетенции [51, с. 79].

Таким образом, понятие «компетенция» используется в литературе тогда, когда речь идет о результатах выполнения заданий и их соответствии со стандартами, подчеркивая практическую, действенную сторону («знаю,

как»). Тогда как понятие «компетентность» используется для характеристики субъекта и включает личностные качества («знаю, что»). В этом случае компетентность определяется как достигнутый работником уровень владения необходимыми компетенциями, обеспечивающими заданный стандарт эффективности решения им профессиональных задач.

Следующим понятием, близким к понятию «компетентность», является «результат образования (образованность)», который рассматривался в рамках компетентностного подхода. Сравнивая эти два понятия, Ю.Г. Татур заключает, что результат образования потенциален: он является основой для деятельности, компетентность же характеризует способность человека использовать эту базу для успешной деятельности. Автор считает, что компетентный человек (специалист с высшим образованием) знает не только как сделать (умение), но и почему надо сделать именно так, «способен осуществить выбор из арсенала своих умений, которые наилучшим образом отвечают условиям данной ситуации» [135, с.7].

В отечественной психологии в качестве условий, определяющих успешность осуществления деятельности были выделены В.Д. Шадриковым «профессионально важные качества», которые влияют на эффективность осуществления труда по основным характеристикам (производительность, качество, надежность) [148, с. 17]. Однако, в отличие от компетентности, это лишь необходимое, но не достаточное условие для реализации деятельности. Компетентность же – это сам результат деятельности, реализованная возможность.

Другим смежным понятием можно считать «психологическую готовность к деятельности», которую М.И.Дьяченко и А.А.Кандыбович понимают как «ранее приобретенные установки, знания и умения – все, что обеспечивает успешное решение задач деятельности» [39, с. 26].

Другие авторы трактуют психологическую готовность как психическое состояние, представляющее единство эмоционально-волевых, познавательных и мотивационных компонентов, которые обеспечивают

возможность успешных действий (Л.И. Божович, Е.П. Караблина, Е.Е. Кравцов). Основное отличие психологической готовности к деятельности от компетентности, по мнению Н.В. Яковлевой, проявляется во временной отнесенности. Если готовность направлена в будущее и своей функцией призвана прогнозировать успешность решения задач, то компетентность – результат опыта, итог освоения знаний, умений и навыков, обеспечивающих уровень решения проблем в профессиональной деятельности.

Схожим с понятием компетентности является и понятие «профессионализм» (А.В.Карпов, Е.А.Климов, А.К.Маркова, В.Д.Шадриков и др.). По мнению А.К.Марковой, общим в понятии компетентности и профессионализма является то, что оба отражают индивидуальную характеристику конкретного человека. Но, в отличие от профессионализма, компетентность конкретного человека имеет более узкий смысл и ориентирована на решение определенных профессиональных вопросов, это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии [94, с. 98].

Следует выделить еще одно понятие, смежное с компетентностью, – «профессиональное мастерство». В отличие от профессионального мастерства, компетентность характеризует не только наивысший уровень, но и весь процесс освоения профессии. Н.К.Бакланов отмечает, что профессиональное мастерство – самый высокий уровень компетентности в данной деятельности, «проявляющийся как в высокой успешности деятельности, так и в творческом индивидуально-своеобразном синтезе профессиональных знаний и умений» [11, с. 123].

Таким образом, в научной литературе встречаются понятия, близкие по смыслу к понятию «компетентность» («компетенция», «профессиональное мастерство», «готовность к деятельности», «профессионально важное качество», «профессиональная пригодность», «результат образования» и др.). Однако существуют определенные различия при уточнении их сущности,

рассмотрим подходы к пониманию компетентности.

Обобщая воедино вышесказанное, мы выводим следующее рабочее определение понятия «компетентность»: это целостная характеристика индивида, включающая в себя совокупность опосредованных его личностными особенностями, ценностями и мотивами и согласованных между собой знаний, умений и навыков, а также способность и готовность использовать их для успешной реализации определенной социально-значимой деятельности в рамках заданной ситуации.

Исследователи по-разному подходят к пониманию компетентности, выделяя различные ее виды. В общем виде под компетентностью понимают «способность отдельной личности или общества изменять сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим соответствующее решение, позволяющее достигнуть эффективного результата» [23, с. 104]. В зарубежной психологии одни авторы связывают компетентность с базовыми характеристиками индивида, обуславливающими выдающиеся успехи в определенных видах активности, другие – со способностями, личностными характеристиками, личными чертами и приобретенными знаниями. Так, Д. МакКлеллан понимает под компетентностью «базовые личностные характеристики, которые детерминируют эффективность действий на работе и в других ситуациях» [147, с.734]. Т. Хоффман считает, что понятие компетентности операционализируется тремя способами: как видимые и фиксируемые результаты деятельности; как некоторые стандарты выполнения тех или иных видов работ и как личностные свойства, определяющие эффективность той или иной деятельности [32]. Обобщая взгляды разных авторов, Ю.Ф.Майсурадзе выделяет три подхода к определению компетентности: психолого-педагогический, социально-психологический и общепсихологический [92, с. 234].

Сторонники психолого-педагогического подхода рассматривают проблему профессиональной компетентности педагога в контексте обучения и воспитания (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.Л. Бозаджиев,

Ю.В. Варданан, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, Л.В. Кузьмина, В.Н. Куницина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Е.В. Попова, Р. Уайти, Н. Хомский и др.).

Заслуга психолого-педагогического подхода в том, что его сторонники на примере педагогической деятельности впервые рассматривают компетентность как интегративное свойство личности. Профессиональная компетентность в деятельности педагога становится предметом специального рассмотрения в рамках психологии труда (Л.П. Алексеева, Ю.В. Варданян, И.В. Ильина, Н.В. Карнаух, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Шаблыгина). Авторы подчеркивают разные стороны этого явления. В связи с этим, на первый план выходят либо знания, опыт, либо качество личности, либо аспект профессионализма. Так, И.А.Зимняя трактует компетентность как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека» [51, с.7]. Выделяя группы ключевых компетенций, автор опирается на следующие положения отечественной психологии: человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г.Ананьев); человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н.Мясищев); компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (А.А.Дергач, Н.В.Кузьмина); профессионализм включает компетентности (А.К.Маркова). С этих позиций И.А. Зимняя выделяет три основные группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Большую роль в понимании компетентности сторонники данного подхода отводят личностным особенностям педагога. Е.В. Попова определяет психолого-педагогическую компетентность учителя как максимально адекватную, пропорциональную совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств учителя, позволяющих достигать

качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся [120, с. 36]. Аналогичное определение психолого-педагогической компетентности дает М.И.Лукиянова, под которой понимает совокупность определенных качеств личности, которые обуславливаются высоким уровнем ее саморегуляции профессиональной педагогической деятельности [90, с. 48].

Н.В. Кузьмина в рамках данного подхода выделяют следующие виды компетентности в деятельности педагога: специальную и профессиональную в области преподаваемой дисциплины; методическую в области способов формирования знаний, умений; социально-психологическую в области процесса общения, дифференциально-психологическую в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическую в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [80, с. 79]

Таким образом, в рамках психолого-педагогического подхода авторы рассматривают компетентность как интегральное качество личности, основой которого выступает знания, умения, навыки, опыт, готовность к осуществлению педагогической деятельности, а также ценности и личностные особенности учителей.

В социально-психологическом подходе компетентность анализируется в контексте социальных взаимодействий (Л.И.Берестова, Н.В.Гришина, А.В.Евсеева, Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков, Г.А.Ковалев, А.А.Кидрон, В.Г.Лоос, Л.А.Петровская и др.).

Сторонники социально-психологического подхода рассматривают понятие компетентность с точки зрения коммуникативной составляющей, выделяя коммуникативную, социальную, социально-психологическую и социально-перцептивную компетентность. Впервые понятие «коммуникативная компетентность» ввел Д.Хаймс в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам. В настоящее время под коммуникативной компетентностью большинство психологов понимают умение общаться, т. е. способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, готовность личности к общению и развитие



соответствующих ценностей, установок и адекватных умений (Е.В. Арцишевская, М.К. Кабардов, Л.Д. Столяренко). Так, по мнению Н.Н. Обозова [107, с. 85], коммуникативная компетентность может быть определена в двух аспектах: как ориентированность личности в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте, и как способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов, Н.П.Фетискин отмечают, что коммуникативную компетентность нельзя считать константной личностной характеристикой и представлять ее как замкнутый индивидуальный опыт, она возрастает по мере освоения личностью культурных, социально-нравственных эталонов и закономерностей социальной жизни в ее развитии и поливариантном изменении [141, с. 45].

В социологических исследованиях коммуникативная компетентность рассматривается как социальная и представляет собой качество личности, сформировавшееся в процессе социализации, где социальная адаптация является первым этапом вхождения индивида в социальные и межличностные отношения; уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли; эффективное взаимодействие со средой, проявляющееся в социальных отношениях и результат социального развития (Ю.И.Емельянов, Ю.Н.Жуков, А.Л.Кидрон, Е.В.Коблянский, В.А.Петровский, Н.Ю.Хрящева, Ю.М.Шуков, М.Г.Ярошевский и др.). Авторы рассматривают коммуникативную компетентность как уровень сформированности межличностного опыта, уровень обученности взаимодействиям с окружающими и считают, что источником приобретения коммуникативной компетентности являются жизненный опыт, искусство и эрудиция, причем ведущую роль отводят жизненному опыту, понимая под ним синтез умений и навыков, эмпирических знаний и оценок, интуитивных находок, ориентированность, перцептивные способности. Коммуникативная

компетентность есть развивающийся и, в значительной мере, осознанный опыт общения между людьми, который формируется и актуализируется в условиях непосредственного человеческого взаимодействия.

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников используют понятие «компетентность в общении» и определяют ее как «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» и ставят задачи ее развития посредством совершенствования перцептивной, коммуникативной и интегративной составляющей согласно структурированию функций общения, по Г.М.Андреевой [45, с. 194]. С этой точки зрения, компетентность в общении предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции.

Л.А.Петровская делает акцент на том, что в позиции психолога важным является не владение какой-либо одной позиции в качестве наилучшей, а умение гибко, адекватно менять эти позиции, что и является существенным показателем компетентного общения. К тому же, по мнению авторов, коммуникативная компетентность не возникает на пустом месте, она формируется на основе опыта человеческого общения, который, с одной стороны, социален, т. е. включает нормы и ценности культуры, с другой стороны, индивидуален, т.е. основывается на индивидуальных коммуникативных способностях и психологических событиях, связанных с общением в жизни личности [114, с. 79].

Авторы также отмечают, что о наличии компетентности можно судить лишь по характеру результата труда. Однако при этом отмечают, что неправомерно судить о компетентности не по результату, а по тому, что вкладывается в его достижения, например, старания человека или его образованность.

Следующим видом компетентности, рассматриваемым с позиции взаимоотношений между людьми, является социально-психологическая компетентность, под которой обычно понимают «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе

отношений межличностных» [19, с.14]. Так, рассматривая социально-психологическую компетентность руководителя, некоторые авторы (И.Э.Вегерчук, А.А.Дергач, М.Е.Снегирев и др.) определяют ее как «способность организовать эффективное взаимодействие с подчиненными в системе деловых и личных отношений». А.В.Безносова добавляет, что социально-психологическая компетентность – это не только обладание знаниями, позволяющими судить о социально-психологических явлениях, но и способность человека реагировать в заданных ситуациях определенным образом [14, с. 65]. А.В. Евсеевым социально-психологическая компетентность определяется как способность руководителя организовать эффективное взаимодействие с подчиненными в системе деловых и межличностных отношений [40, с. 94]. Интегративными качествами социально-психологической компетентности автор считает те знания, умения и навыки, которые формируются, проявляются и развиваются в ходе управленческой деятельности и общения с подчиненными.

Таким образом, в рамках социально-психологического подхода компетентность, несмотря на различные ее виды (коммуникативную, социальную, социально-перцептивную и социально-психологическую), рассматривается как способность и готовность личности к установлению и поддержанию необходимых контактов с людьми, а основой ее формирования является формирование опыта человеческого общения.

Сторонники общепсихологического подхода рассматривают компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного научно обоснованного осуществления деятельности, осведомленности, авторитета в какой-либо области, соотнося понятие психологической компетентности применительно к решению профессиональных задач (Дж.Р. Андерсон, В.Н. Дружинин, М.М. Кашапов, Ю.Ф. Майсурадзе, Дж. Равен, В.А. Толочек, Н.В. Яковлева).

Э. Эриксон отмечает, что к развитию компетентности приводят не все занятия. Определяющим является то, что называют целенаправленной

практикой, в процессе которой обучающиеся имеют мотивацию к обучению, а не просто к выполнению задания [147, с. 68].

Ю.Г. Татур, анализируя деятельность специалиста с высшим образованием, предлагает понимать под компетентностью «интегративное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, навыки, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [135, с. 34]. Автор отмечает, что компетентность используется применительно к ситуации, в которой человек проявляет способность к успешной деятельности. Таким образом, компетентность специалиста с высшим образованием – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты, необходимость ее постоянного совершенствования.

Развитая компетентность связана с владением определенным профессиональным языком и наоборот каких-либо специальных представлений или «схем», в том числе о самом себе. Автор считает важными составляющими компетентности наличие самой потребности быть компетентным (мотивационный аспект), а также желания самостоятельно формулировать задачи и преодолевать трудности в решении проблемных ситуаций. Во втором случае компетентность является явлением абсолютным (она либо есть, либо нет), а критерии, которые указывают на ее наличие, не связаны с параметрами процесса или результатом деятельности.

Таким образом, структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой трудовой деятельности. Большинство авторов считают, что в профессиях типа «человек-человек» особое значение приобретает подсистема психологической компетентности, обеспечивающая эффективное взаимодействие в субъект-субъектных отношениях. В связи с этим Н.В.Яковлева и Л.П.Урванцев предлагают

понимать компетентность как интегративное психологическое новообразование и соотносят это понятие с деятельностью, определяя его как «уровень успешности решения проблемных ситуаций деятельности».

С этой точки зрения, «компетентность является психическим новообразованием личности, возникающим в ходе освоения деятельности» [100, с. 36], которая представляет собой целостную систему, функционально ориентированную на достижения цели деятельности и позволяющую решать деятельностные проблемные ситуации. Под психологической компетентностью авторы понимают «функциональную систему саморегуляции субъекта деятельности, обеспечивающую его оптимальное практическое состояние». Важным свойством этой функциональной системы авторы считают оперативность (приспособляемость к условиям деятельности).

Таким образом, в рамках общепсихологического подхода рассматриваются два вида компетентности – профессиональная и психологическая. Исследователи предлагают понимать под компетентностью сложное психическое образование и считают, что не сводится к разрозненным знаниям, умениям, а является интегративной характеристикой целостной личности, профессионала, предполагающего мотивацию к усвоению знаний и умений, личностные качества, способность к решению проблемных задач. Представители данного подхода отмечают, что компетентность возникает в ходе освоения деятельности. С этой точки зрения, компетентность – это способность отдельной личности правильно оценить сложившуюся ситуацию и принять в связи с этим соответствующее решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата, то есть определяется уровнем успешности решения проблемных ситуаций деятельности. К тому же компетентность – не врожденное качество человека, оно развивается и углубляется в результате вовлечения человека в определенные виды деятельности.

Широкое применение компетентности привело к развитию

компетентностного подхода. Во второй половине XX в. активно обсуждаются накопленные знания, выделяются базовые принципы. Условно можно выделить три этапа становления компетентностного подхода.

Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок к разграничению понятий компетенция и компетентность. Решение данной задачи затрудняется тем, что не существует единого подхода к понятию «компетентность». С.Е.Кораблев, А.К.Маркова и другие исследователи в понятие «компетентность» включают знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности. Компетентность – это способность делать что-то хорошо или эффективно, соблюдая установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии [94, с. 69].

О.Е.Лебедев, проводя анализ различных определений данного понятия, пришел к выводу, что компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность) или обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [84].

Второй этап (1970–1990 гг.) становления компетентностного подхода характеризуется использованием категории «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. Разрабатывается содержание понятий социальной и психологической компетентностей.

Л.А.Петровская, рассматривавшая определение данного понятия, делает акцент на профессиональные знания, умения и навыки, считая, что профессиональная компетентность – это круг вопросов, в которых специалист хорошо осведомлен [115].

В.Ф.Енгаличев формулирует более широкое, чем у Л.А.Петровской, определение. Оно включает в себя не только приведенные выше дефиниции,

но и профессиограмму и делает акцент на мотивационной сфере. Автор рассматривает профессиональную компетентность как системное соответствие профессионально важных качеств специалистов их знаниям, умениям и навыкам, а также профессиональной мотивации [43].

Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется интеграционным подходом, выявлению «области пересечения» психологической, педагогической, социальной, профессиональной компетентности, которую принято называть социально-психологической компетентностью (далее СПК).

Понятие «социально-психологическая компетентность» трактуется авторами по-разному. В него включают как максимально узкий, так и предельно широкий набор психических, социальных качеств, процессов, знаний, умений и навыков. При этом они могут быть либо операционно-техническими (знания, умения, навыки), либо глубинными личностными образованиями. В концептуальном плане нам представляется наиболее перспективным деятельностный подход к пониманию СПК. С позиций этого подхода СПК человека определяется содержанием его профессиональной деятельности и одновременно является предпосылкой ее успешности.

Комплексный психолого-педагогический анализ категории «социально-психологическая компетентность» обнаружил ее многоаспектность и отсутствие единой точки зрения на ее содержание. Социально-психологическая компетентность рассматривается в контексте коммуникативной компетентности (Ю.Н.Емельянов, Ю.М.Жуков); социально-психологических способностей (Г.М.Андреева); знаний о коммуникации, познании и интеракции (А.Н.Сухов); способности к конструктивному использованию знаний, навыков, необходимых для взаимодействия с людьми в контексте профессиональной деятельности (О.В.Софронова); социального интеллекта (И.Б.Кудинова). Отмечая, что социально-психологическая компетентность является значимой характеристикой субъекта, проявляющейся во всех сферах его

жизнедеятельности, О.В.Минкина указала, что особую роль данный феномен обретает во взаимодействии личности с другими в процессе профессионального взаимодействия [98]. Таким образом, социально-психологическая компетентность может быть использована как характеристика (качество, свойство, компонент, способности, целостное образование) субъекта определенного вида деятельности.

Несмотря на многочисленность видов компетентности (коммуникативная, психологическая, социальная, профессиональная и т. д.), при описании системы знаний, умений, навыков, способностей, особенностей личности, позволяющих эффективно взаимодействовать с людьми в процессе профессиональной деятельности, наиболее адекватным понятием, с нашей точки зрения, является термин «социально-психологическая компетентность».

На социальном уровне статус данного понятия определяется в двух контекстах: аксиологическом, актуализирующем в содержании социальной компетентности целостное понимание социальной действительности, и праксиологическом, фиксирующем внимание человека на умении использовать различные социальные технологии. На психологическом уровне раскрывается психологическая способность к эффективному взаимодействию в социуме. На профессиональном уровне выясняются составляющие социально-психологической компетентности личности в трудовой деятельности.

Таким образом, анализ зарубежных и отечественных психологических исследований по проблеме позволяет заключить, что существуют противоречивые позиции относительно изучаемого нами феномена. Социально-психологическая компетентность может рассматриваться в контексте коммуникативной компетентности; социально-психологических способностей; знаний о коммуникации, познании и интеракции; способности к конструктивному использованию знаний, умений, навыков, необходимых для взаимодействия с людьми в контексте профессиональной деятельности



социального интеллекта.

Данное терминологическое разнообразие свидетельствует об отсутствии единства взглядов на исследуемую проблему, а также отражает процессы поиска, становления, разработки основ теории психологической науки.

Для получения общей картины об исследуемом феномене, необходимо знать не только его определение и содержательные признаки, но уровни развития и многообразие видов. Данной проблематике и будет посвящен следующий параграф.

## **1.2. Структурные компоненты социально-психологической компетентности будущего педагога**

Для понимания развития социально-психологической компетентности рассмотрим компоненты, которые входят в нее.

В большинстве исследованиях социально-психологическая компетентность рассматривается как констатация наличия / отсутствия у человека тех или иных знаний, умений, способов действий в социуме.

Таким образом, проведя теоретический анализ понятия социально-психологической компетенции, в психолого-педагогической литературы выделяется следующее содержание компоненты:

1. Коммуникативные навыки и умения, без которых невозможно формирование социально-психологической компетенции, т.к. общение является неотъемлемой частью взаимодействия личности и социума.

2. Коммуникативная толерантность. Толерантность – определённая мировоззренческая и нравственно-психологическая установка личности на то, в какой мере ей принимать или не принимать различные, прежде всего чуждые ей идеи, обычаи, культуру, нормы поведения и т.д. Основная её суть – терпимость к «чуждому», «иному». Это качество может быть присуще не

только отдельной личности, но и конкретному коллективу, той или иной социальной группе, обществу в целом. Роль и значение толерантности в обществе вытекает из её сущности. Именно направленность, уровень отношения основной массы людей к различным идеологическим теориям, моральным, религиозным взглядам, культурным явлениям, к людям разных национальностей и т.д. в значительной степени определяют общественную стабильность, являются неперенным условием социального и духовно-нравственного прогресса.

3. Перцептивно-интерактивной компетентность. Она дает возможность оценить степень личностной готовности к формированию интегративных критериев интегративной компетентности в пределах малых групп стабильного и временного типа. Данная готовность появляется вследствие развития умений и навыков, сформированных на основе ментальных способностей, входящих в состав социального интеллекта, который, по мнению современных исследователей тесно связан с процессом социального мышления. Эти умения и навыки входят в состав социально-психологической компетентности.

Согласно нашей точке зрения, социально-психологическая компетентность представляет собой целостную характеристику индивида, которая обуславливает эффективность его взаимодействия с социумом. Социально-психологическая компетентность педагога – способность использовать знания и умения для решения практических задач с целью организации эффективного психолого-педагогического взаимодействия с отдельной личностью и группой на основе правильного оценивания (анализа) ситуации, своих психологических особенностей и особенностей личности (группы).

В структуре данного образования выделяются когнитивный, поведенческий и коммуникативный

Когнитивный компонент СПК включает в себя знания индивидом общества, принятых в нём этических и моральных норм, правил поведения, а также интуитивное понимание социально-психологических механизмов его

функционирования, и может быть изучен через оценку развития коммуникативной толерантности индивида (В.С. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.В. Безносова, Г.С. Кожухарь, Г.У. Солдатова, А.У. Хараш и др.).

Поведенческий компонент СПК учащихся содержит в себе навыки межличностного взаимодействия (А.А. Деркач, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницына, У. Пффингстен, В.С. Семёнов, Р. Хинтч и др.). Для его изучения необходимо выявить перцептивно-интерактивный потенциал индивида.

Коммуникативный компонент СПК включает в себя коммуникативно-организационные навыки, умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации (С.Л. Рубинштейн, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, Л.М. Митина, Б.Г. Ананьев, Л. Тайер).

Становление образований происходит в результате воздействия различных факторов и условий, и в зависимости от них возможны различные уровни развития социально-психологической компетентности (СПК) личности. Вопрос определения сформированности личностных свойств и качеств всегда привлекал внимание педагогов и психологов (Л.И.Божович, О.С.Гребенюк, А.Н.Леонтьева и др.).

Существование уровней СПК обуславливает изменения в развитии данного феномена. Под развитием понимается устойчивая последовательность изменений качественных состояний систем, связанная с переходом к новому уровню целостности с сохранением их эволюционных возможностей. Понятие «уровень» отражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем многообразии его свойств, связей и отношений.

Можно выделить четыре уровня развития СПК личности. Уровни мы понимаем как уровни развития СПК.

Первый уровень развития – низкий, который предполагает общие представления человека. Характерна неадекватная самооценка собственной роли в совместной деятельности, высокий уровень личностной тревожности, пассивность в деятельности, нежелание вступать в диалог, вести беседу, принимать участие в дискуссии, неспособность к аргументированному

отстаиванию собственного мнения и влиянию на позиции других. Слабо развиты рефлексивные способности. Человека, находящегося на данном уровне, отличает слабо выраженный интерес к личности коллег, отказ от понимания собеседника. В общении, как правило, он проявляет защитную позицию, не владеет механизмами восприятия.

Второй уровень, характеризует человека, который обладает знаниями основ теории своей деятельности, особенности взаимодействия с другими людьми при выполнении своих обязанностей, способен к частичной модификации имеющейся системы знаний в зависимости от ситуации. Применения психических, социальных и профессиональных знаний при решении коммуникативно-производственных ситуаций носит ситуационный характер. Толерантность в восприятии партнера слабо выражена, либо не развита. Способность к продуктивному общению не до конца сформирована. Мотив достижения носит достаточно устойчивый характер. Интерес к личности человека, с которым приходится взаимодействовать в процессе деятельности, ситуативный. Отсутствует понимание мотивов, поведения, эмоционального состояния собеседника, человек воспринимается лишь на основе схем и стереотипов.

Третий высокий уровень предполагает сформированность системы психических, социальных, профессиональных знаний и наличие устойчивого интереса к их пониманию, осознанию их взаимосвязи с успешной деятельностью. В результате развитой потребности в общении студент легко вступает в диалог, включается в совместную деятельность, принимает участие в дискуссиях, активно включается в дискуссиях, активно включается в общении и поддерживает его; ориентирован на применение имеющихся знаний при решении коммуникативно-производственных ситуаций, аргументировано отстаивает свою точку зрения. Он адекватно оценивает собственную роль в выполнении совместных заданий. На данном уровне происходит отказ от восприятия на основе схем и стереотипов. Однако, уважение к собеседнику может быть развито недостаточно. Способность к

оказанию влияния на мнение партнера носит ситуативный характер. Этот уровень отличает стремление к самореализации, самоактуализации в общении. Интерес проявляется только к отдельным особенностям личности людей, с которыми приходится взаимодействовать, что приводит к эпизодическому пониманию причин их поведения.

Четвертый, высший уровень. Его обладатель без затруднений включается в общение, инициирует и поддерживает его, принимает активное участие в обсуждении дискуссионных вопросов, аргументированно отстаивает свою точку зрения, применяет знания в решении коммуникативно-производственных ситуациях. Проявляет устойчивый интерес к мнению коллег. Вследствие ориентации на собеседника в процессе общения оказывает влияние на мнение других. Развиты механизмы восприятия, такие как: эмпатия, рефлексия, идентификация, децентрация. Эрудирован, тактичен. Сознает свою роль в совместной работе. Корректирует собственное поведение в зависимости от ситуации общения. Для человека, находящегося на данном уровне развития СПК, характерна гибкая самооценка, самопринятие, оптимальный уровень тревожности, адекватное выражение своих эмоций.

### **1.3. Условия развития социально-психологической компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки**

Профессиональная подготовка будущих педагогов является одним из этапов профессионального и общего развития личности. Профессиональное развитие личности – это формирование определенной системы профессиональных знаний, умений и навыков, в процессе формирования гармоничной, развитой личности, включенной в систему общественно-полезного труда и общественных отношений. Причем, как отмечают А.А.Филиппов и Л.Л.Кондратьева, этот процесс не является пассивным, а

требует определенной активности самого обучающегося, поскольку вне собственной активности субъекта невозможно его психическое развитие [142, с.66]. Близким к понятию профессионального развития является понятие профессионального становления, которое широко употребляется для обозначения процесса овладения профессией. Под профессиональным становлением будем понимать процесс самореализации личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования своих способностей и возможностей. Этот процесс не может быть ограничен каким-то одним этапом, он занимает весь период активной трудовой деятельности и подготовки к ней. Такое понимание профессионального становления сближается с динамически-процессуальным подходом к формированию личности (Л.И. Анциферова). Динамический подход, предложенный автором, предусматривает активную роль самой личности в процессе своего пути – путем установления места тех или иных событий в своей жизни, определения их субъективной значимости, закрепления в своем психическом складе тех или иных форм поведения, изменения в душевной жизни и т.д. На каждой стадии профессионального становления, отмечает Л.И. Анциферова, личностью осознается и формируется определение цели и задачи, которые соотносятся с общественно выработанными требованиями, нормами и реализуются в соответствии с ними и собственными «ресурсами», интересами, потребностями и ценностями ориентациями [6].

Разные авторы по-разному трактуют ступени профессионального становления специалиста в вузе (Т.А. Воробьева, Б.А. Душков, Л.Л. Кондратьева, Т.В. Кудрявцев, А.А. Матюшкин, А.А. Филиппов, В.Т. Хорошко и др.).

Суть концепции Т.В. Кудрявцева в характеристике профессионального становления как длительного, динамичного, многоуровневого процесса, включившего несколько стадий:

- 1) формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение;

- 3) профессиональная адаптация;
- 4) стадия реализации личности в профессиональном труде [79, с. 164].

В рамках нашего исследования нам интересна третья стадия профессионального становления, так как именно она начинается и заканчивается в вузе.

Главная цель развития профессионала состоит в «изменении способности человека действовать, что детерминировано целостным преобразованием жизнедеятельности людей в единстве их чувств и мыслей» [11, с.97]. Таким образом, социально-психологическая компетентность рассматривается как производная общей психологической культуры личности, профессиональной позиции специалиста. То есть, развивая личность в целом, можно развить социально-психологическую компетентность субъекта деятельности.

Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения деятельности. Ведущей деятельностью профессионального обучения является учебная деятельность. Поэтому именно через нее в первую очередь необходимо организовать формирование социально-психологической компетентности. Вслед за И.А.Зимней, будем понимать под учебной деятельностью такой специфический вид деятельности, которая направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественного полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности [52, с. 17].

Так как деятельность студента направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватное и творческое применение в разнообразных ситуациях, то результатом учебной деятельности, по мнению автора, является поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность,

позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Выбирая методы формирования социально-психологической компетентности через учебную деятельность, вслед за Л.А.Петровской, будем использовать активные методы обучения – ролевые игры, групповую дискуссию, анализ конкретных ситуаций [114, с. 75].

Особую сложность для преподавателей при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности представляет развитие их профессиональных компетенций. Одной из организации образовательного пространства является квазипрофессиональная деятельность, т.е. деловые игры и другая подобная деятельность, в которой студенты выходят за границы «вычерпывания» информации в рамках узкой темы занятия, а путем включения в моделируемые ситуации решает профессиональные задачи и решает вопросы социального взаимодействия. Субъективное «проживание» квази- (псевдо-) профессионального опыта способствует развитию у студентов не только познавательной активности, но и профессиональной мотивации, обеспечивает включение профессии в качестве культурного элемента личности студента.

Следует согласиться с Ж. С. Фрицко, по мнению которого, принцип профессиональной направленности обучения является ведущим, системообразующим принципом профессионального образования, важнейшим принципом деятельности при организации учебной, внеаудиторной и исследовательской работы студентов, все остальные принципы конкретизируют и раскрывают условия его воплощения [145].

Основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной. Отрыв теоретического обучения от предстоящей педагогической практики, с одной стороны, и невозможность перенести саму практику в стены учебного заведения, с другой,



привели нас к выводу о необходимости опосредующего звена между учебной и собственно профессиональной деятельностью.

В известных нам психологических источниках такая деятельность-посредник получила название «квазипрофессиональной» – деятельность студента, учебная по форме и профессиональная по содержанию, представляющая собой трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им, предельно обобщенные, содержание и формы профессиональной деятельности.

В деловой игре студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. Усвоение знаний, формирование умений, навыков осуществляются как бы наложенными на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Эти знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту. Очевидно, что в достижении таких целей обучения и воспитания деловая игра обладает наибольшими возможностями.

Имитационная модель выступает для студентов-игроков как предметная основа их квазипрофессиональной деятельности. Адекватно описанная имитационная модель обеспечивает воссоздание в учебном процессе контекста реальности. Нужно стремиться к тому, чтобы связи между квазипрофессиональной деятельностью студентов и профессиональной деятельностью, которую она имитирует, были достаточно реальными и понятными для игроков.

В случае неуспеха можно заведомо утверждать, что разработанная документация в недостаточной мере обеспечивает возможности запуска и развертывания квазипрофессиональной деятельности участников игры, что фор-

мы игровых документов разработаны прежде всего с целью воссоздания производственной стороны дела в ущерб собственно учебной. В таком случае производство не замещено в особой дидактической форме, что должно быть присуще учебному процессу, а почти реально воспроизведено в аудиторных условиях.

Как форма обучения и квазипрофессиональной деятельности деловая игра вносит в существующий учебно-воспитательный процесс новое качество в силу следующих своих особенностей: 1) системного содержания учебного материала, представленного в имитационной модели производства; 2) воссоздания структуры и функциональных звеньев будущей профессиональной деятельности в игровой обучающей модели; 3) приближения учащихся к реальным условиям порождения потребностей в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает осмысленность учения, личностную активность учащихся, возможности перехода от познавательной мотивации к профессиональной; 4) совокупности обучающего и воспитательного эффектов; 5) обеспечения переходов от организации и регуляции деятельности преподавателем к саморегуляции и самоорганизации деятельности самими учащимися; 6) широких возможностей употребления информации в функции средства регуляции квазипрофессиональной деятельности, что превращает эту информацию в знания.

Имитационная модель выступает для студентов-игроков как предметная основа их квазипрофессиональной деятельности. Адекватно описанная имитационная модель обеспечивает воссоздание в дидактической игре контекста реальности. Нужно стремиться к тому, чтобы связи между квазипрофессиональной деятельностью учащихся и профессиональной деятельностью, которую она имитирует, были достаточно реальными и понятными для игроков.

Система оценивания в деловой игре является неотъемлемым элементом имитационно-игровой модели. Она должна, с одной стороны, обеспечивать контроль качества принимаемых решений с позиций норм и требований профессиональной деятельности, а с другой – способствовать развертыванию иг-

рового плана учебной деятельности. Система оценивания выполняет функции не только контроля, но и самоконтроля квазипрофессиональной деятельности, обеспечивает формирование игровой, познавательной и профессиональной мотивации участников деловой игры.

С помощью этих форм и методов обучения, получивших название активных, воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Участвуя в научно-исследовательской работе или будучи на практике, студент входит в коллектив специалистов и наделяется всеми правами и обязанностями его члена. В деловой игре воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалистов, и студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, которая, по определению, является деятельностью коллективной.

Самоорганизация – продолжительный во времени и динамический процесс. Она начинается с выбора темы игры, постановки ее общей цели и поиска подходов к решению ее задач (к чему преподаватель может постепенно привлекать студентов или слушателей), проходит через всю деловую игру и продолжается в виде способностей и умений решать социально-профессиональные задачи в учебном и будущем производственном коллективе. Таким образом, в деловой игре как форме контекстного обучения студент или слушатель находится в активной позиции по отношению как к предметной, так и социальной стороне его квазипрофессиональной деятельности.

Таким образом, мы считаем, что организация такого пространства может выступать психолого-педагогическим условием формирования социально-психологической компетенции будущего педагога.

Особая роль в организации образовательного пространства уделяется оцениванию своей деятельности. Самооценка, как один из компонентов деятельности, также связана не с выставлением себе отметок, а с процедурой оценивания. При самооценке студент сам себе дает содержательную и развер-

нутую характеристику своих результатов по заданным критериям, анализирует свои достоинства и недостатки, а также ищет пути устранения последних. Важность самооценки заключается не только в том, что она позволяет увидеть студенту сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности, стимулирует саморефлексию и саморегуляцию.

Саморефлексия – отражение человеком с помощью своей психики самого себя в разных аспектах. Часто используется как синоним рефлексии, но следует учитывать, что рефлексия – понятие более общее, означает отражение не только себя, но и ситуации, в которой находишься, других людей и т.д., то есть речь идет о характерной способности психики «отражать» (рефлексия происходит от латинского reflexus – отраженный, повернутый). У человека как существа разумного имеется способность не только отражать те или иные явления, но и отражать свое отражение. Так выделяют четыре базовых ситуации, в которых может находиться человек познающий:

- знание о знании (например, человек знает таблицу умножения и знает при этом, что он знает таблицу умножения);

- незнание о знании (например, человек знает много латинских слов, услышанных или прочитанных в разных местах, но не знает этого своего знания);

- знание о незнании (например, человек не знает столицу Бразилии и знает, что это не знает);

- незнание о незнании (например, человек не знает какие комедии написал Плавт, но при этом даже не подозревает своего незнания, потому что никогда не слышал про Плавта).

Под саморегуляцией в психологии понимается способность человека произвольно управлять своей деятельностью: планировать ее, ставить перед собой цели и выбирать адекватные методы их достижения, осуществлять выбор решения, контроль и оценку результатов своих действий. Еще говорят,

что психическая регуляция позволяет человеку преодолевать информационную неопределенность – неизвестность и неясность ситуации. В жизни нам часто приходится сталкиваться с дистрессом, испытывать неприятные переживания – гнев, обиду, раздражение и злость, сильное волнение. Очень важно научиться управлять этими чувствами, самостоятельно регулировать свое эмоциональное состояние; уметь расслабляться или как-то иначе справляться со стрессорами.

И это более эффективно влияет на развитие профессиональной компетенции. То есть студенту не указывают на недостатки, а он их сам видит и чувствует их, пытается регулировать свое поведение, эмоции и чувства. Тем самым, осознавая свои недостатки, создается мотивация для достижения поставленной цели в профессиональной деятельности.

Таким образом, мы выдвигаем гипотезу о том, что формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов будет более успешным если в образовательном процессе использовать методы интерактивного обучения, организовать рефлексивную деятельность студентов.

## Выводы по Главе 1

Анализ зарубежных и отечественных психологических исследований по проблеме позволяет заключить, что существуют противоречивые позиции относительно изучаемого нами феномена. Социально-психологическая компетентность может рассматриваться в контексте коммуникативной компетентности; социально-психологических способностей; знаний о коммуникации, познании и интеракции; способности к конструктивному использованию знаний, умений, навыков, необходимых для взаимодействия с людьми в контексте профессиональной деятельности социального интеллекта.

Данное терминологическое разнообразие свидетельствует об отсутствии единства взглядов на исследуемую проблему, а также отражает процессы поиска, становления, разработки основ теории психологической науки.

В большинстве исследованиях социально-психологическая компетентность рассматривается как констатация наличия / отсутствия у человека тех или иных знаний, умений, способов действий в социуме. На основе выделенных особенностей сформулируем определение социально-психологической компетентности как интегративной характеристики, отражающей способность личности вступать в эффективные межличностные и социальные отношения, анализировать, оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом интересов, целей и потребностей собственных, Другого и не противоречащим нормам, ценностям общества, в котором он находится.

Таким образом, проведя теоретический анализ понятия социально-психологической компетенции, мы выделяем следующие структурные компоненты этой компетенции: коммуникативный, когнитивный, поведенческий.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности будущего педагога**

### **2.1. Организация и методики исследования**

Целью экспериментального исследования является выявление психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности будущего педагога.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось

Теоретический анализ литературы формирования социально-психологической компетентности выявил, что наиболее полно и детально изучены особенности разных аспектов формирования социально-психологической компетентности студентов-психологов (И. П. Андрейчук, И.И. Бондаренко, Т.А. Вилюжанина, Ж.П. Верная, В.В. Вишневский, И.А. Гуляс, Х.М. Дмитренко-Карабин, Ф.З. Кабиров, И.М. Кириллук, Е.Я. Лукаш, Н. В. Наумчик, Ю. А. Паскевская, Н. И. Повьякель, Я.В. Чаплак,, Н.Ф. Шевченко), однако практически не рассматривались психологические особенности развития социально-психологической компетентности студентов-филологов (будущих референтов-переводчиков) как представителей гуманитарного профиля учебы и студентов-информатики как представителей математического профиля подготовки. С одной стороны, по классификации Е. А. Климова, педагогическая профессия принадлежит к системе «человек-человек», с другой, профессия переводчика и профессия педагога информатики и математики работают с разными средствами.

Поэтому выборочную совокупность составили 58 студентов

- 26 человек —
- 32 человека –

Возраст респондентов от 17 до 20 лет.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент, на котором был выявлен исходный уровень социально-психологической коммуникативной компетентности студентов.

Второй этап исследования включал в себя реализацию комплекса психолого-педагогических условий, направленных на формирование социально-психологической компетентности будущего педагога.

Третий этап экспериментального исследования проводился контрольный эксперимент, на котором проверялась эффективность психолого-педагогических условий, направленных на формирование социально-психологической компетентности будущего педагога. На контрольном этапе исследования применялись те же методики диагностики, что и на констатирующем этапе исследования.

В соответствии с компонентами социально-психологической компетентности были подобраны следующие методики исследования:

1. Поведенческий компонент социально-психологической компетентности студентов содержит в себе навыки межличностного взаимодействия ( А.А. Деркач, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницына, У. Пффингстен, В.С. Семёнов, Р. Хинтч и др.). Для его изучения необходимо выявить перцептивно-интерактивный потенциал индивида. **«Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (Н.П.Фетискин)»**. Методика дает возможность оценить степень личностной готовности к формированию интегративных критериев интегративной компетентности в пределах малых групп стабильного и временного типа.

Данная готовность появляется вследствие развития умений и навыков, сформированных на основе ментальных способностей, входящих в состав социального интеллекта, который, по мнению современных исследователей



тесно связан с процессом социального мышления. Эти умения и навыки входят в состав социально-психологической компетентности.

Испытуемому предлагается ознакомиться со списком, состоящим из утверждений, которые характеризуют его поведение в группе, и оценить, в какой степени они верны или неверны в отношении него. Затем в соответствии с ключом полученные ответы распределяются по шести основным шкалам, а также высчитывается интегральный показатель. В качестве шкал, по которым проводится оценка перцептивно-интерактивной компетентности: 1) Взаимопознание, которое отражает степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию. 2) Взаимопонимание – оценивает умение понять точку зрения другого человека в рамках группового взаимодействия. 3) Взаимовлияние – оценивает умение оказывать социальное влияние. 4) Социальная автономность – отражает степень значимости для индивида личностной позиции в совместной деятельности. 5) Социальная адаптивность – оценивает гибкость поведения индивида и его удовлетворенность своим положением в группе. 6) Социальная активность – отражает степень социальной направленности индивида и значимости для него участия в групповой деятельности.

2. Когнитивный компонент социально-психологической компетентности включает в себя знания индивидом общества, принятых в нем этических и моральных норм, правил поведения, а также интуитивное понимание социально-психологических механизмов его функционирования, и может быть изучен через оценку развития коммуникативной толерантности индивида (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, Г.С. Кожухарь, Г.У. Солдатова, А.У. Хараши и др.).

Для исследования когнитивного компонента социально-психологической компетентности применялась «*Методика оценки коммуникативной толерантности*» (В.В.Бойко). Данная методика служит для диагностики толерантности и интолерантных установок личности,

проявляющихся в процессе общения. Испытуемому предлагается ознакомиться с рядом утверждений, в которых описываются возможные эмоциональные и поведенческие реакции на различного рода обстоятельства, которые могут возникнуть в процессе межличностного общения.

После проведения оценки подсчитываются суммарный балл и значения по локальным шкалам:

- 1 – Непринятие или непонимание индивидуальности окружающих;
- 2 – Использование себя в качестве эталона при оценке других людей;
- 3 – Категоричность или консерватизм в оценках окружающих;
- 4 – Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами людей;
- 5 – Склонность переделывать и перевоспитать партнера по общению;
- 6 – Склонность подгонять партнера по общению под себя, сделать их «удобными»;
- 7 – Неумение прощать, злопамятность;
- 8 – Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту со стороны окружающих;
- 9 – Неумение приспосабливаться к партнерам по общению.

От того, в какой степени индивиду присуща тактичность и терпимость, а также от уровня культуры его речи и отношения к собеседнику в большой степени зависит его успешность в социальном взаимодействии. Все перечисленные признаки соединяются в понятие «толерантность». Важно отметить, что современными исследователями все чаще подчеркивается значимость данного качества в контексте установления гармоничных отношений между людьми. Поэтому, мы полагаем, что толерантность является одной из важнейших характеристик социально-психологической компетентности, чем и обуславливается включенность этой методики в перечень диагностических инструментов нашего исследования.

Второй методикой димагностики данного компонента является *Личностный опросник «SACS» С.Хобфолла* предназначен для изучения

стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения), как типов реакций личности человека по преодолению стрессовых ситуаций. Опросник предложен С.Хобфоллом (1994) на основе многоосевой модели «поведения преодоления» стресса и адаптирован В.А. Чикер. С помощью данного опросника можно выделить предпочтения той или иной модели поведения в стрессовой ситуации. Он содержит девять моделей поведения (стратегии преодоления): ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные (непрямые) действия, асоциальные действия, агрессивные действия.

Согласно концепции С. Хобфолла данные модели преодолевающего поведения относятся к трем осям коммуникативного пространства, т.е. поведения личности в системе человек-человек: просоциальное-асоциальное поведение, активная-пассивная, прямая-непрямая. Данная модель отражает направленность и индивидуальную активность поведения человека в стрессовых ситуациях общения. Концепция Хобфолла основывается на предпосылке о том, что «здоровое» преодоление является и активным, и просоциальным. Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессустойчивость человека. В результате сравнения индивидуальных и среднегрупповых показателей делается заключение о сходстве или различиях преодолевающего поведения данного индивида относительно исследуемой категории людей.

3. Для исследования коммуникативного компонента были использованы следующие методики:

Профессия педагога по своему содержанию связана с активным взаимодействием человека с другими людьми, поэтому в качестве стержневых выступают коммуникативные и организаторские способности, без которых не может быть обеспечен успех в работе, что позволяет выявить методика *«Коммуникативные и организаторские склонности»*

***В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС).***

По результатам ответов испытуемого появляется возможность выявить качественные особенности его коммуникативных и организаторских склонностей.

Анкетная часть методики «КОС» предлагает испытуемому вопросы, ответы на которые могут быть только положительными или отрицательными, то есть «да» или «нет». Ответы испытуемого строятся на основе самоанализа опыта своего поведения в той или иной ситуации.

Оценочный коэффициент (К) коммуникативных и организаторских склонностей выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому разделу к максимально возможному числу совпадений.

Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов ***Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко).***

Данная методика направлена на выявление уровня эмоциональной эффективности в общении и выявление типа эмоциональных помех.

Среди эмоциональных барьеров В.В. Бойко выделяет пять подгрупп: неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, неразвитость эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

4. Для исследования компонента социальной активности применялись методики: ***Диагностика эффективности педагогических коммуникаций*** (модификационный вариант А.А.Леонтьева). Диагностическая цель методики заключается в определении «аудиторной атмосферы», активности, выраженности познавательного интереса у обучаемых, а также некоторых проявлений стиля педагогической деятельности.

Подсчитывается усредненная экспертная оценка. Диапазон этих оценок может колебаться от 7 до 49 баллов. На основе средней оценки экспертов делается заключение о степени коммуникативной эффективности.

Все отобранные методики позволяют нам исследовать степень

сформированности социально-психологической компетенции у студентов.

## **2.2. Оценка уровня сформированности социально-психологической компетентности студентов - будущих педагогов**

Определив задачи, методы и базу исследования, перейдем к анализу данных, полученных нами в ходе организованного и проведенного эмпирического исследования.

Проведем анализ результатов исследования перцептивно-интерактивного компонента в группе студентов факультета информатики и студентов филологического факультета.

В таблице 1 представлены основные результаты исследования поведенческого компонента, полученных с помощью методики Н.П.Фетискина.

Таблица 1

Результаты компонентов перцептивно-интерактивной компетентности студентов факультета информатики

Компоненты	Доля студентов, у которых преобладает данный уровень сформированности (в %)		
	низкий	средний	высокий
Взаимопознание	53,9%	46,1%	-
Взаимопонимание	57,7%	42,3%	-
Взаимовлияние	76,9%	23,1%	-
Социальная автономность	38,4%	61,6%	-
Социальная адаптивность	65,3%	34,7%	-
Социальная активность	73,8%	26,2%	-
Общий уровень	61,5%	38,5%	-

Анализ данных, представленных в таблице 1 свидетельствует, что у студентов факультета информатики преобладает сформированность

компонентов перцептивно-интерактивной компетентности на низком и среднем уровнях. Следует отметить, что высокий уровень сформированности перцептивно-интерактивных компонентов в группе студентов факультета информатики не выявлен.

Наиболее сформированным показателем перцептивно-интерактивной компетентности является социальная автономность (средний уровень имеют 61,6%, низкий уровень имеют 38,4% студентов), а также взаимопонимание (средний уровень имеют 42,3%, 57,7% студентов – низкий уровень), взаимопознание (средний уровень имеют 46,1%, низкий уровень имеют 57,7% студентов). Не сформированными являются компоненты «взаимовлияние» и «социальная активность», в которых значительно преобладает низкий уровень: на низком уровне сформирован компонент взаимовлияния у 76,9% студентов, компонент социальной активности у 73,8% студентов.

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента наглядно видно, что студенты факультета информатики преимущественно находятся на низком и среднем уровне сформированности интерактивного компонента компетентности, так как на первоначальном этапе такие показатели как «социальная активность» и «взаимовлияние» находились на низком уровне, а «социальная автономность» преобладала, что свидетельствует о том, что у респондентов недостаточно развиты саморефлексия, самокоррекция, желание учитывать мнение другого представителя группы, в тоже время студенты склонны абсолютизировать значимость личностной позиции в совместной деятельности (или в совместных действиях).

Низкие показатели по способности учитывать мнение других, саморефлексии, самокоррекции совместно с абсолютизацией социальной автономии может приводить к обособленности в учебной группе, конфликтам, ухудшать социально-психологический климат в группах, а впоследствии в трудовом коллективе и социальных отношениях.

Рассмотрим результаты исследования перцептивно-интерактивного

компонента в группе студентов филологического факультета. Основные результаты перцептивно-интерактивной компетентности студентов филологического факультета представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты показателей перцептивно-интерактивной компетентности студентов филологического факультета

Компоненты	Доля студентов, у которых преобладает данный уровень сформированности (в %)		
	низкий	средний	высокий
Взаимопознание	59,40%	40,6%	-
Взаимопонимание	50,00%	50%	-
Взаимовлияние	78,20%	21,8%	-
Социальная автономность	46,9%	53,1%	-
Социальная адаптивность	68,80%	31,2%	-
Социальная активность	75,0%	25,0%	-
Общий уровень	65,70%	31,2%	-

Анализ данных, представленных в таблице 2 свидетельствует, что у студентов филологического факультета преобладает сформированность компонентов перцептивно-интерактивной компетентности на низком и среднем уровнях. Следует отметить, что высокий уровень сформированности компонентов перцептивно-интерактивной компетентности в группе студентов филологического факультета не выявлен.

Наиболее сформированным показателем перцептивно-интерактивной компетентности является социальная автономность (средний уровень имеют 53,1%, низкий уровень имеют 46,9% студентов), а также взаимопонимание (средний и низкий уровень имеют в равной степени по 50% студентов), взаимопознание (средний уровень имеют 40,6%, низкий уровень имеют 59,4% студентов). Наиболее не сформированы являются компоненты «взаимовлияние» и «социальная активность», в которых значительно преобладает низкий уровень: низкий уровень показателя «взаимовлияние»

имеют 78,2% студентов, низкий уровень показателя «социальная активность» имеют 75,0% студентов

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента видно, что студенты филологического факультета преимущественно находятся на низком и среднем уровне сформированности интерактивного компонента социально-психологической компетентности, так как на первоначальном этапе такие показатели как «социальная активность» и «взаимовлияние» находились на низком уровне, а «социальная автономность» преобладала, что свидетельствует о том, что у респондентов недостаточно развиты саморефлексия, самокоррекция, желание учитывать мнение другого представителя группы, в тоже время студенты склонны абсолютизировать значимость личностной позиции в совместной деятельности (или в совместных действиях).

Низкие показатели по способности учитывать мнение других, саморефлексии, самокоррекции в совокупности с абсолютизацией социальной автономии может приводить к обособленности в учебной группе, конфликтам, ухудшать социально-психологический климат в группах.

Таким образом, исследуемые группы студентов филологического факультета и студентов факультета информатики по показателям перцептивно-интерактивной компетентности различаются незначительно, у студентов филологического факультета и студентов факультета информатики преобладающим уровнем перцептивно-интерактивной компетентности является низкий уровень (61,5% в группе студентов информатики и 65,7% студентов филологического факультета), что подтверждается данными, представленными на рисунке 1.



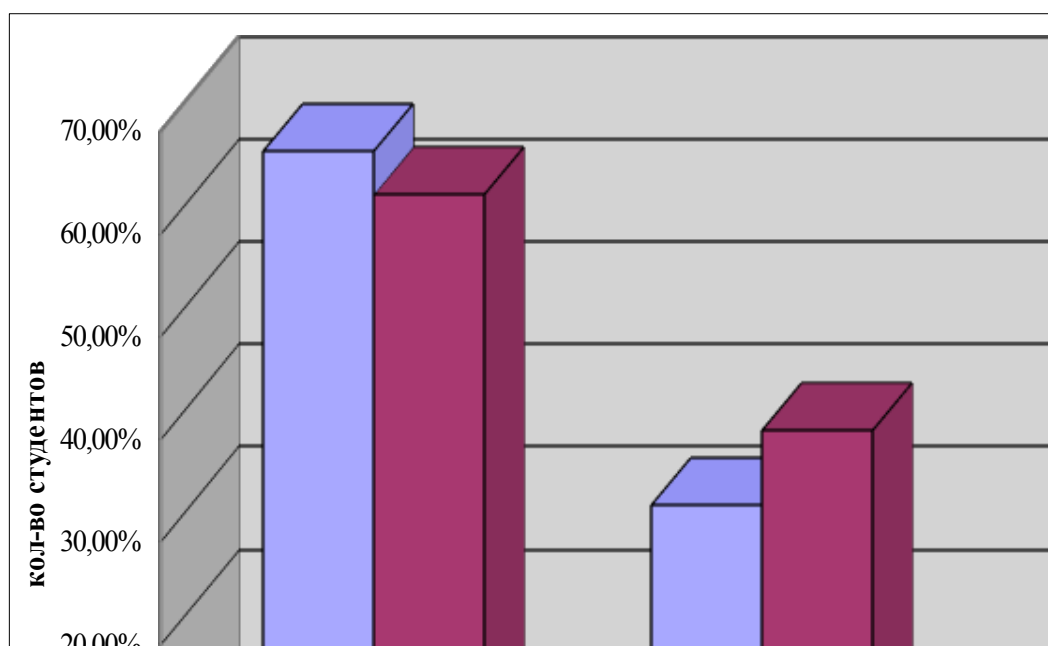


Рис.1. Показатели перцептивно-интерактивной компетентности студентов филологического факультета и факультета информатики

Таким образом, в обеих исследуемых группах перцептивно-коммуникативная компетентность слабо развита.

Сравним полученные значения по двум выборкам, сравнение осуществлялось с помощью критерия Манна-Уитни  $U$ , в программе *STATISTICA v6.0*.

Таблица 3

Среднегрупповые значения перцептивно-коммуникативной перцепции студентов разных факультетов

Компоненты	Средние значения		Значения $U$
	факультет информатики	филологический факультете	
Взаимопознание	19,69	19,31	377
Взаимопонимание	19,81	19,16	363,5
Взаимовлияние	17,12	16,41	367,5
Социальная автономность	24,69	23,44	325
Социальная адаптивность	17,04	16,53	380
Социальная активность	16,35	17,00	354
Общий уровень	114,54	111,66	343,5

Примечание: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$

\*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$

На основе проведенного сравнительного анализа не было выявлено значимых различий по показателям перцептивно-интерактивной компетентности. У двух групп по всем компонентам значения одинаковы.

Рассмотрим уровень выраженности коммуникативных средств, студентов – будущих педагогов. Для этого рассмотрим результаты, полученные с помощью методики А.А.Леонтьева, направленной на выявление эффективности педагогических коммуникаций, коммуникативную толерантность по В.В.Бойко, а также выраженность коммуникативных и организаторских склонностей.

Таблица 4

Среднегрупповые значения показателей коммуникативных средств студентов разных факультетов

Шкалы	Средние значения		Значения <i>U</i>
	факультет информатики	филологический факультете	
Эффективность педагогических коммуникаций	25,77	27,97	311
Коммуникативная толерантность	46,54	49,59	349,5
Коммуникативные склонности	0,56	0,64	412
Организаторские склонности	0,61	0,65	323,5

Примечание: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$   
 \*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$

Как видно из таблицы, различий в сравниваемых показателях не выявлено.

Оценка эффективности педагогических коммуникаций студентов по методике А.А. Леонтьева проводилась на семинарских занятиях. В процессе проведения семинарских занятий проводилось наблюдение за студентами, в процессе которых отмечалась такие характеристики во взаимодействии с аудиторией, как доброжелательность, заинтересованность в общении, открытость, активность взаимодействия, проявление гибкости во

взаимодействии, дифференцированность (индивидуальный подход).

Анализ данных по показателю эффективность педагогической коммуникации в двух исследуемых группах студентов филологического факультета и факультета информатики свидетельствуют о схожих результатах эффективности педагогической коммуникации, которые не являются статистически значимыми (по U-критерию Манна-Уитни).

Показатель эффективности педагогических коммуникаций в 25,77 в группе студентов факультета информатики и показатель эффективности педагогических коммуникаций 27,97 в группе студентов филологического факультета свидетельствует, что студенты будущие педагоги вполне удовлетворительно овладели приемами общения. В обеих группах студентов коммуникативная деятельность довольно свободна по форме. Они с легкостью входит в контакт с другими студентами, но не все студенты могут удержать данный контакт с аудиторией. В организованных дискуссиях студенты – будущие педагоги опираются на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают в основном в роли наблюдателей. Взаимодействие студентов проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

Исследование коммуникативной толерантности студентов – будущих педагогов проводилось с помощью методики В.В. Бойко. На этапе констатирующего эксперимента между двумя группами студентов филологического факультета и факультета информатики статистически значимых различий по параметру коммуникативной толерантности не выявлен (по U-критерию Манна-Уитни). Общий показатель коммуникативной толерантности в группе студентов факультета информатики составляет 46,54, в группе студентов филологического факультета – 49,59. Данные показатели свидетельствуют о среднем уровне общей коммуникативной толерантности отношений с партнерами по общению.

В большей степени студенты – будущие педагоги независимо от

факультета используют себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей, также в большей степени категоричны в оценках других людей, испытывают нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми.

По результатам диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) можно сделать вывод, что преобладает средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей в двух группах студентов не зависимо от факультета. Различия на констатирующем этапе исследования не являются статистически значимыми по U-критерию Манна-Уитни.

Таблица 5

Организаторские склонности студентов факультета информатики и филологического факультета

Шкала оценок	Уровень организаторских склонностей	Студенты филологического факультета	Студенты факультета информатики
0,20-0,55	Низкий	15,63%	11,54%
0,56-0,65	Ниже среднего	15,63%	19,23%
0,66-0,70	Средний	37,48%	42,31%
0,71-0,80	Выше среднего	21,88%	19,23%
0,81-1,00	Высокий	9,38%	7,69%

Рассмотрим основные результаты исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина (табл. 5). У большинства студентов филологического факультета (74,99% студентов) и студентов факультета информатики (80,77% студентов) отмечены средние показатели организационных качеств, из них:

- в группе студентов филологического факультета: градации средний уровень – у 37,48% студентов, ниже среднего – у 15,63% и выше среднего – у 21,88% студентов

- в группе студентов факультета информатики: градации средний уровень – у 42,31% студентов, ниже среднего – у 19,23% и выше среднего – у 19,23% студентов.

Коммуникативные склонности студентов факультета информатики и  
филологического факультета

Шкала оценок	Уровень коммуникативных склонностей	Студенты филологического факультета	Студенты факультета информатики
0,10-0,45	Низкий	9,38%	11,54%
0,46-0,55	Ниже среднего	25%	15,38%
0,56-0,65	Средний	34,38%	34,62%
0,66-0,75	Выше среднего	21,88%	23,08%
0,76-1,00	Высокий	9,36%	15,38%

Также отмечены у преобладающего большинства средние показатели развития коммуникативных склонностей у студентов: у половины - средний уровень коммуникативных качеств:

- в группе студентов филологического факультета: градации средний уровень – у 34,38% студентов, ниже среднего – у 25% и выше среднего – у 21,88% студентов

- в группе студентов кафедры информатики: градации средний уровень – у 34,62% студентов, ниже среднего – у 15,38% и выше среднего – у 23,08% студентов.

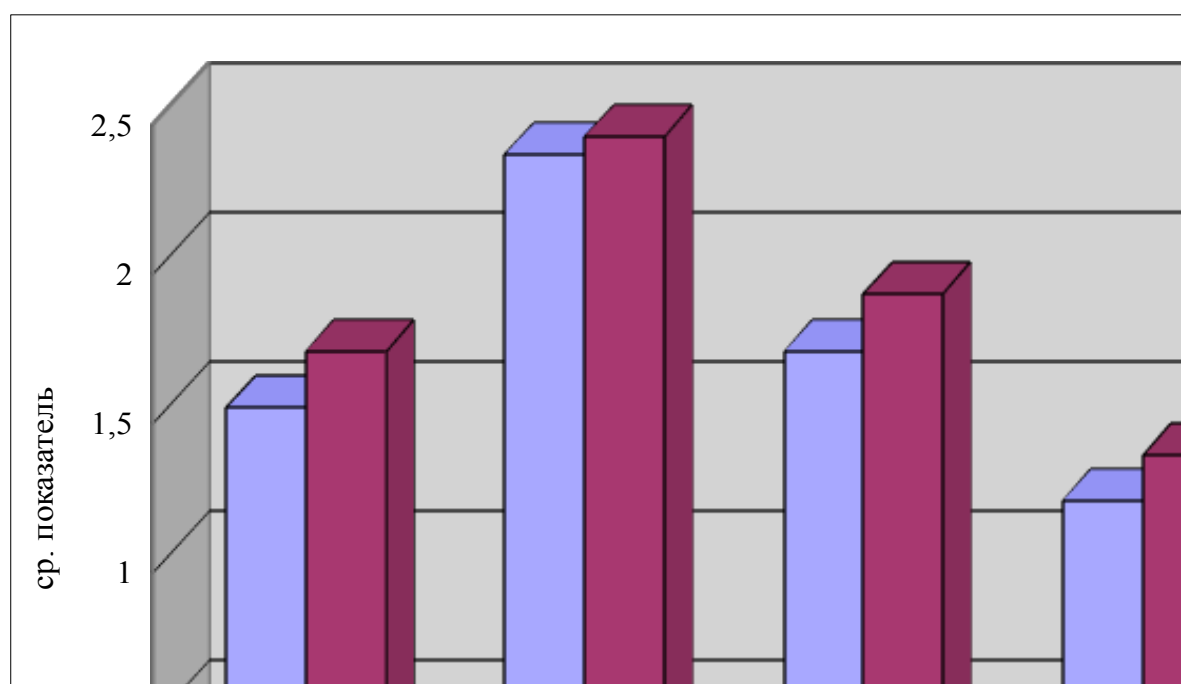
Таким образом у всех студентов- будущих педагогов независимо от факультета преобладает средний уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, что подтверждается среднегрупповыми показателями коэффициента организаторских склонностей (в группе филологического факультета коэффициент составляет 0,61, в группе студентов факультета информатики – 0,64) и показателями коэффициента коммуникативных склонностей (в группе филологического факультета коэффициент составляет 0,56, в группе студентов факультета информатики – 0,64).

Следовательно студенты будущие - педагоги стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по

формированию и развитию этих качеств личности.

Рассмотрим основные результаты исследования помех (барьеров), которые были выделены студентами различных факультетов как мешающие в коммуникации, полученные по методике диагностики эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В.Бойко).

На рис. 2 представлены пять подгрупп эмоциональных помех в общении: неумение управлять эмоциями, неадекватное проявление эмоций, неразвитость эмоций, доминирование негативных эмоций, нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе в группах студентов.



Прим. 1 - неумение управлять эмоциями, дозировать их,  
2 - неадекватное проявление эмоций,  
3 - негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций,  
4 - доминирование негативных эмоций,  
5 - нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе

Рис. 2. Показатели эмоциональных барьеров (помех) в общении студентов разных факультетов

Анализ данных, представленных на рисунке 2 позволяет сделать вывод, что в группе студентов факультета информатики и студентов филологического факультета преобладают помехи неадекватного проявления эмоций (среднегрупповой показатель помехи 2,35 в группе студентов факультета информатики и 2,41 – студентов филологического факультета),

В группе студентов филологического факультета в большей степени выражены помехи нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе (среднегрупповой показатель помехи составляет 2,22), чем в группе студентов факультета информатики (среднегрупповой показатель помехи составляет 1,92).

Следует отметить, что в группе студентов филологического факультета выявлено больше эмоциональных помех (барьеров) в общении, чем в группе студентов факультета информатики.

В целом у студентов факультета информатики преобладает меньше эмоциональных проблем в общении, чем студентов филологического факультета (среднегрупповое количество помех (барьеров) студентов-информатиков составляет 8,6, студентов-филологов – 9,5). Однако данные различия не являются статистически достоверными, что подтверждается данными таблицы 7.

Таблица 7

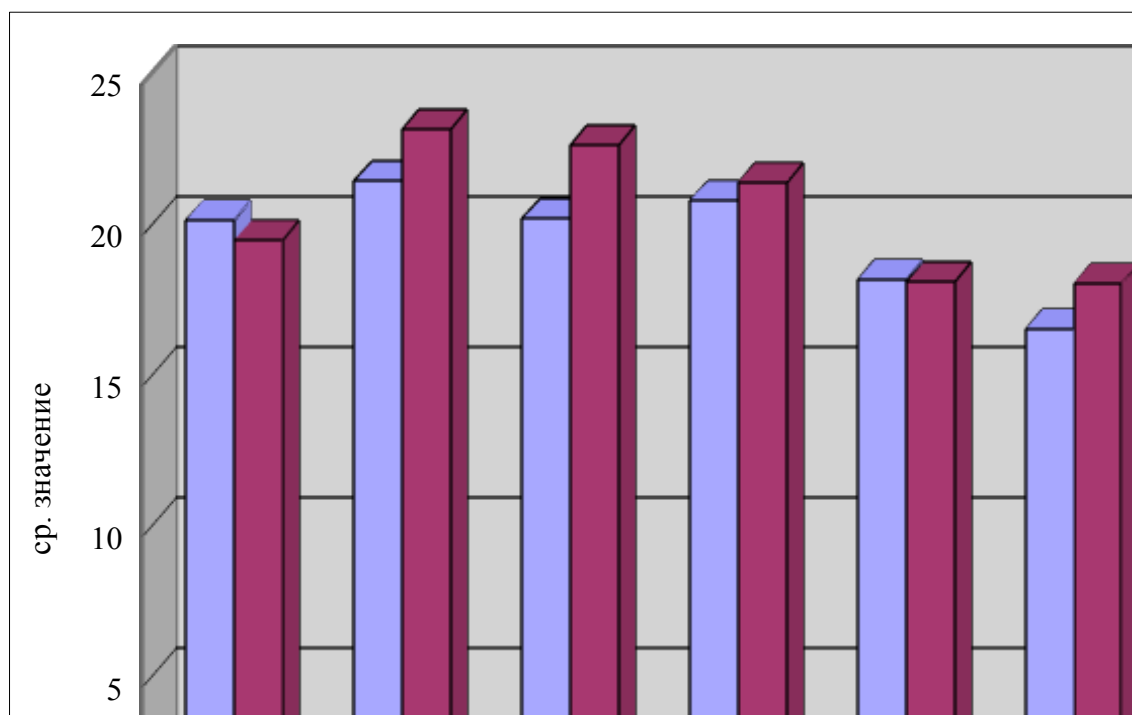
Среднегрупповые показатели эмоциональных помех (барьеров) в общении студентов разных факультетов и результаты сравнения

Шкалы	Средние значения		Значения <i>U</i>
	факультет информатики	филологический факультете	
Неумение управлять эмоциями, дозировать их	1,50	1,69	356,5
Неадекватное проявление эмоций	2,35	2,41	386
Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций:	1,69	1,88	398
Доминирование негативных эмоций:	1,19	1,34	404
Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе:	1,92	2,22	365,5
Общий показатель	8,62	9,50	347

Различий в представленности помех у двух групп не выявлено по критерию U-Манна-Уитни.

Проанализируем полученные результаты по методике «SACS», которая позволяет выделить компонент социальной активности.

На рис. 3 представлены основные показатели стратегий преодоления студентов разных факультетов (по методике «SACS»)



Примечание: 1 - ассертивные действия, 2 - вступление в социальный контакт, 3 - поиск социальной поддержки, 4 - осторожные действия, 5 - импульсивные действия, 6 – избегание, 7 - манипулятивные действия, 8 - асоциальные действия, 9 - агрессивные действия

Рис. 3. Показатели стратегий преодоления по шкалам методики «SACS» студентов разных факультетов

Рассмотрим выраженность стратегий преодоления студентов разных факультетов. С. Хобфолл выделяет несколько стратегий преодоления стресса. Рассмотрим данные стратегии в группе студентов факультета информатики.

В данной группе все стратегии преодоления стресса представлены на среднем уровне, за исключением стратегии просоциальной модели поведения, которая представлена на низком уровне.

Активная стратегия преодоления стресса по С. Хобфоллу представлена ассертивными действиями (показатель в группе 20,192). Данная стратегия



поведения у студентов факультета информатики представлена на среднем уровне. Противоположная ей тенденция – пассивная стратегия преодоления стресса в виде избегания стрессовых ситуаций данная модель поведения у студентов представлена также представлена на среднем уровне (показатель 16,577). Осторожные действия как вариант пассивной стратегии преодоления стресса также имеет средний уровень (показатель 20,846).

Асоциальная модель преодоления стресса включает также две стратегии поведения: асоциальный и агрессивные действия. Асоциальная модель поведения (тенденция к игнорированию социальных норм, циничность и т.п.) и в целом не характерна для данной группы студентов факультета информатики (среднегрупповой показатель асоциальных действий 13,808).

Агрессивная стратегия поведения (осознанное или неосознанное стремление нанести физический или моральный ущерб другому лицу) находится на среднем уровне ( $M=17,885$ ).

Просоциальная модель преодоления стресса представлена двумя стратегиями, которые выражены в данной группе на низком уровне: показатель стратегии вступления в социальный контакт – 21,462, поиска социальной поддержки – 20,231.

Прямая-непрямая ось преодолевающего поведения позволяет дифференцировать копинг (преодоление) с точки зрения поведенческих стратегий как проблемно-ориентированных усилий (прямых или манипулятивных). Прямая стратегия преодоления стресса в форме импульсивных действий у студентов представлено на среднем уровне ( $M=18,23$ ), которым, как уже упоминалось свойственно сдерживать свои эмоции и чувства. Манипуляция – это преднамеренное вызывание определенного чувства у человека с целью добиться от него желаемой реакции. Представлена у студентов на и среднем уровне (показатель 20,07).

Таким образом, исследование моделей поведения по данному опроснику показало, что у студентов присутствует широкий спектр копинг

стратегий пассивное преодоления стресса (избегание), просоциальная стратегия (вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки), а также прямая (импульсивные действия) и непрямая (манипуляция). Для всех исследуемых как крайний вариант приемлема агрессивная стратегия коппинга.

Рассмотрим особенности стратегий преодолевающего поведения в группе студентов филологического факультета.

Активная стратегия преодоления стресса по С. Хобфоллу представлена ассертивными действиями (показатель в группе 19,531). Данная стратегия поведения у студентов филологического факультета представлена на среднем уровне.

Противоположная ей тенденция – пассивная стратегия преодоления стресса в виде избегания стрессовых ситуаций данная модель поведения у студентов также представлена на среднем уровне (показатель 18,094). Осторожные действия как вариант пассивной стратегии преодоления стресса также имеет средний уровень (показатель 21,438).

Асоциальная модель преодоления стресса включает также две стратегии поведения: асоциальный и агрессивные действия. Асоциальная модель поведения (тенденция к игнорированию социальных норм, циничность и т.п.) и в целом не характерна для данной группы студентов филологического факультета (среднегрупповой показатель асоциальных действий 13,000).

Агрессивная стратегия поведения (осознанное или неосознанное стремление нанести физический или моральный ущерб другому лицу) находится на нижней границе высокого уровня. (показатель 19,003)

Просоциальная модель преодоления стресса представлена двумя стратегиями, которые выражены в данной группе на низком уровне: показатель стратегии вступления в социальный контакт – 23,188, поиска социальной поддержки – 22,656.

Прямая стратегия преодоления стресса в форме импульсивных

действий у студентов-филологов представлена на среднем уровне (показатель 18,125). Манипуляция – это преднамеренное вызывание определенного чувства у человека с целью добиться от него желаемой реакции. Представлена у студентов на и среднем уровне (показатель 19,000).

Таким образом, исследование моделей преодолевающего поведения показало, что у студентов-филологов присутствует широкий спектр копинг стратегий пассивное преодоления стресса (избегание), просоциальная стратегия (вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки), а также прямая (импульсивные действия) и непрямая (манипуляция). Для всех исследуемых студентов-филологов как крайний вариант приемлема агрессивная стратегия копинга.

Сравним полученные значения по двум выборкам, сравнение осуществлялось с помощью критерия Манна-Уитни  $U$ , в программе *STATISTICA v6.0*.

Таблица 8

Среднегрупповые значения шкал по методике «SACS»  
студентов разных факультетов

Шкалы	Средние значения		Значения $U$
	факультет информатики	филологический факультете	
Ассертивные действия	20,192	19,531	384,5
Вступление в социальный контакт	21,462	23,188	331,5
Поиск социальной поддержки	20,231	22,656	404
Осторожные действия	20,846	21,438	406,5
Импульсивные действия	18,231	18,125	410
Избегание	16,577	18,094	276,5*
Манипулятивные действия	20,077	19,000	312,5 <sup>1</sup>
Асоциальные действия	13,808	13,000	309,5 <sup>1</sup>
Агрессивные действия	17,885	19,003	324,5

Примечание: <sup>1</sup> тенденция к достоверным различиям на уровне значимости  $p < 0,10$ ,

\* различия значимы на уровне  $p < 0,05$

Таким образом, достоверные различия выявлены лишь по стратегии

избегания ( $p < 0,05$ ). Студенты, обучающиеся на филологическом факультете в большей степени применяют стратегию избегания, чем студенты на факультете информатики.

Также студенты филологического факультета в большей степени применяют следующие стратегии преодоления стресса: вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, для них более характерны агрессивные действия, чем в группе студентов факультета информатики. Однако данные различия не являются статистически достоверными.

Следует отметить, что ни для одной из исследуемых групп – у всех выявлен средний уровень данной шкалы.

Таким образом, на основе рассмотрения компонентов социально-психологической компетентности результаты исследования уровня сформированности социально-психологической компетентности на констатирующем этапе показаны в таблице 9.

Таблица 9

Показатели сформированности социально-психологической компетентности студентов разных факультетов на констатирующем этапе

Уровень социально-психологической компетентности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Студенты факультета информатики	23,08%	65,38%	11,54%
Студенты филологического факультета	25,00%	65,62%	9,38%

Наглядно данные таблицы 9 представлены на рис.4:

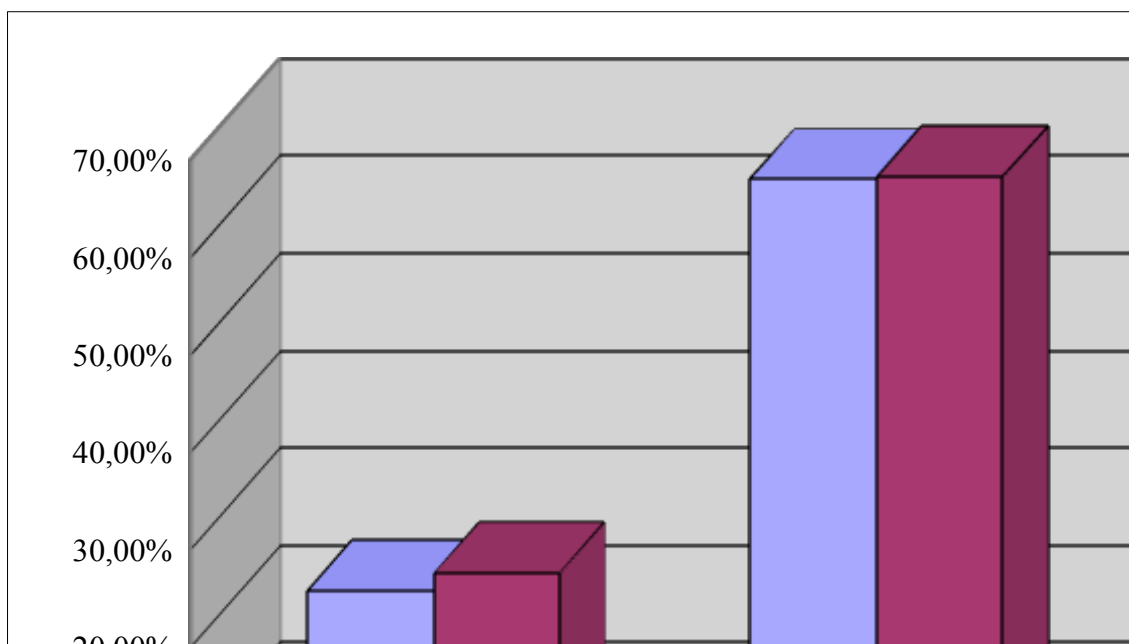


Рис. 4. Показатели сформированности социально-психологической компетентности студентов разных факультетов на констатирующем этапе исследования

До реализации формирующего эксперимента высокий уровень сформированности социально-психологической компетентности выявлен лишь только у 11,54% студентов факультета информатики и 9,38% филологического факультета. Значительная часть студентов показала средний уровень (65,38% студентов факультета информатики и 65,2% студентов филологического факультета) и низкий уровень представлен у 23,08% студентов факультета информатики и 25,00% студентов филологического факультета.

Таким образом, на констатирующем этапе исследования каких-либо различий уровня сформированности социально-психологического климата студентов факультета информатики и студентов филологического факультета не было выявлено. В связи с чем данные группы можно рассматривать как эквивалентные. В дальнейшем, реализуя психолого-педагогические условия, при оценке изменений, мы сможем их считать связанными с данными условиями, а не спецификой выборки.

В связи с тем, что филологи в процессе профессиональной деятельности часто собирают информацию из уст ее носителей, что требует

высоких навыков в общении и умения найти общий язык с каждым. Многие филологи работают преподавателями. Важно не просто изложить материал, а держать максимум внимания аудитории к себе. Поэтому в качестве экспериментальной группы, с которыми будут реализовываться психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетентности будет выступать группа студентов филологического факультета.

### **2.3. Разработка и реализация условий формирования социально-психологической компетентности будущих педагогов на этапе обучения в вузе**

Стоит отметить, что социально-психологическая компетентность рассматривается как инструмент профессиональной деятельности, решающий ее задачи, т.е. является основной составляющей профессиональной деятельности педагога. Именно поэтому, в период обучения в вузе, следует развивать социально-психологическую компетентность студентов, так как, не смотря на то, что формирование профессиональных компетентностей у студентов происходит к последним годам обучения в вузе, социально-психологическая компетентность, тем не менее, находится не всегда на должном уровне.

Социально-психологическая компетентность не может быть сформирована спонтанно, необходимы специальные условия.

Развитию социально-психологической компетентности способствовало практическое освоение технологий интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности (пары, малые группы, бригады), методов критического мышления «квадрат», «зигзаг», приемов организации дискуссий, дебатов.

Рассмотрим пример занятия, направленного на освоение техники активного слушания.

Студенты разбиваются на пары и решают, кто говорящий, а кто слушающий. Затем ведущий сообщает, что задачей слушающих будет внимательное выслушивание в течение 2-3 мин "очень скучного рассказа". Затем ведущий отзывает в сторону будущих "рассказчиков", якобы для того, чтобы проинструктировать их, как сделать рассказ "очень скучным". На самом деле дает разъяснения (так, чтобы "слушающие" не слышали этого), что суть не в степени скучности рассказа, а в том, чтобы рассказывающий фиксировал типичные реакции слушающих. Для этого рассказчику рекомендуется после минутного отрезка речи сделать в удобный момент паузу и продолжить рассказ после получения какой-либо реакции слушающих (кивок, жест, слова и т.д.). Если в течение 7-10 сек. выраженная реакция отсутствует, следует продолжить рассказ в течение еще одной минуты и опять прерваться и запомнить следующую реакцию слушающего. На этом упражнение прекращается.

Всем членам группы раскрывается действительное содержание инструкции и цель упражнения. Рассказчиков просят держать в памяти содержание реакции слушающих (классифицировав видимое отсутствие реакций как "глухое молчание"). Ведущий приводит список наиболее типичных приемов слушания, называя их, и давая необходимые пояснения.

Следующим условием формирования социально-психологической компетентности является использование методики создания проблемных ситуаций.

Применительно к семинарским занятиям особенно хотелось бы обратить внимание на методику создания проблемных ситуаций.

Основная внутренняя задача семинарского занятия – обучить студентов самостоятельно рассуждать, мыслить философски. Студенты должны ясно представлять, что такое философская проблема и в чем заключается ее отличие от научной проблемы, что значит поставить философскую проблему и каковы критерии ее корректной постановки, в чем состоит отличие философских суждений и положений от научных, какова специфика

философского рассуждения, на чем оно может быть основано, как может быть оценена степень его корректности (что предполагает овладение законами логики), каковы могут быть стратегии философского размышления и т. д.

Эффективной методикой является подготовка мини-сообщений (на пять минут), основой которых становятся отдельные вопросы рассматриваемых философских тем. В этом случае студент должен уметь сформулировать философскую проблему, раскрыть ее суть, дать собственную оценку и сделать выводы.

Проблемный метод обучения философии также предполагает широкое использование дискуссий. Каждому студенту – участнику дискуссионной группы дается домашнее задание подготовить, допустим, пять аргументов в защиту собственной позиции по намеченному вопросу. Без предварительной подготовки дискуссия не может быть проведена на должном философском уровне.

Отдельные философские темы, в рамках которых важно усвоить определенные мировоззренческие позиции, можно прорабатывать на семинарах в виде свободноролевых игр. На занятиях по философии ролевые игры сближаются с дискуссиями, однако две эти интерактивные формы обучения отличаются своей конечной целью. В случае дискуссии цель – нахождение ответа на поставленную философскую проблему. В случае ролевой игры это «вживание» в заданное мировоззрение и мироощущение эпохи.

Использование игровых методов, по мнению исследователей, следует считать высокоэффективным. В ролевой игре акцент делается на межличностное взаимодействие. Участники «проигрывают» разного рода роли и ситуации, значимые для них в реальной жизни, при этом игровой характер ситуации освобождает участников от практических последствий их разрешения, что раздвигает границы поиска способов поведения. После игры следует психологический анализ, усиливающий обучающий эффект.



Одним из таких методов, дающих толчок развитию у студентов социально- психологической компетентности, является ролевая игра.

Л.С. Юрова в своем диссертационном исследовании проводит подробный анализ ролевой игры и считает, что ролевая игра «представляет собой косвенный метод воздействия, когда учащийся является полноправным субъектом деятельности; имеет двойную направленность: диагностирующую и обучающую; активизирует процесс самодиагностики, самопознания, самовоспитания; дает возможность приобретения опыта субъект-субъектного общения и формирования гуманистической установки, расширяет функции общения; обеспечивает реализацию личностных потребностей учащихся; выполняет психотерапевтическую функцию, формирует творческие способности, развивает внимание, мышление, интуицию и т. д.; является средством социализации личности; показывает возможности использования коммуникативных умений, формирует новый стиль общения и поведения» [1, с. 116].

В ситуации ролевой игры ярко выступают признаки, присущие всем групповым формам работы, и являющиеся, на наш взгляд, очень важными в плане развития социально-психологической компетентности студентов. Работа в группе облегчает выражение эмоций, создает чувство принадлежности к этой группе, побуждает к самораскрытию, знакомит с новыми моделями поведения, позволяет сопоставлять личностные особенности отдельных членов группы [6, с. 17].

Неопределенность развития и результата в ролевой игре заставляет участников проводить параллели с реальностью, в которой тоже невозможно просчитать абсолютно все. Результат ролевой игры в полной мере становится ясным только на стадии обсуждения игры.

В процессе изучения дисциплины философии со студентами филологического факультета были организованы ролевые игры, содержанием которых выступали имитируемые социальные отношения,

возникающие у людей во всех сферах их жизнедеятельности, т. е. «отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек - предмет, а человек - человек», а сюжет отражает воспроизводимую область действительности, в которой возникают указанные выше отношения. И сюжет, и содержание носили социальный характер, поэтому целесообразно говорить о социализирующем эффекте ролевой игры, что немаловажно для повышения социально-психологической компетентности студентов.

В процессе формирования социально-психологической компетентности студентов были реализованы формы квазипрофессиональной деятельности, в которых предлагалось решать в рамках методического практикума через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности, когда усвоение опыта применения теоретических знаний осуществляется в ходе разрешения моделируемых учебно-профессиональных ситуаций.

Формирование социально-психологической компетентности на лекциях и семинарских занятиях проводилось через организацию рефлексии педагогического общения, взаимодействия.

Основным условием развития всех видов рефлексии является создание у педагогов установки наблюдать и анализировать собственное поведение и понимание этого поведения значимыми другими. Такой «разговор» учителя с самим собой о своем педагогическом общении, о понимании учащихся, коллег, администрации и самого себя является необходимым условием продуктивного руководства учебно-воспитательным процессом, конструирования взаимоотношений и взаимопонимания с учащимися. В этом случае он может адекватно оценивать растущие требования к нему со стороны учащихся, предупреждать возникновение психологического барьера, осуществлять коррекцию своего поведения и деятельности.

Программа дневниковых наблюдений:

1. На основе взаимодействия в процессе семинара со студентами,

попытайтесь понять:

- а) какие качества Вашей личности в большей мере проявились в процессе этого взаимодействия;
- б) как относятся к Вам и как понимают Вас партнеры по взаимодействию.

2. Анализируя наиболее удачные, на Ваш взгляд, факты Вашего взаимодействия с педагогами, коллегами, постарайтесь понять:

- а) какие качества Вашей личности способствовали успеху;
- б) что вызвало к Вам симпатию партнеров по взаимодействию, как они поняли Вас.

3. Подвергайте тщательному анализу свои неудачи, случаи нарушения взаимоотношений с тем, чтобы определить:

- а) какие особенности Вашей личности и профессиональной подготовки усугубили неудачу;
- б) что думали о Вас партнеры по взаимодействию в этих случаях.

4. Проследите, какое отношение у Вас вызывают различные факты поведения и деятельности педагогов. коллег (студентов) и попытайтесь понять, как в этом проявляются особенности Вашей личности.

5. Проследите динамику своего отношения к будущей педагогической профессии, сделайте выводы о своей профессиональной пригодности:

- а) фиксируйте и анализируйте все случаи проявления тех Ваших качеств, которые соответствуют Вашему представлению об идеальном учителе или, наоборот, противоречат ему;
- б) старайтесь понять, как оценивают Ваши педагогические способности другие субъекты образовательного процесса.

Заключительный этап занятия: составление кластера «Что такое рефлексия?»; оценка результативности работы в группе.

В процессе занятий со студентами филологического факультета были использованы игры и упражнения с целью развития рефлексии. Рассмотрим

некоторые из них.

#### «Рефлексивный ринг»

Поочередно каждый из участников состоявшегося дела приглашается на рефлексивный ринг (в круг), рефлексируя итоги и ход дела по заданному алгоритму:

- эмоциональное состояние, мотивы деятельности, состояние знаний;
- причины состояния;
- оценка прошедшего дела и т.д.

После рассказа-рефлексии одного участника другие обращаются к нему с разнообразными вопросами, углубляя рефлексия.

Возможен и другой вариант реализации этого технологического приема, когда на рефлексивный ринг приглашается по паре участников. Сначала они обмениваются вопросами между собой, рефлексируя состоявшееся дело, затем к ним могут обратиться с вопросами другие участники взаимодействия.

Метод активного обучения «Алфавит». Задачи: развитие мышления, интеллекта, сознания участников через организацию процессов мыследеятельности, смыслов творчества и творческой познавательной деятельности. Время: 30 мин.

Оборудование: технологическая карта: лист ватмана, на котором сверху вниз с левой стороны записан маркером алфавит (за исключением букв, с которых не могут начинаться слова); 2-4 маркера разных цветов.

Процедура. Ведущий знакомит участников с порядком и условиями проведения метода, с понятием «рефлексия», которое будет рассматриваться в процесс его реализации.

На доске или стене вывешивается технологическая карта.

Этап 1. Смыслов творчество. На этом этапе ведущий предлагает участникам раскрыть смысл изучаемого понятия (в нашем примере это «рефлексия»), заполнив технологическую карту (вписать маркером в каждую строку соответствующей буквы алфавита слова, начинающиеся с этой буквы

и раскрывающие смысл изучаемого понятия). Поочередно каждому участнику (или одновременно двоим участникам) предлагается вписать в технологическую карту свои понятия. Каждый участник может записать от одного до нескольких понятий. По желанию можно много раз подходить к технологической карте, записывая на нее понятия. Тот участник, который записывает свое понятие на технологическую карту, называет его вслух.

Заполнение технологической карты заканчивается тогда, когда у нее побывали все участники хотя бы по одному разу и когда на каждую букву алфавита на технологической карте записано хотя бы одно слово-понятие.

Например, так может быть заполнена технологическая карта с понятием «рефлексия»:

- А Анализ, арефлексивность. аналитическая позиция
  - Б Барьер коммуникативный
  - В Выход из ситуации, взаимодействие рефлексивное, внутренний мир
  - Г Гибкость, глубина
  - Д Действие, деятельность
- и т.д.

Этап 2. Аналитический. На этом этапе участникам предлагается из всех записанных на технологической карте слов выделить три, которые наиболее отражают сущность изучаемого понятия. Выбор каждого участника технологии ведущий отмечает на технологической карте точкой («плюсом» или другим знаком), поставленной над выбранным словом. После того как отмечен выбор всех участников технологии (в том числе и ведущего), ведущий называет слова, получившие большее число выборов и подчеркивает их маркером. Выделенные понятия - это мнение группы о сущности изучаемого понятия.

Этап 3. Рефлексивный. Реализация метода заканчивается анализом деятельности участников, их взаимодействия. Алгоритм рефлексии может быть следующим:

- зафиксировать состояние своего знания об изучаемом понятии,

насколько оно изменилось;

- определить причины этого состояния;
- оценить свою деятельность и важность этого метода для себя. При организации рефлексии ведущий предлагает участникам метода высказаться.

Примечание 1. Можно предложить участникам создать две творческие группы и заполнить каждой из них свою технологическую карту по двум сравниваемым темам, например: диалог-монолог и т.д.

Примечание 2. Среди понятий, которые можно предложить участникам семинара, могут быть любые термины, предметы, явления, нравственные понятия, духовные и материальные ценности, составляющие содержание любой области знания, или сферы деятельности.

Упражнение «Кто Я?» (С. Ю. Степанов).

Задачи: вовлечение в рефлексивный процесс; полифоническое восприятие мира; создание объемного, богатого красками образа собственного Я; развитие эмпатии.

Время: 60 мин.

Процедура. Работа в парах. В ситуации свободного интервью каждый участник рассказывает своему партнеру о себе: кто он (личностно-профессиональная характеристика); что ему в себе нравится; что ему в себе не нравится; что бы он хотел в себе изменить.

Каждый из присутствующих представляет своего коллегу, используя информацию и впечатления, которые он вынес из совместного диалога.

Участники делятся своими эмоциональными переживаниями, которые они испытали, когда рассказывали о себе и когда слушали своего партнера.

Упражнение «Какой я есть и каким бы хотел быть?».

Задачи: углубление процессов самопознания, осознание поведенческих паттернов.

Время: 15-20 мин.

Процедура. Упражнение выполняется пантомимически. Каждый участник дважды появляется перед группой. Без слов, мимически и

пантомимические участники сначала демонстрируют образ, «Какой я есть», затем - «Каким бы я хотел быть». После того как все участники выполнили задание, начинается обсуждение. Ведущий стимулирует обсуждение вопросами: что Вы почувствовали, когда увидели представление? Что Вас удивило? Какие различия Вы заметили между «Я реальным» и «Я желаемым»?

Участники определяют характерные типы поведения, обсуждают возможности общения без использования деструктивных типов поведения, проигрывают возможные ситуации.

Таким образом, реализованные психолого-педагогические условия: применение технологий интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности, реализацию форм квазипрофессиональной деятельности через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности, развитие рефлексии через организацию дневниковых наблюдений, упражнений и игр способствовали формированию социально-психологической компетентности будущих педагогов.

#### **2.4. Оценка эффективности реализации психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности**

Этап оценки результативности опытно-экспериментальной работы был связан с анализом полученных после формирующего эксперимента результатов, выявлялась динамика уровня сформированности социально-психологической компетентности и ее компонентов.

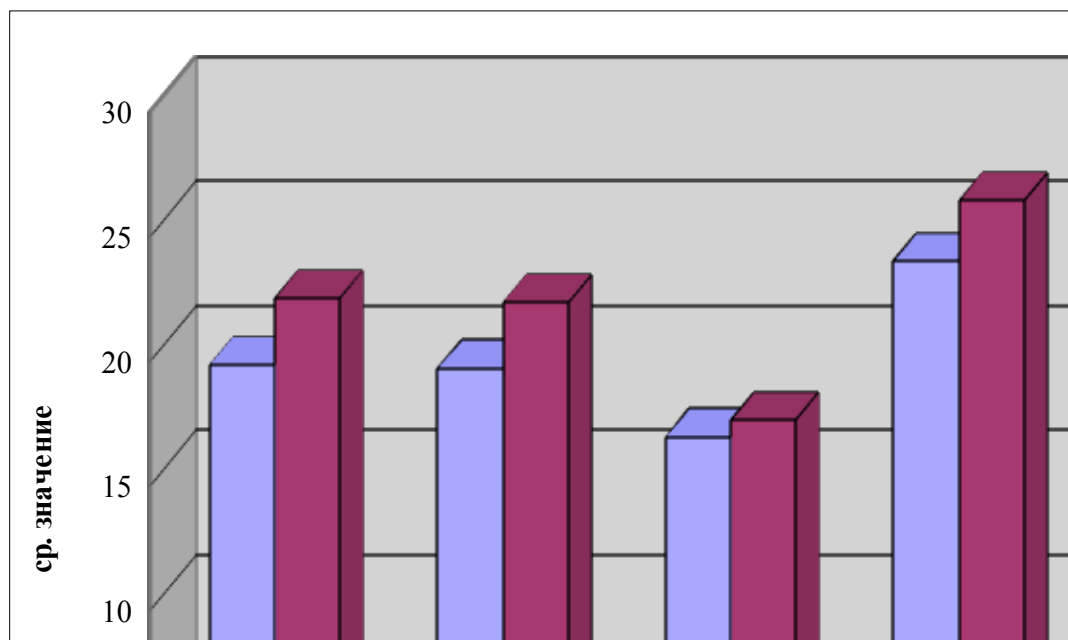
Исследование уровня сформированности социально-психологической компетентности и ее компонентов проводилось с помощью тех же методов диагностики, которые использовались нами в констатирующем эксперименте.

Рассмотрим динамику поведенческого компонента, представленного

показателями перцептивно-интерактивной компетентности, полученных с помощью методики Н.П.Фетискина в экспериментальной группе студентов-филологов.

На основе проведенного сравнительного анализа не было выявлено значимых различий по показателям перцептивно-интерактивной компетентности. У двух групп по всем компонентам значения одинаковы.

На рис. 5 представлена динамика сформированности перцептивно-интерактивной компетентности в экспериментальной группе студентов-филологов после реализации психолого-педагогических условий в формирующем эксперименте.



Прим. 1 - взаимопознание, 2 –взаимопонимание, 2- взаимовлияние,4 -социальная автономность, 5 - социальная адаптивность, 6. - социальная активность

Рис. 5. Динамика сформированности перцептивно-интерактивной компетентности в экспериментальной группе студентов филологического факультета после формирующего эксперимента

Анализ данных, представленных на рис. 5, свидетельствуют о положительной динамике уровня перцептивно-интерактивной компетентности по всем показателям в экспериментальной группе студентов филологического факультета.

Сравним полученные значения по двум выборкам, сравнение



осуществлялось с помощью Т критерия Вилкоксона, в программе *STATISTICA v6.0*.

Таблица 10

Динамика показателей перцептивно-коммуникативной перцепции экспериментальной группы студентов филологического компонента

Компоненты	Средние значения		Значения <i>T</i>
	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	
Взаимопознание	19,31	21,98	119*
Взаимопонимание	19,16	21,83	116*
Взаимовлияние	16,41	17,06	131
Социальная автономность	23,44	24,91	129
Социальная адаптивность	16,53	18,16	131
Социальная активность	17,00	20,94	102**
Общий уровень	111,66	125,88	102**

Примечание: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$

\*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$

На констатирующем этапе эксперимента видно, что студенты – будущие филологи преимущественно находятся на среднем уровне сформированности поведенческого компонента. После реализации формирующего эксперимента в группе студентов филологического факультета показатели по шкалам взаимопонимание, взаимопознание, социальная активность имеют высокий уровень.

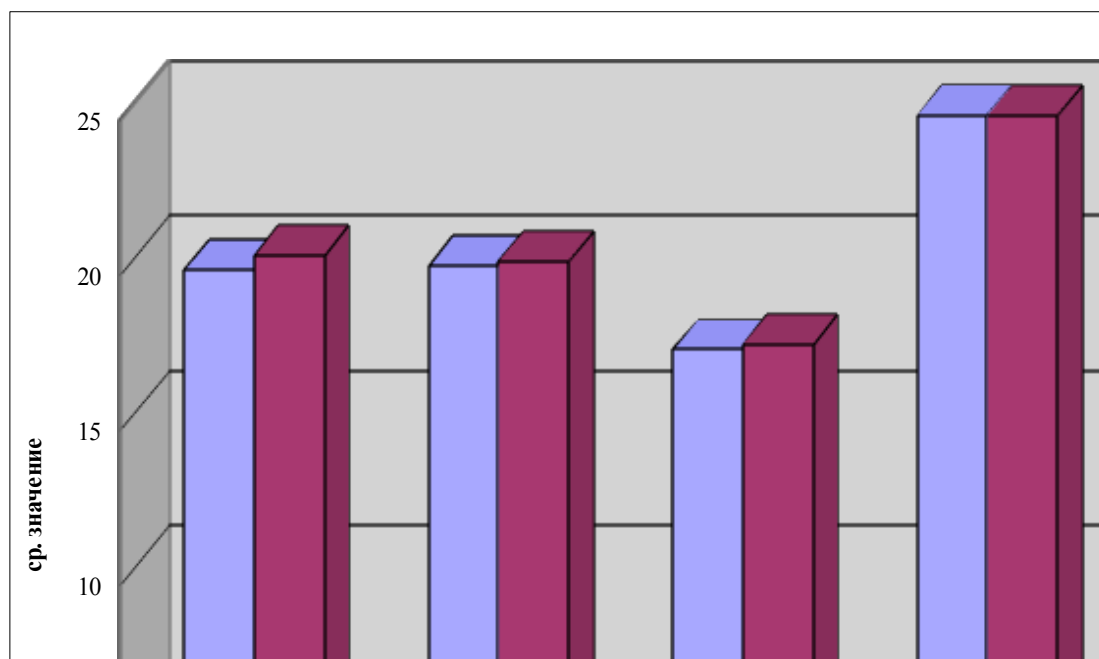
На первоначальном этапе такие показатели как «социальная активность» и «взаимовлияние» находились на низком уровне, после реализации формирующего эксперимента данные показатели значительно улучшились. Различия по показателю социальной активности являются статистически значимыми на уровне  $p < 0,01$ . Следовательно после реализации психолого-педагогических условий в группе студентов филологического факультета повысилась эффективность совместной деятельности, студенты стали более социально ориентированы. появились мотивы взаимодействия с окружающими.

После проведения формирующего эксперимента повторная диагностика показала увеличение показатели коммуникативной интерактивности (взаимопознания, взаимопонимания), которые можно интерпретировать как высокие (были на среднем уровне). Представленная положительная динамика является статистически значимой на уровне  $p < 0,05$ .

Также статистически значимо увеличился показатель социальной адаптации, после формирующего эксперимента в группе студентов-филологов улучшилась благополучность взаимоотношений, повысилась удовлетворенность своим положением в группе, гибкость поведения, контактность внутри коллектива и с внешним окружением.

Таким образом, в результате реализации психолого-педагогических условий студентам экспериментальной группы удалось повысить уровень перцептивно-интерактивной компетентности. Общий показатель перцептивно-интерактивной компетентности на контрольном эксперименте (показатель 125,88) свидетельствует о преобладании в группе среднего уровня ее развития (на констатирующем эксперименте данный показатель в 111,66 свидетельствовал о низком уровне развития перцептивно-интерактивной компетентности), данные различия являются статистически значимыми на уровне  $p < 0,01$ .

В группе студентов факультета информатики изменения в компонентах перцептивно-интерактивной компетентности незначительны, что подтверждается данными, представленными на рис. 6.



Прим. 1 - взаимопознание, 2 –взаимопонимание, 2- взаимовлияние,4 -социальная автономность, 5 - социальная адаптивность, 6. - социальная активность.

Рис. 6. Динамика сформированности перцептивно-интерактивной компетентности в контрольной группе студентов факультета информатики после формирующего эксперимента

Анализ данных, представленных на рисунке 5, позволяет сделать вывод, что по всем показателям перцептивно-интерактивной компетентности получены незначительная положительная динамика. по показателю социальной автономности показатель даже снизился. Однако, данная динамика в группе студентов факультета информатики является статистически не значимой ни по одному показателю перцептивно-интерактивной компетентности.

Рассмотрим динамику в выражении коммуникативных средств, студентов – будущих педагогов после формирующего эксперимента.

Для этого рассмотрим результаты, полученные с помощью методики А.А.Леонтьева, направленной на выявление эффективности педагогических коммуникаций, коммуникативную толерантность по В.В.Бойко, а также выраженность коммуникативных и организаторских склонностей по методике КОС на повторном исследовании при реализации психолого-педагогических условий по формированию социально-психологической компетентности.

Таблица 11

Среднегрупповые значения показателей коммуникативных средств общения студентов экспериментальной группы филологического факультета после формирующего эксперимента

Шкалы	Средние значения		Значения <i>T</i>
	констатирующий этап	контрольный этап	
Эффективность педагогических коммуникаций	27,97	35,03	92**
Коммуникативная толерантность	49,59	42,12	113*
Коммуникативные склонности	0,64	0,75	103*
Организаторские склонности	0,65	0,79	100*

Примечание: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$

\*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$

Оценка эффективности педагогических коммуникаций студентов по методике А.А. Леонтьева проводилась на семинарских занятиях. Анализ динамики по показателю эффективность педагогической коммуникации в группе студентов филологического факультета свидетельствуют о значительной положительной динамике, которые являются статистически значимыми на уровне  $p \leq 0,01$

Показатель эффективности педагогических коммуникаций на контрольном этапе эксперимента в 35,03 в экспериментальной группе студентов филологического факультета свидетельствует, что студенты будущие педагоги стали в значительной степени активно высказывать мнения, предлагать варианты решения проблемы. Стихийность во взаимодействии в экспериментальной группе отсутствует. Взаимодействие проходит продуктивно, в активном взаимодействии сторон. Следовательно можно сделать вывод, что реализация психолого-педагогических условий по формированию социально-психологического компетентности студентов – будущих филологов способствовала повышению эффективности

педагогической коммуникации.

Полученные показатели коммуникативной толерантности студентов – будущих филологов на контрольном этапе исследования свидетельствует о положительной ее динамике. Так, если на констатирующем этапе исследования показатель в 49,59 свидетельствовал о среднем уровне общей коммуникативной толерантности отношений с партнерами по общению, то после формирующего эксперимента данный показатель статистически значимо увеличился до 42,12 ( $p \leq 0,05$ ). Снизилась категоричность в оценках других людей, произошло снижение по показателю нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми. Студенты в большей степени могут сдерживать или сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров.

Рассмотрим динамику в экспериментальной группе студентов-будущих филологов по показателям коммуникативных и организаторских способностей.

На констатирующем этапе эксперимента показатели организационных и коммуникативных склонностей свидетельствовал о среднем уровне их развития. После формирующего эксперимента коэффициент коммуникативных склонностей положительно изменился на 0,11 ( $p \leq 0,05$ ) и на контрольном этапе эксперимента является уровнем выше среднего. Коэффициент организаторский склонностей статистически значимо увеличился на 0,14 ( $p \leq 0,05$ ) и на контрольном этапе эксперимента является уровнем выше среднего.

После реализации психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности студенты экспериментальной группы филологического факультета постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, в большей степени проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять

самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Рассмотрим динамику показателей коммуникативных средств контрольной группы студентов факультета информатики на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 12

Среднегрупповые значения показателей коммуникативных средств общения студентов контрольной группы

Шкалы	Средние значения		Значения <i>T</i>
	констатирующий эксперимент	контрольный эксперимент	
Эффективность педагогических коммуникаций	25,77	25,83	167
Коммуникативная толерантность	46,54	46,58	193
Коммуникативные склонности	0,56	0,59	184
Организаторские склонности	0,61	0,63	155

Примечание: \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$

\*\* различия значимы на уровне  $p < 0,01$

В контрольной группе на основе проведенного сравнительного анализа не было выявлено значимых различий по показателям коммуникативных средств общения студентов контрольной группы. Так показатель эффективности педагогических коммуникаций повысился лишь на 0,6. и остается на среднем уровне.

Студенты контрольной группы как и на констатирующем этапе эксперимента удовлетворительно владеют приемами общения. Слабо удерживают контакт с аудиторией. Взаимодействие студентов не всегда достигает поставленной цели. Возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

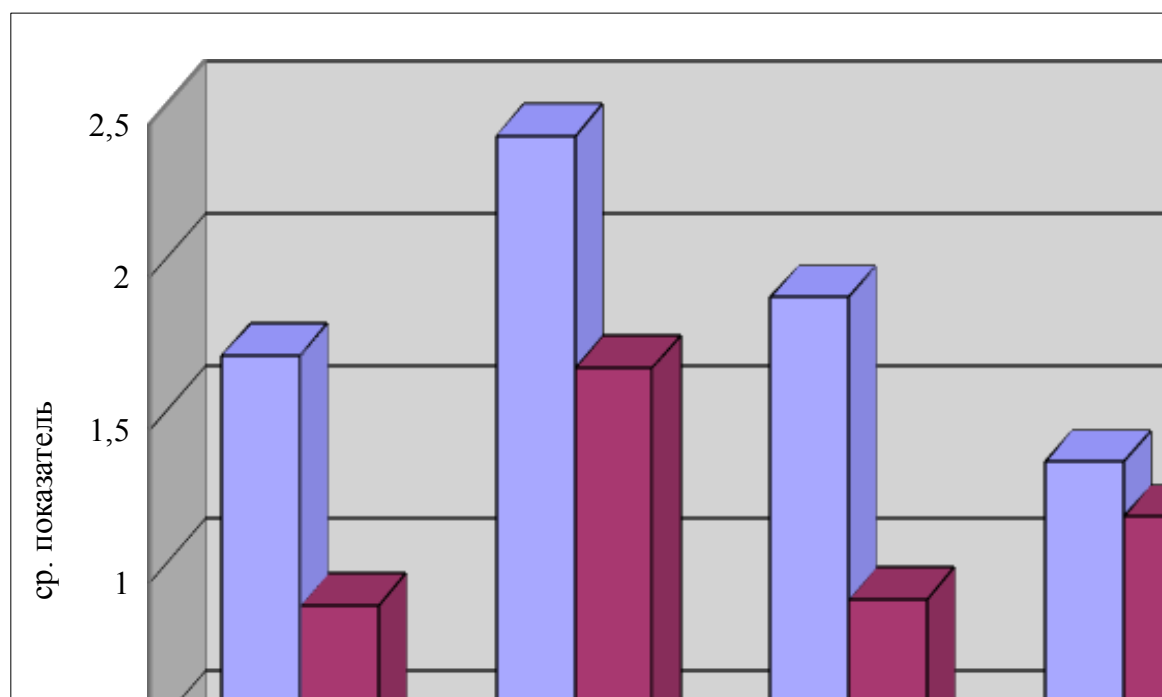
Показатель коммуникативной толерантности изменился в положительную сторону на 0,04, что свидетельствует о среднем уровне

общей коммуникативной толерантности отношений с партнерами по общению. Как и на констатирующем этапе эксперимента студенты контрольной группы используют себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей, также в большей степени категоричны в оценках других людей, испытывают нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми.

Показатели коммуникативных и организаторских склонностей также изменились незначительно на 0,03, что свидетельствует о среднем уровне их развитии (как и на констатирующем этапе эксперимента).

Полученные различия в контрольной группе не являются статистически значимыми (по Т критерию Вилкоксона).

Рассмотрим основные результаты исследования помех (барьеров) в общении после формирующего эксперимента в экспериментальной группе студентов-филологов.



Прим. 1 - неумение управлять эмоциями, дозировать их, 2 -неадекватное проявление эмоций, 3 -негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций, 4 -доминирование негативных эмоций, 5 -нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе

Рис. 7. Динамика показателей эмоциональных барьеров (помех) в общении студентов –филологов экспериментальной группы после формирующего эксперимента

На основании данных рисунка мы можем сделать вывод о снижении помех (барьеров) в установлении эмоциональных контактов, по шкалам: «Неумение управлять эмоциями, дозировать их», «Неадекватность проявления эмоций», «Негибкость, невыразительность, неразвитость эмоций» и общему результату ( $p \leq 0,05$ ). Сравнительный анализ средних значений показал снижение показателей по данным шкалам у студентов-филологов экспериментальной группы.

Также снизилось количество «помех» в доминировании негативных эмоций и нежелании сближаться с людьми на эмоциональной основе, однако различия не являются статистически достоверными.

В экспериментальной группе произошла статистически значимое снижение общего количества помех (барьеров) в общении с 9,5 до 5,7 ( $p \leq 0,01$ ), следовательно после формирующего эксперимента эмоции обычно не мешают студентам-филологам общаться с партнерами.

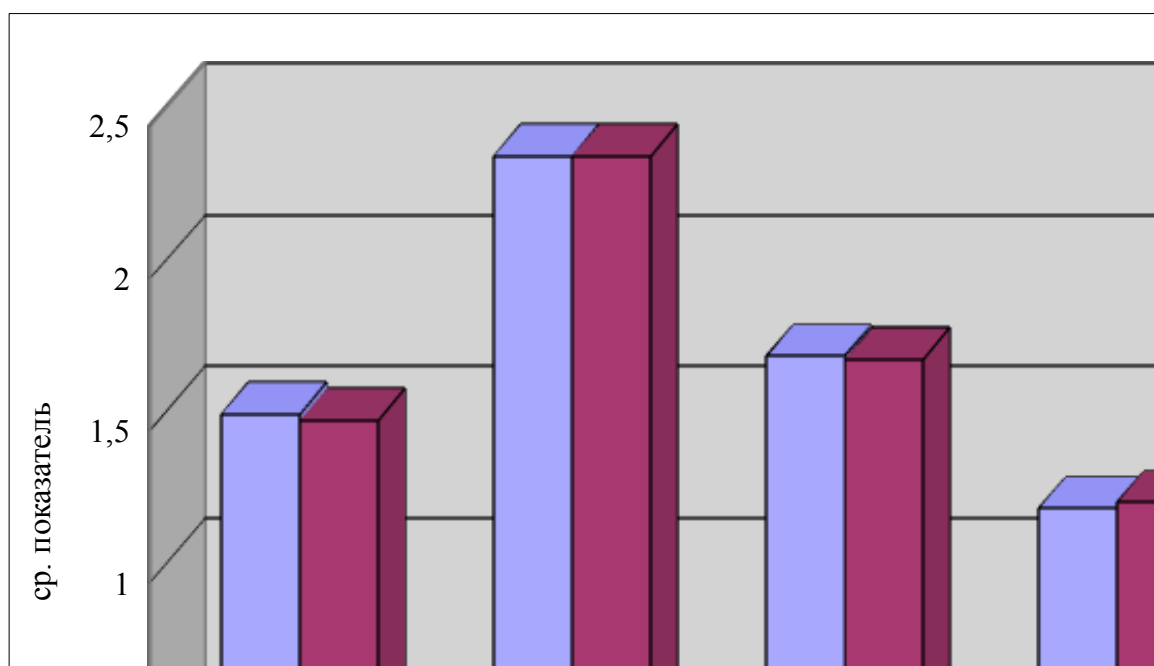


Рис. 8. Динамика показателей эмоциональных барьеров (помех) в общении студентов экспериментальной группы после формирующего эксперимента

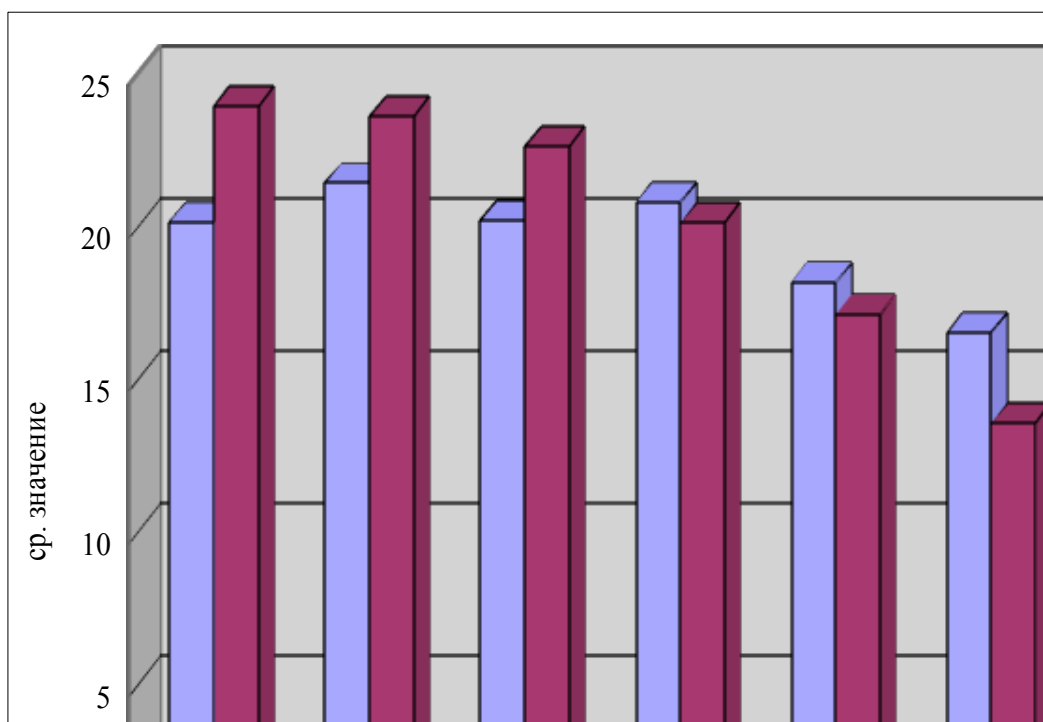
Анализ данных помех (барьеров) в общении контрольной группы, представленных на рисунке 8 свидетельствует об отсутствии статистически значимой динамики (показатели помех изменялись в рамках до 0,1). Следовательно, как и на констатирующем этапе эксперимента эмоции



студентов контрольной группы в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами.

Проанализируем полученные результаты по методике «SACS» в экспериментальной группе после формирующего эксперимента.

На рис. 9 представлены динамика показатели стратегий преодоления студентов экспериментальной группы.



Прим. 1 - ассертивные действия, 2 - вступление в социальный контакт, 3 - поиск социальной поддержки, 4 - осторожные действия, 5 - импульсивные действия, 6 – избегание, 7 - манипулятивные действия, 8 - асоциальные действия, 9 - агрессивные действия

Рис. 9. Показатели стратегий преодоления по шкалам методики «SACS» студентов разных факультетов

Анализ полученных результатов на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе показал, что реализация психолого-педагогических условий способствовало возрастанию предпочтения такой стратегии поведения в стрессовой ситуации, как ассертивные действия ( $p < 0,05$ ).

Снизилась готовность к применению таких стратегий поведения, как асоциальные ( $p < 0,05$ ), агрессивные действия ( $p < 0,01$ ). и стремление использовать стратегию избегания ( $p < 0,01$ ).

Таким образом, в результате реализации психолого-педагогических

условий по формированию социально-психологической компетентности студентов в экспериментальной группе студенты в большей степени используют активную стратегию преодоления стресса по С. Хобфоллу, которая представлена ассертивными действиями (показатель в группе значимо увеличился на 3,78) и на контрольном эксперименте данная стратегия поведения у студентов филологического факультета представлена на высоком уровне.

Противоположная ей тенденция – пассивная стратегия преодоления стресса в виде избегания стрессовых ситуаций данная модель поведения у студентов представлена также представлена на низком уровне (показатель значимо снизился на 2,98).

Значимо снизились показатели использования асоциальной модели преодоления стресса по использованию двух стратегий поведения: асоциальный и агрессивные действия. Асоциальная модель поведения (тенденция к игнорированию социальных норм, циничность и т.п.) и в целом не характерна для данной группы студентов экспериментальной группы (показатель на низком уровне).

Студенты экспериментальной группы меньше стали использовать агрессивную стратегию поведения (осознанное или неосознанное стремление нанести физический или моральный ущерб другому лицу) и на контрольном этапе показатель находится на низком уровне (показатель 12,67).

В контрольной группе показатели использования стратегий преодоления в стрессовых ситуациях не изменились.

Рассмотрим обобщенные результаты сформированности социально-психологической компетентности после реализации психолого-педагогических условий по ее формированию.

На рис. 10 и 11 изображена динамика уровня социально-психологической компетентности студентов – будущих педагогов в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

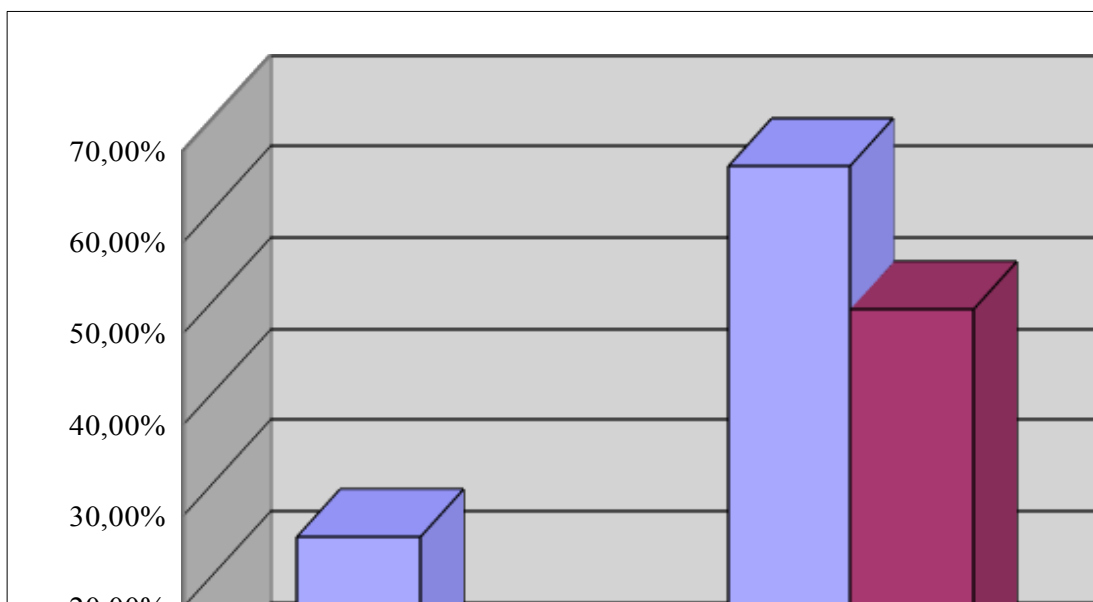


Рис. 10. Динамика показателей сформированности социально-психологической компетентности студентов экспериментальной группы после реализации психолого-педагогических условий

Как мы видим из обобщенных результатов сформированности социально-психологической компетентности студентов - будущих филологов, составляющих экспериментальную группу значительно снизилось количество респондентов с низким уровнем сформированности социально-психологической компетентности (в два раза с 25% до 12,5%).

До реализации формирующего эксперимента высокий уровень сформированности социально-психологической компетентности выявлен лишь только у 9,38% студентов филологического факультета экспериментальной группы, то на контрольном этапе исследования повысился показатель высокой уровня до 37,5%.

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что формирующий эксперимент позволил студентам повысить уровень социально-психологической компетентности.

Расчет достоверности различий по уровням социально-психологической компетентности в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапе исследования с использованием  $\chi^2$  критерия Пирсона. Различия между двумя распределениями являются статистически достоверными ( $\chi^2=33,852$ ,  $p \leq 0,01$ ).

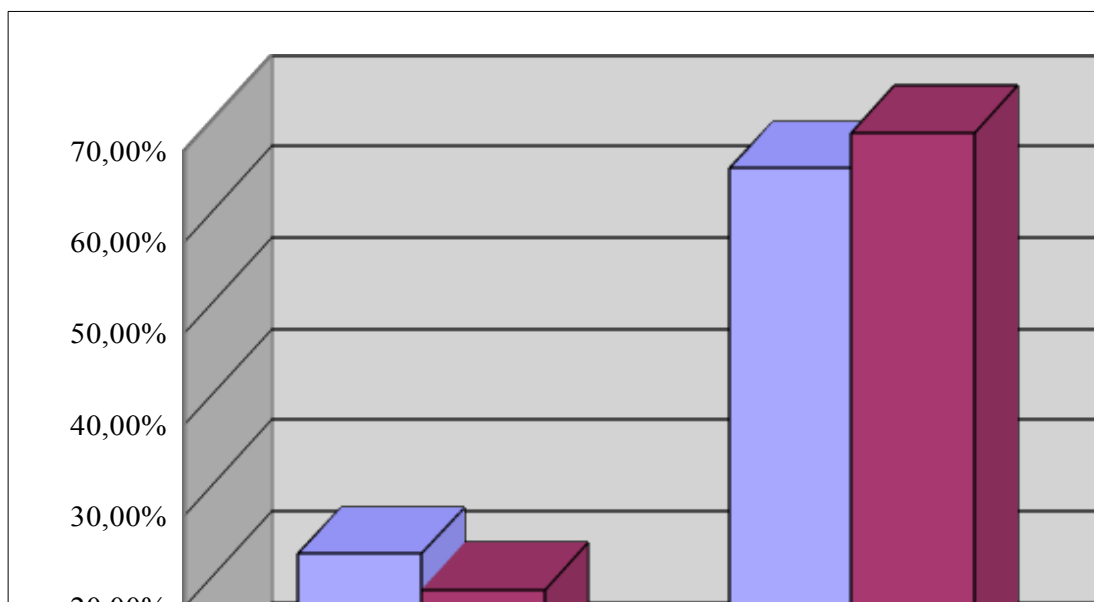


Рис. 11. Динамика показателей сформированности социально-психологической компетентности студентов контрольной группы после реализации психолого-педагогических условий

Анализ данных, представленных на рис.11, позволяет сделать вывод о незначительной динамике уровней сформированности социально-психологической компетентности. Так, показатель высокого уровня не изменился, произошло незначительное снижение низкого уровня как и на констатирующем этапе исследования большинство студентов факультета информатики, составляющих контрольную группу имеют средний уровень. Однако данные различия не являются статистически значимыми.

Таким образом, в результате контрольного этапа эксперимента была подтверждена эффективность организованных психолого-педагогических условий формирования социально-психологической компетентности студентов будущих педагогов:

- применение технологий интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности
- реализацию форм квазипрофессиональной деятельности через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности.
- развитие рефлексии через организацию дневниковых наблюдений, упражнений и игр.

## Выводы по Главе 2

В результате констатирующего этапа исследования были получены данные:

У студентов филологического факультета и студентов факультета информатики преобладающим уровнем перцептивно-интерактивной компетентности является низкий уровень (61,5% в группе студентов информатики и 65,7% студентов филологического факультета).

Показатель эффективности педагогических коммуникаций в 25,77 в группе студентов кафедры информатики и показатель эффективности педагогических коммуникаций 27,97 в группе студентов филологического факультета свидетельствует, что эффективность педагогической коммуникации оценивается как средняя.

Первоначальное измерение компонентов социально-психологической компетентности позволило выделить у студентов - будущих педагогов средний уровень общей коммуникативной толерантности отношений с партнерами по общению, средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Преобладающими «помехами» в общении являются помехи неадекватного проявления эмоций, помехи нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе. В группе студентов филологического факультета выявлено больше эмоциональных помех (барьеров) в общении, чем в группе студентов факультета информатики.

Присутствует широкий спектр копинг стратегий пассивное преодоления стресса (избегание), просоциальная стратегия (вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки), а также прямая (импульсивные действия) и непрямая (манипуляция). Для всех исследуемых как крайний вариант приемлема агрессивная стратегия копинга.

На констатирующем этапе исследования каких-либо различий уровня сформированности социально-психологической компетентности студентов

факультета информатики и студентов филологического факультета не было выявлено.

Формирующий эксперимент подразумевал разработку и реализацию психолого-педагогических условий по формированию социально-психологической компетентности студентов филологического факультета. Были реализованы следующие психолого-педагогические условия:

- применение технологий интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности
- реализацию форм квазипрофессиональной деятельности через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности.
- развитие рефлексии через организацию дневниковых наблюдений, упражнений и игр.

Эффективность данных условий была подтверждена на контрольном этапе эксперимента. В результате реализации данных условий в экспериментальной группе произошли следующие изменения:

- показатели перцептивно-интерактивной компетентности по шкалам взаимопонимание, взаимопознание, социальная активность повысились до высокого уровня, также повысился общий уровень перцептивно-интерактивной компетентности,
- статистически значимо повысился показатель эффективности педагогической коммуникации,
- статистически значимое повышение показателя коммуникативной толерантности отношений с партнерами по общению. Снизилась категоричность в оценках других людей, произошло снижение по показателю нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми. Студенты в большей степени могут сдерживать или сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров.

После формирующего эксперимента коэффициент коммуникативных

склонностей положительно изменился и характеризуется уровнем выше среднего. Коэффициент организаторский склонностей статистически значимо увеличился и стал на уровне выше среднего.

- Произошло статистически значимое снижение помех (барьеров) в установлении эмоциональных контактов: «Неумение управлять эмоциями, дозировать их», «Неадекватность проявления эмоций», «Негибкость, невыразительность, неразвитость эмоций» и общему результату. Также снизилось количество «помех» в доминировании негативных эмоций и нежелании сблизиться с людьми на эмоциональной основе, однако различия не являются статистически достоверными. Произошло статистически значимое снижение общего количества помех (барьеров) в общении.

Реализация психолого-педагогических условий способствовала возрастанию предпочтения такой стратегии поведения в стрессовой ситуации, как ассертивные действия. Снизилась готовность студентов-филологов к применению стратегий поведения, как асоциальные, агрессивные действия и стремление использовать стратегию избегания.

Значительно снизилось (в два раза) количество респондентов с низким уровнем сформированности социально-психологической компетентности.

До реализации формирующего эксперимента высокий уровень сформированности социально-психологической компетентности выявлен лишь только у 9,38% студентов филологического факультета экспериментальной группы, то на контрольном этапе исследования повысился показатель высокой уровня до 37,5%

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что формирующий эксперимент позволил студентам экспериментальной группы повысить уровень социально-психологической компетентности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного теоретического и практического анализа по теме «Психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетенции будущего педагога», можно подвести следующие итоги.

На основе анализа психолого-педагогических исследований, связанных с проблемами компетентности современного педагога, можно констатировать, что в психолого-педагогической теории и практике возникли противоречия между потребностями общества в высоком качестве подготовки специалиста и низким профессиональным уровнем выпускников; спецификой профессиональной подготовки студентов, узкой профессиональной направленностью и требованиями к будущей педагогической деятельности педагога в школе.

Социально-психологическая компетентность представляет собой целостную характеристику индивида, которая обуславливает эффективность его взаимодействия с социумом. Социально-психологическая компетентность педагога – способность использовать знания и умения для решения практических задач с целью организации эффективного психолого-педагогического взаимодействия с отдельной личностью и группой на основе правильного оценивания (анализа) ситуации, своих психологических особенностей и особенностей личности (группы).

В структуре данного образования выделяются когнитивный, поведенческий и коммуникативный

Психолого-педагогические условия – совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности). Психолого-педагогические условия есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д.; обозначенная совокупность влияет на развитие,



воспитание и обучение человека; влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

Первоначальное измерение социально-психологической компетентности студентов-будущих педагогов позволило выделить преобладание среднего и низкого уровня ее развития.

Формирующий эксперимент подразумевал разработку и реализацию психолого-педагогических условий по формированию социально-психологической компетентности студентов филологического факультета. Были реализованы следующие психолого-педагогические условия:

- применение технологий интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности
- реализацию форм квазипрофессиональной деятельности через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности.
- развитие рефлексии через организацию дневниковых наблюдений, упражнений и игр.

Эффективность данных условий была подтверждена на контрольном этапе эксперимента.

До реализации формирующего эксперимента высокий уровень сформированности социально-психологической компетентности выявлен лишь только у 9,38% студентов филологического факультета экспериментальной группы, то на контрольном этапе исследования повысился показатель высокой уровня до 37,5%

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что формирующий эксперимент позволил студентам экспериментальной группы повысить уровень социально-психологической компетентности.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенные занятия со студентами филологического факультета с учетом реализации выделенных психолого-педагогических условий повлияли на развитие социально-

психологической компетентности в целом. Хочется отметить, что студенты, которые были задействованы в специальных занятиях стали более активно проявлять себя на занятиях, чаще высказывать свою позицию, спорить, более внимательней относиться к позиции и мнению других студентов.

В результате исследования нашла свое подтверждение гипотеза о том, что формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов будет эффективным, при следующих психолого-педагогических условиях:

- применение технологий интерактивного обучения и приемов организации совместной учебной деятельности
- реализацию форм квазипрофессиональной деятельности через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности.
- развитие рефлексии через организацию дневниковых наблюдений, упражнений и игр.

## Библиографический список

1. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы [Текст] / В.С. Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г.Ананьев. – М.: Академический проект, 2011. – 380 с.
3. Андерсон, Дж. Когнитивная психология. [Текст] / Дж.Андерсон — СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: ЦИТ, 2008. – С. 67–70.
5. Андреева, Г.М. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность [Текст] / Г.М.Андреева // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М., 1997. – 284 с.
6. Анциферова, Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития[Текст] / Л.И.Анциферова // Психологический журнал. – 2009. – Т.20. – №1. – С. 6–19.
7. Анциферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования [Текст] / Л.И.Анциферова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 1. – № 2. – С. 52–60.
8. Арпентьева, М.Р. Понятие социально-психологической компетентности [Текст] / М.Р. Арпентьева // От истоков к современности. – М., 2015. – С. 259–261.
9. Ахмеджанова, Д.Р. Социально-психологическая компетентность как фактор эффективности управленческой и педагогической деятельности [Текст] / Д.Р.Ахмеджанова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 586. – С. 185–196.
10. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии [Текст] /Б.Ц. Бадмаев. – М.: Владос, 2013 . – 303с.

11. Бакланов, Н.К. Психологические основы профессионального мастерства [Текст] / Н.К. Бакланов. – М.: Аспект – Пресс, 2004 – 54 с.
12. Барлас, Т.В. Практическая социальная психология: [Текст] программа курса / Т.В. Барлас // Психология в вузе. 2006. – №1. – С.25–44.
13. Басин, М.А. Использование методов активного социально-психологического обучения в становлении психологической компетентности будущих учителей [Текст] / М.А. Басин // Университет XXI века: научное измерение Материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов и соискателей ТГПУ им. Л.Н.Толстого: в 2 томах. Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого. 2010. – С. 123–127.
14. Безносова, А.В. Формирование социально-психологической компетентности в конфликте в подростковом возрасте [Текст] / А.В. Безносова // Толерантность и проблемы идентичности. г. Ижевск, 2005. – С.64–66.
15. Белинская, А.Б. Формирование практической готовности педагогов к разрешению конфликтов. среди подростков в учебном коллективе: [Текст] дисс. канд. пед. наук / А.Б. Белинская. – М., 1997. – 131 с.
16. Берестнева, О.Г. Роль совладающего поведения в формировании социально-психологической компетентности студентов [Текст] / О.Г. Берестнева, И.А. Дубинина, О.С. Жаркова // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – Т. 313. – № 6. – С. 173–176.
17. Берестова, Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Берестова. – М., 1994. – 208 с.
18. Битянова, М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 402–404.
19. Большой толковый психологический словарь [Текст] / Пер. с англ. Ребер Артур. М., 2003. – 592с.

20. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 528 с.
21. Бусырева, А.С. Формирование социально-психологической компетентности у будущих педагогов по физической культуре в условиях совместной деятельности [Текст] / А.С. Бусырева, И.П. Голяков, А.М. Тихонов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. – № 6. – С. 27–29.
22. Варданян, Ю.Ф. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием на материале подготовки педагогов и психологов [Текст]: автореф. д-ра. пед. наук / Ю.Ф.Варданян. – М.: 1999. – С. 12–15.
23. Введение в практическую социальную психологию [Текст] / под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровского, О.В.Соловьевой. – М.: Смысл, 2015. – 373 с.
24. Волосков, И.В. Закон социальной поляризации П.А. Сорокина и динамика системы ценностей студенческой молодежи [Текст] / И.В. Волосков // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 1. – С. 187–199.
25. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С.Выготский. / под ред. В. В. Давыдова. –М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
26. Гаранина, Ж.Г. Психологическая компетентность будущего специалиста: На материале экономико-управленческих профессий [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / Ж.Г. Гаранина. – Казань, 1999. – 183 с.
27. Гаранина, Ж.Г. Исследование социально-психологической компетентности будущих специалистов [Текст] / Ж.Г.Гаранина. // Психология и практика. – Саранск, 1999. – С.26–28.
28. Гнездилова, Н.А. «Компетентность» и «компетенция» как категория профессионального становления специалиста [Текст] / Н.А.Гнездилова // Вестник КГУ им.Н. А.Некрасова. – Т. 13. – 2007. –

- С.10–11.
29. Гордеева, Т.О. Мотивация обучения: пять условий успеха [Текст] / Т.О.Гордеева // Психология в вузе. – 2005. – №4. – С.8. – С. 36–39.
  30. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения [Текст] / В.С.Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
  31. Гришина, Н.В. Психология социальных ситуаций [Текст] / Н.В.Гришина. // Вопросы психологии. – 2012. – №5. – С.121–132.
  32. Гуревич В.Д. К вопросу о соотношении понятий «социально-психологическая компетентность» и «коммуникативная компетентность»// Известия Кемеровского государственного университета. – 2010. – № 7. – С. 193–196.
  33. Демидова, И. Ф. Развитие психологической компетентности студентов - будущих учителей: Дис. ...канд. психол. наук. - СПб., 1993. - 203 с.
  34. Деркач, А.А., Евсеев А.В., Мусатов М.И. Модель социально-перцептивной компетентности современного руководителя/ Материалы научной- сессии, посвященной 75-летию академика А.А.Бодалева, 2001. — С.39-46.
  35. Донцов, А.И., Донцов Д.А., Донцова М.В. Психологические и социальные особенности студенческого, юношеского возраста // Теория образования и обучения. – 2011. – № 4. – С.24-29.
  36. Дридзе, Т.М., Косолапов М.С., Кроник А.А. К технологии изучения социальных процессов с позиций проблемно-ситуационного подхода// Проектирование и социальная диагностика. — М.: Наука, 1991. С.54-55.
  37. Думчене, А., Даукилас С., Якушовайте И., Раманаускене И. Профессиональная и карьерная ориентации студенческой молодежи // Социологические исследования: СОЦИС. – 2010. – № 9. – С. 126–129.
  38. Душанбаева, С.С. Интерактивные методы в реализации кейс-программ по формированию социально-психологической компетентности./ Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании

- материалы V Международной научно-практической конференции. 2011. С. 36-40.
39. Дьяченко, М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – Мн.: Изд-во БГУ, 1991. – 383с.
40. Евсеев, А. В. Формирование социально-психологической компетентности молодых руководителей: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1998. - 191 с.
41. Елизаров, С.Г. Студенческий психологический клуб, как экспериментальная модель исследования динамики ценностной включенности учебной группы в социальную систему // Социальная психология XXI столетия. / Под ред. В.В.Козлова. – Ярославль, 2005. – Т.1. – С.198–170.
42. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Дис. ... д-ра психол. наук. - Л., 1990. - 403 с.
43. Енгальчев, В.Ф. Профессиональная компетентность специалиста в практической юридической психологии. (Монография) М.: Высшая школа психологии, 2012. – 436.
44. Ершова, Н.Н. Развитие социально-перцептивной компетентности в системе профессионального общения: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1997. - 186 с.
45. Жуков, Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении, спецпрактикум по социальной психологии. – М., 1990. – 256 с.
46. Журавлев, А.Л. Развитие концепции совместной деятельности в современной отечественной психологии // Совместная деятельность в условиях организационно-экономических изменений. – М., 1997. – С.95–97.
47. Журавлев, А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования/ Совместная деятельность:

- методология, теория и практика. -М., 2009. - С. 164-166.
48. Зазыкин, В. Г., Чернышев, А. П., А. П. Акмеологические аспекты профессионализма //Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: обзор, информ;; НИИ высш. образ. - М.,2010. вып.6. - С. - .31-33.
  49. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
  50. Зеер, Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. - Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. - 258 с.
  51. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Зимняя И.А. - М.: Просвещение, 2004. - 180 с.
  52. Зимняя, И.А. Компетентность человека новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. / под ред. В.Г. Казановича и др. – Кн. 2. — М: ИРК, 1999. – 74 с.
  53. Золотых, Л. К. Компетентность как ценность // Человек. Власть. Общество: науч. тр. III Азиат.-Тихоокеан. Междунар. Конгр. психологов, 15 – 17 мая, 2004 года. – Хабаровск, 2011. – С. 99–102.
  54. Игры, обучение, тренинг. / под ред. В.В.Петрусинского. -М.: Новая школа, 2014. — 134 с.
  55. Ильязова, М.Д., Туленбергенова Д.Ю. Инвариантная структура социально-психологической компетентности субъекта деятельности.// Современные наукоемкие технологии. - 2009. - № 2. - С. 56-57.
  56. Кабардов, М.К., Арцишевская Е.В. Языковые и коммуникативные способности и компетенция// Вопр. психологии. — 2006. — № 1.- С.43-48.
  57. Каирова, М.Б. Некоторые аспекты формирования коммуникативной компетентности//Вестник Моск. ун-та, 2007.- №6 (32). —С.142-143.



58. Капустина, Л.И. Формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов-воспитателей дошкольных образовательных учреждений.// Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2012. - № 1 (5). - С. 76
59. Караблина, Е.П. Становление психологической готовности к инженерной деятельности у студентов технического вуза: автореф. Дисс. канд. психол. наук: Л, 1990. – 18 с.
60. Карандышев, В.Н. Психология: Введение в профессию. – М.: Смысл: Издат. центр «Академия»2003. – 382 с.
61. Качкина, Л.С. Становление социально-психологической компетентности личности.// Психопедагогика в правоохранительных органах. - 2009. - № 2. - С. 13-16.
62. Климов, Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2013. — 456 с.
63. Коблянская, Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности. Дисс.канд. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2010. 210с.
64. Козьяков, Р.В. Упражнения для развития компетентности в общении. — Тула, 2010. — 105 с.
65. Колесникова, Е.И. Возможности мониторинга социально-психологической компетентности студента в вузе.// Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2010. - Т. 12. - № 3-3. - С. 726-729.
66. Колосова, В.В. Социально-психологическая компетентность личности в условиях социальной нестабильности.// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2001. - № 1. - С. 11-16.
67. Кононенко, И.М. Ролевая игра и развитие социально-психологической компетентности студентов.// Вестник Астраханского государственного технического университета. - 2006. - № 5. - С. 293-300.
68. Кононенко, И.М., Ильязова М.Д. Социально-психологическая

- компетентность как элемент модели выпускника вуза.// Вестник Астраханского государственного технического университета. - 2005. - № 5. - С. 171-179.
69. Королева, Ю.А. Социально-психологическая компетентность в структуре жизнеспособности личности.// Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. - 2015. - Т. 141. - № 3. - С. 79-85.
70. Котова, И.Б., Шиянов Е.Н. Педагог: профессия и личность. Ростов-на-Дону, 1997. С. 141
71. Краевский, В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах.// Педагогика. - 2013. - № 3. - С. 3 - 10
72. Красилова, Е. С. Развитие профессионально значимых ценностных ориентаций у будущих педагогов в процессе вузовской подготовки: автореф. дис..канд. психол. наук: Н. Новгород, 2011. – 26 с.
73. Кринчик, Е.П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления электронный ресурс. —Режим доступа: [flogiston.ru/articles/labour/msueducation](http://flogiston.ru/articles/labour/msueducation).
74. Кринчик, Е.П. К вопросу об активных формах обучения в профессиональной подготовке педагогов и психологов электронный ресурс. — Режим доступа: [flogiston.ru/articles/labour/msueducation](http://flogiston.ru/articles/labour/msueducation).
75. Кричевский, Р. Л., Дубовская Е. М. Социальная психология малой группы: Учеб. пособие для вузов. — М.: Аспект-Пресс, 2001.— 318с.
76. Крысько, В.Г. Социальная психология: словарь справочник.- ск: Харвест; М.: АСТ, 2001.-688 с. - (Сер.: «Б-ка практ. Психологии»).
77. Кубырев, Б.П. Стратегия социального развития коллектива: теория и практика социального управления. Новосибирск: Наука, 1990. С.105-108.
78. Кудрина, Е.А. О соотношении понятий «коммуникативная компетентность» и «социально-психологическая компетентность».// Государство и общество: вчера, сегодня, завтра. Серия: Социология. -

2011. № 6 (1). - С. 101-119.

79. Кудрявцев, Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности. // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований / [отв. ред. Н. Д. Никандров]. – М.: Академия, 2009. – 216 с.
80. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Просвещение, 1990. - 119 с.
81. Куликова, Т.И. Социально-психологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности классного руководителя./ Учитель, преподаватель, тренер материалы VI Международной научно-практической конференции. -2010. - С. 190-193.
82. Куницина, В.Н. Трудности межличностного общения. Автореф. дис. докт. психол. наук. СПб., 1991. 24 с.
83. Кяэрст, М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной ситуацией // Актуальные проблемы психологии труда: Труды по психологии. Тарту, 1986. С. 40-45
84. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании. // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С.3-12.
85. Леднёва, С.А. Социально-психологическая компетентность будущего специалиста: понятие и методы развития в условиях обучения в вузе.// Международная торговля и торговая политика. - 2014. - № 2 (82). - С. 126-136.
86. Леонтьев, Д.А. Выбор как деятельность: личностные детеранты и возможности формирования// Вопр. психологии. —1994. —№4. С.97-110.
87. Лисуренко, Л.А. Проблемы социально-психологической адаптации студентов вуза // Инновации в образовании. – 2009. – № 11. – С. 76–80.

88. Лобанова, Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П. Профессиональная компетентность педагога. Самара; Санкт-Петербург, 1997. 106с.
89. Лоос, В.Г. Об активных методах в психологической подготовке руководителей и педагогов//Психол.журнал. 1982. - т.3, - №5. - С.73-81.
90. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.
91. Лукьянчук, Н.В. Развитие коммуникативной компетентности старшеклассников в социально-психологическом тренинге.// Непрерывное педагогическое образование.ru. - 2012. - № 1. - С. 212.
92. Майсурадзе Ю.Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров // Научное управление обществом. - М., 1996. - Вып. 10. - С. 227 - 298
93. Малинаускас, Р.К., Гудонис В.П., Шнирас Ш.А. Динамика социально-психологической компетентности студентов педагогических вузов.// Психологический журнал. - 2007. - Т. 28. - № 4. - С. 45-51.
94. Маркова, А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. - М.: Просвещение, 1996. - 308 с.
95. Медведевская, Е.И. Личностная готовность студентов-педагогов к профессиональной деятельности //Психология в вузе.-2005.- № 2.-С.47-50
96. Мелибурда, Е.Л. Ты-мы: Психологические возможности улучшения общения. —М.: Прогресс. —1999. —265 с.
97. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 544 с.
98. Минкина, О.В. Моделирование процесса формирования социально-психологической компетентности специалистов социальной работы.// Известия ЮФУ. Технические науки. - 2006. - № 13 (68). - С. 123-127.
99. Митина, Л.М. Психология профессионального развития.- М., 1998. – 216 с.

100. Молоканов, М.Б. Двухмерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия// Вопросы психологии. — 2012. — №5. — С.56 —57.
101. Морозикова, И.В. Социально-психологические аспекты ментальности профессиональной деятельности и профессиональная компетентность будущего учителя./ От истоков к современности. – М., 2015. - С. 447-449.
102. Мочелевская, Е.В. Проблема формирования социальной компетентности в педагогической и социально-психологической литературе./ Педагогический опыт: теория, методика, практика Сборник материалов международной научно–практической конференции. - Чебоксары, 2014. - С. 105-107.
103. Некрасова, Н. Повышение социально- психологической компетентности педагогов.// Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2010. – № 5. – С. 39–43.
104. Нестерова, И.Н. Мониторинг формирования социально-психологической компетентности в учебном процессе.// Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании материалы V Международной научно-практической конференции. – 2011. – С. 64–68.
105. Никитина, Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.
106. Николаева, Г.Н. Коммуникативная компетентность личности. – Орел, 1997. – 112 с.
107. Обозов, Н.Н. О трех компонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С.80–92.
108. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М.Андреевой. – М.: Мир, 2010. – 297 с.
109. Огарев, В.И. Компетентное образование: социальный аспект / В.И. Огарев. – СПб.: Изд. РАО ИОВ, 1995. – 197 с.

110. Пайнс, Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 528 с.
111. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. – СПб.: Речь, , 2012. – 153 с.
112. Петрова, Е.А. Социально-психологическая компетентность в подготовке специалистов социальной сферы./ Социальное образование и социальная история России: опыт изучения и проблемы подготовки кадров для социальной сферы Сборник материалов XIV Всероссийского социально-педагогического конгресса. – 2014. – С. 261–262.
113. Петрова, Е.А., Рыбакова А.И. Социально-психологическая компетентность и проблема ее формирования у студентов будущих социальных работников./ Преподавание дисциплин социально-психологического профиля в современном вузе: проблемы и пути решения материалы I круглого стола. – 2009. – С. 37–43.
114. Петровская, Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М., 1987. – С. 74–85.
115. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально психологический тренинг. / Петровская Л.А. - М.: МГУ, 1989. - 216 с.
116. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 414с.
117. Петрушин, С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении). – М.: Академический Проект, 2004. – 164 с.
118. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 229 с.
119. Погодина, И.А. Содержание социально-психологической компетентности педагога современного многопрофильного лицея.// Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С. 155–158.
120. Попова, Е.В Психолого-педагогическая компетентность учителя как

- условие повышения педагогической культуры: дисс. канд. пед. наук: Ростов-н/Д., 1996. – 221 с.
121. Потапенко, Е.Д. Формирование социально-психологической компетентности учащихся ссузов: дисс.канд.пед.наук. – Н.Новгород:, 2014. – 226 с.
  122. Психологический словарь / Под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 640 с.
  123. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе [Текст] /Дж. Равен. – М.: «Когнито-Цент», 2002. – 396 с.
  124. Радченко, Т.В. Модель социально-психологической компетентности педагогов дополнительного образования в условиях инновационного развития УДО [Текст] / Т.В.Радченко. // Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации сборник научных трудов VII Всероссийской научно-практической конференции. – Славянск-на-Кубани, 2014. – С. 41–47.
  125. Рахманкулова, С.А. Неакадемическая форма интеллекта как предпосылка успешности личности [Текст] / С.А.Рахманкулова // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. – СПб: СПУ, 2003. – С. 236–240.
  126. Романова, Е.С. Психология профессионального становления личности [Текст]: дисс. д-ра.психол.наук / Е.С.Романова. – М., 1992. – С. 12–67.
  127. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. – 1096 с.
  128. Севенюк, С.А. Формирование социально-психологической компетентности будущих педагогов в современном образовательно-воспитательном пространстве вуза [Текст] / С.А.Севенюк, Т.А.Парфенова. // Самарский научный вестник. – 2013. – № 1 (2). – С.35–37.
  129. Селевко, Г. Компетентности и их классификации [Текст] / Г.Селевко //

- Народное образование. – 2004. – № 4. – С.138–142.
130. Сивкова, Г.И. Социальная компетентность [Текст] / Г.И.Сивкова // Вакансия. – 2013. – № 13. – С.10–12.
  131. Соколова, Н.Д. Содержание социально-психологической компетентности педагогов в современных условиях.// Образование в современном мире. – 2015. - №6. – С. 24-28.
  132. Софронова, О.В. Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы [Текст]. Дисс.канд.психол.наук / О.В.Софронова. – М., 1998.
  133. Софронова, В.Ф. Психологические механизмы профессионального развития// Проблемы психологии развития. – М., 2010. – С.364–380.
  134. Столяренко, Л.Д. Основы психологии [Текст]: учебное пособие / Л.Д.Столяренко. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2014. – 672 с.
  135. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] / Ю.Г. Татур. // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004. – С. 12–48.
  136. Терентьева, М.Т. Социально-психологическая компетентность - необходимая составляющая профессиональной деятельности современного педагога [Текст] / М.Т.Терентьева. // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 107–109.
  137. Трубникова, Н.И. Коммуникативная компетентность как фактор социально-психологической адаптации студентов вуза [Текст] / Н.И.Трубникова. // Роль образования в формировании экономической, социальной и правовой культуры: Сборник научных трудов. – СПб.: Комитет по науке и высшей школе Правительства Санкт-Петербурга, 2014. – С. 433–435.
  138. Тугушев, Р.Х. К вопросу системной психодиагностики психологической



- компетентности субъектов профессиональной деятельности [Текст] / Р.Х.Тугушев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – С.13–19.
139. Турковский, В.И. Факторы и условия развития социально-психологической компетентности личности будущего педагога [Текст] / В.И. Турковский. // Индивидуальная образовательная траектория личности как субъекта поликультурного мира сборник научных статей. под общей ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2007. – С. 136–139.
140. Урванцев, Л.П. Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе [Текст] / Л.П.Урванцева, Н.В.Яковлева. // Психологический журнал. – 2014. – № 4. – С. 98–107.
141. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П.Фетискин, В.В.Козлоа, Г.М.Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
142. Филиппов, А.А. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности [Текст] / А.А. Филиппова, Л.Л. Кондратьева // Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. – М., 1996. – С. 66–67.
143. Фокина, И.В. Психологическое образование педагога в свете модернизации российской системы образования [Текст] / И.В. Фокина. // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6 (12). – С. 48–52.
144. Фокина, И.В. Рефлексия как условие формирования психологической компетентности у студентов - будущих педагогов [Текст] / И.В.Фокина, Е.В.Щеголева. // Перспективы науки и образования. – 2015. – № 1 (13). – С. 101–106.
145. Фрицко, Ж.С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Ж.С. Фрицко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-24.htm>. (дата 01.05.2015).

146. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В.Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.57–64.
147. Хьелл, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение [Текст] / Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 609 с.
148. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В.Д.Шадриков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
149. Шевченко, Е.Б. Социально-психологическая компетентность педагогического персонала [Текст] / Е.Б. Шевченко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 3-3. –С. 748–750.
150. Юрова, Л.С. Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции [Текст]: Дис. ... канд. психол. наук / Л.С.Юрова. – СПб., 2003. – 253 с.
151. Borg F.D., Muller M., Staufenbiel T Ein empirischer vergleich von fünf Standart verfahren zur eindimensionalen Skalierung// Arch.psychol.-2009.-№1.-P.25-33.
152. Culley S. Integrativ counseling skills in action. — London, 2011. — P.34-106.
153. Hoffmann T. The meanings of competence// Journal of European Industrial Training, 2009. — Vol.23, №6. — P.275-285.
154. Wimmer R. Woos nosh Gruppendinamic. Eine systemteoretische Reflexion gruppendinamischer Arbeit// Gruppendinamic. —1990. — №1. —P.3 —28.

## Приложение 1

Таблица 1. Результаты методики «Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (Н.П.Фетискин)» I курса факультета информатики

№	Взаимопознание	Взаимопонимание	Взаимовлияние	Социальная автономность	Социальная адаптивность	Социальная активность	Уровень
1	16	17	16	23	12	16	100 Н
2	19	17	16	22	18	11	103 Н
3	18	22	21	25	12	13	111 Н
4	21	19	15	27	20	22	124 С
5	17	18	12	23	19	20	109 Н
6	14	21	11	18	22	11	97 Н
7	15	17	16	26	21	14	109 Н
8	17	18	16	22	21	16	110 Н
9	22	22	15	27	11	14	111 Н
10	18	18	18	29	11	13	107 Н
11	18	22	16	25	16	14	107 Н
12	18	22	20	23	18	16	117 Н
13	21	23	18	23	14	18	117 Н
14	14	17	16	24	15	18	104 Н
15	21	19	15	28	23	13	119 Н
16	22	17	21	28	23	22	133 С
17	23	22	22	27	15	24	133 С
18	21	21	18	22	14	15	111 Н
19	20	20	17	22	18	20	117 Н
20	25	25	25	27	16	14	132 С
21	22	18	19	28	19	20	126 С
22	20	21	17	22	18	17	115 Н
23	21	18	20	30	15	20	124 С
24	24	19	14	22	18	17	114 Н
25	25	23	17	23	17	15	120 Н
26	20	19	14	26	17	12	108 Н

## Приложение 1

Таблица 2. Результаты методики «Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности (Н.П.Фетискин)» I курса филологического факультета

№	Взаимопознание	Взаимопонимание	Взаимовлияние	Социальная автономность	Социальная адаптивность	Социальная активность	Уровень
1	19	19	14	23	18	19	110 Н
2	18	20	16	22	13	14	103 Н
3	20	23	20	26	21	18	128 С
4	21	21	18	20	16	19	115 Н
5	17	20	12	26	13	14	102 Н
6	19	19	15	17	19	18	107 Н
7	17	19	15	18	16	18	101 Н
8	18	19	18	20	18	20	113 Н
9	21	22	18	19	16	19	115 Н
10	18	16	14	27	17	17	109 Н
11	22	21	17	21	18	14	113 Н
12	19	17	17	24	16	16	109 Н
13	18	23	16	22	18	17	114 Н
14	18	18	16	23	16	19	110 Н
15	19	17	17	25	17	19	114 Н
16	23	17	16	27	18	14	115 Н
17	22	16	19	28	9	13	107 Н
18	19	18	19	26	18	21	119 Н
19	22	22	15	28	23	22	132 С
20	18	23	20	23	15	20	119 Н
21	16	19	16	21	18	16	106 Н
22	20	15	17	23	14	15	104 Н
23	19	19	19	25	19	19	120 Н
24	18	19	13	21	14	14	99 Н
25	17	21	15	20	17	17	107 Н
26	18	18	17	23	13	20	109 Н
27	22	18	15	25	13	15	108 Н
28	19	19	15	28	16	15	112 Н
29	19	18	18	30	20	12	117 Н
30	23	19	17	23	15	18	115 Н
31	17	17	14	23	16	15	102 Н
32	22	21	17	23	19	17	119 Н

Таблица 3. Результаты измерения уровня эффективности педагогических коммуникаций, коммуникативной толерантности, коммуникативных и организаторских склонностей для студентов факультета информатики

№	ДЭПК	ДТК В.В. Бойко	КОС	
			Коммуникативные	Организаторские
1	27	59	11	15
2	27	38	8	12
3	34	44	10	14
4	21	86	3	11
5	33	65	12	17
6	31	56	14	9
7	33	51	13	15
8	40	43	10	15
9	37	42	12	6
10	34	35	14	11
11	36	44	7	12
12	40	45	16	17
13	55	64	16	16
14	29	42	13	14
15	43	37	18	15
16	40	27	15	16
17	46	67	19	16
18	39	35	17	16
19	34	35	16	17
20	32	24	14	15
21	39	44	14	16
22	43	31	12	13
23	25	43	5	6
24	40	46	12	12
25	38	68	14	17
26	34	39	12	12

Таблица 4. Результаты измерения уровня эффективности педагогических коммуникаций, коммуникативной толерантности, коммуникативных и организаторских склонностей для студентов филологического факультета

№	ДЭПК	ДТК В.В. Бойко	КОС	
			Коммуникативные	Организаторские
1	32	64	13	13
2	34	31	16	18
3	38	53	17	18
4	47	45	14	18
5	39	41	15	13
6	34	35	13	10
7	36	32	14	16
8	39	41	11	14
9	35	51	16	17
10	35	38	10	10
11	40	26	16	11
12	39	53	11	15
13	36	31	15	15
14	33	35	6	15
15	32	32	10	11
16	41	36	15	15
17	42	44	14	10
18	40	58	12	13
19	45	35	19	14
20	36	60	11	11
21	37	38	11	10
22	32	38	12	10
23	35	52	9	11
24	41	46	15	13
25	41	41	13	12
26	44	56	9	10
27	35	43	15	10
28	35	39	12	15
29	41	37	16	11
30	41	40	13	15
31	40	54	5	5
32	40	38	6	12

## Приложение 1

Таблица 5. Результаты методики диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов по методике студентов факультета информатики

	Неумение управлять эмоциями, дозировать их	Неадекватное проявление эмоций	Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	Доминирование негативных эмоций	Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	Сумма
1	0	2	2	2	2	8
2	1	1	2	2	2	8
3	1	4	2	0	3	9
4	2	2	4	2	1	11
5	1	2	3	3	1	10
6	3	2	2	0	2	9
7	2	3	0	0	3	8
8	2	1	1	1	3	8
9	1	4	1	1	4	11
10	1	4	2	2	3	12
11	1	1	4	1	2	9
12	1	2	1	0	1	5
13	1	1	1	1	0	4
14	1	2	0	0	2	5
15	2	5	0	1	3	11
16	1	4	1	2	3	11
17	0	4	2	3	2	11
18	3	1	1	1	1	7
19	0	1	2	0	1	4
20	1	2	2	1	1	7
21	4	1	0	1	0	6
22	1	1	3	2	2	9
23	3	2	2	2	2	11
24	1	2	3	1	3	10
25	4	2	1	2	2	11
26	1	5	2	0	1	9

Таблица 6. Результаты методики диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов по методике студентов филологический факультет

№	Неумение управлять эмоциями, дозировать их	Неадекватное проявление эмоций	Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	Доминирование негативных эмоций	Нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе	Сумма
1	0	4	2	3	5	14
2	0	3	1	1	4	9
3	1	3	2	3	2	11
4	3	3	0	2	2	10
5	3	1	2	0	2	8
6	3	1	0	0	2	6
7	3	3	1	1	0	8
8	2	2	3	1	3	11
9	2	4	1	2	0	9
10	0	0	2	0	3	5
11	1	3	0	3	1	8
12	2	1	1	1	4	9
13	3	2	1	1	3	10
14	3	2	2	3	0	10
15	1	1	5	0	5	12
16	1	1	2	1	1	6
17	1	3	2	0	3	9
18	2	2	1	3	3	11
19	1	4	1	1	1	8
20	3	3	1	0	2	9
21	1	2	2	0	4	9
22	2	1	2	3	2	10
23	1	4	2	2	1	10
24	3	2	1	0	0	5
25	2	2	3	0	2	9
26	1	3	4	4	3	15
27	1	4	1	1	2	9
28	2	2	1	1	0	6
29	1	3	3	3	3	13
30	2	4	2	3	2	13
31	1	3	4	0	2	10
32	2	1	5	0	4	12



Таблица 7. Результаты по методике «SACS» для студентов факультета информатики

№	Ассер- тивные дей- ствия	Вступ- ление в соци- альный контакт	Поиск соци- альной под- держки	Осто- рожные дей- ствия	Импуль- сивные действия	Избе- гание	Манипуля- тивные действия	Асоци- альные действия	Агрес- сив- ные дей- ствия
1	22	18	21	19	18	21	22	19	23
2	18	20	19	23	21	18	22	16	13
3	24	20	20	25	14	16	20	24	19
4	19	25	28	21	14	16	23	25	19
5	20	25	24	24	17	18	18	22	19
6	24	25	27	25	15	23	15	19	17
7	22	21	23	22	15	15	21	18	17
8	18	22	21	20	15	18	21	19	18
9	16	20	27	24	22	15	21	18	24
10	17	21	22	22	24	12	22	18	22
11	21	21	25	19	16	15	21	24	22
12	17	12	16	10	16	14	11	8	11
13	18	10	13	11	19	18	19	21	16
14	21	22	19	18	19	14	15	19	16
15	23	27	30	24	19	16	21	18	16
16	20	20	23	26	17	19	23	28	26
17	24	23	26	18	22	16	24	20	17
18	18	22	25	18	20	18	20	23	23
19	24	22	25	21	16	16	19	19	16
20	18	21	6	18	17	6	22	23	21
21	23	26	29	20	22	19	20	20	23
22	19	24	17	21	23	18	22	15	24
23	18	20	24	24	19	18	24	23	18
24	22	24	18	24	18	18	20	20	13
25	19	25	26	24	19	17	21	21	28
26	20	22	24	21	17	17	15	15	10

## Приложение 1

Таблица 8. Результаты по методике «SACS» для студентов филологического факультета

№	Ассер- тивные дей- ствия	Вступ- ление в соци- альный контакт	Поиск соци- альной под- держки	Осто- рожные дей- ствия	Импуль- сивные действия	Избе- гание	Манипуля- тивные действия	Асоци- альные действия	Агрес- сивные действия
1	11	22	27	22	22	22	21	19	19
2	21	27	24	21	14	18	18	23	14
3	20	20	20	22	15	10	22	24	19
4	23	29	21	21	16	16	27	19	27
5	22	25	19	18	20	12	13	18	18
6	17	20	20	24	20	20	18	18	18
7	19	17	23	20	22	24	19	23	14
8	18	22	18	18	21	20	18	17	18
9	23	27	28	21	20	19	22	24	18
10	19	24	22	20	19	23	17	14	13
11	27	28	26	21	17	20	21	18	16
12	16	23	20	25	21	20	18	18	19
13	17	30	30	26	20	23	19	11	16
14	19	24	22	24	16	18	22	18	21
15	23	21	15	20	15	19	17	20	16
16	14	23	24	24	18	18	22	21	16
17	21	17	20	24	17	24	17	20	15
18	20	21	25	24	21	20	17	13	20
19	18	26	24	21	20	13	22	12	14
20	23	22	25	22	20	18	19	20	19
21	19	20	23	17	15	16	15	12	7
22	21	25	27	24	13	19	18	20	14
23	20	23	25	19	23	25	23	21	22
24	24	20	22	20	18	15	17	16	21
25	21	25	23	21	17	10	14	10	18
26	17	21	20	22	19	16	22	19	16
27	21	20	23	22	15	21	21	21	19
28	24	25	22	20	12	8	17	17	13
29	20	21	25	21	19	23	23	21	22
30	12	19	15	19	17	7	14	15	16
31	15	26	23	18	17	20	15	14	20
32	20	29	24	25	21	22	20	20	15