

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)**

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Мюллер Юлия Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Направление подготовки: 37.04.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы

Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

02.06.25



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

02.06.25



(дата, подпись)

Научный руководитель

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

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

02.06.25

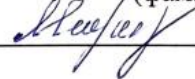


(дата, подпись)

Обучающийся Мюллер Ю.С.

(фамилия, инициалы)

02.08.25



(дата, подпись)

Красноярск, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ.....	9
1.1. Проблема компетентностного подхода в образовательном процессе.....	9
1.2. Эмоционально-личностные компетенции: понятие, подходы к изучению в отечественной и зарубежной литературе.....	21
1.3. Современное состояние исследования проблемы эмоционально- личностных компетенций студентов-психологов	34
Выводы по первой главе	41
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	43
2.1. Модель, методы и методики исследования эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов	43
2.2. Анализ результатов исследования	54
Выводы по второй главе	75
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ.....	79
3.1. Теоретико-методологические основы формирования профессиональных компетенций студентов высших учебных заведений	79
3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента	83
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	89
Выводы по третьей главе	114
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	119
БИБЛИОГРАФИЯ.....	127
ПРИЛОЖЕНИЕ	136

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В сфере образования в настоящее время происходит реформирование системы. С конца 20 века происходит смена образовательной парадигмы - знаний, умений и навыков на компетентностный подход. Данный подход решает особенную задачу в построении образа профессионала еще на этапе обучения. Решается вопрос не только о том, какие знания, умения и навыки необходимы для той или иной профессии, но и описывается какие качества должны быть у представителя данной профессии [25].

Но само понятие «компетенция» или «компетентность» не имеет определенного и общепринятого категориального аппарата, так как многие авторы, задающиеся данным вопросом, предлагают свое определение понятия и его структурной составляющей, что ограничивает в познании данного феномена и разработке методик для его измерения или оценки результата образования.

Авторы, которые изучают вопрос компетенций, часто связывают это понятие либо профессиональными навыками, либо отождествляют понятие компетенций с эмоциональным интеллектом. Именно поэтому имеется достаточное количество видов компетенций: ключевые, профессиональные, эмоциональные, личностные, социальные, коммуникативные, познавательные, культурно-гражданские и пр. К тому же многие авторы в своих исследованиях разрабатывали модель компетенций для разных профессий, и профессия психолог не была исключением.

Согласно исследованиям различных отечественных авторов, компетенции психолога, помимо профессиональных навыков, имеют такие компоненты как: управление своим и чужим эмоциональным состоянием, эмпатическое понимание, ориентация на ценности и принципы клиента, самомотивация и саморегуляция (В.А. Сластелин, 2002; Т.В. Заморская 2003; В.Л. Бозаджиев 2009; И.К. Марковский 2008). Данные эмоционально-

личностные компетенции активно изучаются, но исследований, посвященных развитию данных компетенций студентов-психологов крайне мало. И в процессе образования для студентов-психологов мало уделяется внимание на развитие данных навыков, что сказывается на освоении профессиональной деятельности и ведение этой деятельности в будущем. Также, в психологических образовательных стандартах, в списке компетенций, необходимых к формированию, эмоционально-личностные компетенции отсутствуют.

Поэтому исследование эмоционально-личностных компетенций, а также разработка программы по их развитию, является актуальным вопросом.

Анализ современного состояния изучения проблемы позволил нам определить следующие **противоречия**:

- Несмотря на множество исследований эмоционально-личностных компетенций как в отечественной, так и в зарубежной литературе, до сих пор нет общепринятого понятия и структуры данного феномена;
- Образовательные программы, существующие в практике современного образования высшей школы по подготовке студентов-психологов, ориентированы на формирование общекультурных, общепрофессиональных и предметных компетенций, но не уделяется должного внимания эмоционально-личностным компетенциям, которые крайне важны для эффективного ведения профессиональной деятельности.

Актуальность темы и выявленные противоречия позволяют определить **проблему исследования**, которая заключается в разработке модели по изучению эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов; теоретическом обосновании, разработке и апробации психологической программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов, обучающихся на психологических факультетах.

Цель исследования: изучить особенности эмоционально-личностных компетентностей студентов-психологов; теоретически обосновать, разработать, экспериментально проверить эффективность психологической

модели и программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов, обучающихся на психологических факультетах.

Объект исследования: эмоционально-личностные компетенции студентов, обучающихся на психологических факультетах.

Предмет исследования: психологическая программа развития эмоционально-личностных компетенций студентов, обучающихся на психологических факультетах.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что уровень развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов возможно повысить при условии использования разработанной нами психологической модели, включающей: ценностно-смысловой, социально-эмоциональный, регуляторно-поведенческий, когнитивный компоненты, и психологической программы по их развитию. Разработанная нами психологическая программа окажет положительное влияние на формирование эмоционально-личностных компетенций студентов, обучающихся на психологических факультетах.

Для выполнения цели исследования перед нами стояли следующие **задачи:**

- 1) На основании анализа научной психологической литературы определить современное состояние изучения проблемы исследования эмоционально-личностных компетенций студентов, обучающихся на психологических факультетах;
- 2) Разработать модель исследования и выявить особенности развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов;
- 3) Теоретически обосновать, разработать, апробировать психологическую программу развития эмоционально-личностных компетенций студентов, обучающихся на психологических факультетах и выявить ее эффективность.

Теоретико-методологические основы исследования: положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского (1928) об единстве

аффективной и интеллектуальной сферы; принцип детерминизма С.Л. Рубинштейна (1949); принцип развития Л.С. Выготского; принцип единства сознания и деятельности С.Л. Рубинштейна (1940); деятельностный подход С.Л. Рубинштейна (1940). Теоретическая основа исследования выступили положения об эмоциональном интеллекте Д. Гоулмена (1995), И.Н. Андреевой (2009), Д.В. Люсина (2004). Теоретической основой исследования выступили положения по проблеме компетентностного подхода в образовании Дж. Равена (1984), И.А. Зимней (2013), А.В. Хуторского (2003) и др.; положения по проблеме формирования эмоциональных компетенций студентов-психологов Е.К. Хакимовой (2014), И.К. Марковского (2008), Е.К. Барковой (2016), Т.И. Аврамова (2015), Г.В. Юсупова (2006) и др.

Методы исследования:

1) Теоретические методы (анализ научной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования);

2) Эмпирические методы: наблюдение; экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; психодиагностический метод реализован с помощью вербально-коммуникативного метода (беседа).

В экспериментальное исследование были включены следующие **психодиагностические методики**: «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006) [48]; Методика «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) [18]; Методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимошук (2004) [69]; «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003) [33].

Организация исследования: исследование проводилось в несколько этапов в период с 2023 по 2025 г.:

1 этап. Подготовительный (октябрь 2023 – июнь 2024): подбор и анализ общей и специальной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; определение цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования; разработка модели эмоционально-личностной

компетентности студентов-психологов; подбор методов и методик исследования;

2 этап. Констатирующий (сентябрь 2024 – февраль 2025): реализация констатирующего эксперимента по изучению эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов с помощью отобранных психодиагностических методик с последующей количественной и качественной обработкой полученных результатов исследования;

3 этап. Формирующий (февраль 2024 – апрель 2025): разработка и реализация психологической программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов;

4 этап. Контрольный (апрель 2024 – май 2025): реализация контрольного эксперимента, анализ полученных результатов и оценка эффективности разработанной психологической программы по развитию эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, формулирование выводов.

Теоретическая значимость исследования: состоит в углублении и расширении существующих научных представлений о проблеме развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов; уточнить терминологическую понятийную структуру эмоционально-личностных компетенций; применить в исследовании разработанную модель эмоционально-личностных компетенций студентов, обучающихся на психологических факультетах; теоретически обосновать научно-методологическую основу психологической программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов.

Практическая значимость исследования: состоит в углублении эмпирических исследований об эмоционально-личностных компетенциях студентов-психологов в результате получения новых эмпирических данных, которые могут быть использованы психологами, преподавателями, сотрудниками психологической службы вызов, а также студентами и

аспирантами. Психологическая программа развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов может быть рекомендована психологам, педагогам, сотрудникам психологической службы вузов и другим специалистам, которые работают со студентами психологами.

Структура и объем выпускной квалификационной работы.

Магистерская диссертация включает в себя: введение, три главы, выводы по главам, заключение, библиографический список, состоящий из 85 источников, приложения. Работа иллюстрирована 26 таблицами, 26 рисунками, из которых 25 гистограмм.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

1.1. Проблема компетентностного подхода в образовательном процессе

История изучения вопроса о компетенции позволяет проследить те пиковые точки появления все более и более целостного определения понятия «компетенция». До сих пор не существует единого понятия о компетенции, о ее структуре и ключевых факторах развития.

В психологическом словаре Р.С. Немов дал понятие сразу в четырех позициях.

Компетентность – в общем случае — способность человека выполнить некоторое задание или сделать что-либо. Квалифицированность, умелость человека в каком-либо деле или виде деятельности. Качество человека, выражающееся во владении знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения соответствующего дела или определенного вида деятельности. В лингвистике и в психолингвистике — знание языка и умение пользоваться различными видами речи в общении с людьми [55].

Прежде всего образование, основанное на компетенциях зародилось в 60-е годы в Америке. В общем контексте понятие предложено Н. Хомским в 1965 году применительно к теории языка и трансформационной грамматике. В его работе говорилось о том, что употребление языка является отражением компетенции, связанное с мышлением, использованием языка и реакцией на слушающего человека, то есть связано с эмоциональным опытом личности.

Далее в работе Р. Уайта (1959) понятие компетенции дополняется личностными составляющими, включая мотивационный аспект [85]. И уже в 60-е годы в компетенции закладывается не только опыт, основывающийся на знаниях, но и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности. Понятие в эти годы начинает активно входить в научный

аппарат и стремительно развивается, так как расширяются исследования о теории языка Н. Хомского (1965) и зарождается новое понятие «коммуникативная компетентность».

В 70-е годы данная категория «компетенций» уже используется в обучении языку, управлению, руководстве и обучению коммуникации, а также происходит разработка и изучение понятия «социальные компетенции», что являлось сильным толчком к развитию этого понятия в системе взаимоотношений и коммуникации.

В 80-е годы в работе Дж. Равена (1984) «Компетентность в современном обществе» дается развернутое толкование понятию компетентности, где автор утверждает о многокомпонентности данного явления, что включает компоненты когнитивной и эмоциональной сфер, также описывает 37 видов компетентностей, где четко проявляются такие понятийные категории как: «готовность», «способность», «ответственность» и «уверенность».

В 90-е годы в России о компетенциях как о свойстве личности прозвучало к работе Н.В. Кузьминой (1990) «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где автор описывает пять видов компетенций [41]:

- Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- Социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;
- Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

На данном этапе истории развития понятия «компетентность» замечено, что различные авторы не отрицают личностные факторы, входящие в структуру понятия, в свою очередь даже дополняют и расширяют данную понятийную категорию.

В области социальной психологии выпускается работа Л.А. Петровской (1989) «Компетентность в общении», где автор предлагает специальные формы тренингов, основанных на перцептивно-ориентированную форму социально-психологического тренинга, для формирования этого «свойства личности». Уклон в тренинге был направлен на: повышение уровня самопринятия, уверенности в себе, улучшение самооценки и снижение тревожности [57].

Расширяется категориальный аппарат компетенций в работах А.К. Марковой (1990). Автор в структуре профессиональной деятельности учителя выделяет четыре блока:

- Профессиональные и педагогические и психологические знания;
- Профессиональные педагогические умения;
- Профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- Личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [50].

В своей следующей работе «Психология профессионализма» А.К. Маркова (1996) отождествляет понятия «профессионализм» и «компетентность», объясняя эти понятия как совокупность личностных характеристик, нормативный набор психических качеств, необходимых для успешного выполнения трудовой деятельности. Но понятие «компетентность» в частности является индивидуальной характеристикой, отвечающей соответствиям требованиям профессии.

Также автор упоминает понятие «действенная компетентность» определяя его как сочетание и состояние психических качеств, позволяющие действовать самостоятельно и ответственно, способность выполнять свои

трудовые функции. Оценка компетенции основывается на ее результате в трудовой деятельности, когда выполняемая работа отвечает требованиям. Но важный фактор, о котором говорит автор: «Человек может быть профессионалом в целом в своей области, но не может быть компетентным в решении всех профессиональных вопросов» [50, с. 32].

Далее автором А.К. Марковой было выделены виды профессиональных компетентностей: специальная, социальная, личностная и индивидуальная виды профессиональных компетентностей:

- Специальная компетентность – это владение профессиональной деятельностью на высоком уровне и способность моделировать и проектировать свой профессиональный рост и развитие;
- Социальная компетентность – навык сотрудничества, владение совместной профессиональной деятельностью, социальная ответственность за свои профессиональные решения и действия;
- Личностная компетенция – навык самовыражения, саморазвития, противостояние профессиональной деформациям;
- Индивидуальная компетентность – самореализация в профессиональной сфере, способность к индивидуальному самосохранению, предупреждение профессионального старения [51, с. 34].

В 90-е годы, после выпуска работы Л.А. Петровской было продолжено исследование в области компетенций Л.М. Митиной (1998), где описывалось понятие «педагогическая компетентность» с углублением в конфликтологию – социально-психологический и коммуникативный аспекты.

Педагогическая компетентность – знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении и саморазвитии личности. (Л.М. Митина, 1998) [53].

На данном этапе развития понятия можно отметить, что в некоторых позициях понятие «компетентность» является синонимом «профессионализму», но уже четко прослеживается мысль о том, что компетенции это не про «знаю, что», а «знаю, как», но и не только в

профессиональной деятельности, но и в адекватном проявлении личности в социо-культурной сфере.

В 2001 году в России в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» было сформулировано основное положение компетентностного подхода, где описывалось то, что понятие «компетентность» шире, чем «знания-умения-навыки», включает в себя мотивационный, этический и социально-поведенческий аспекты, но понятие в это же время не имеет конкретики, что придает некоторые затруднения для измерения и оценки компетентностей, как результата образования.

Но для того чтобы упорядочить такое широкое понятие, авторы документа предлагают разграничение категории понятия по сферам:

- Компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- Компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
- Компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
- Компетентность в бытовой сфере;
- Компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (культурное обогащение личности) [29].

В начале 21 века в России понятие компетентностного подхода подразумевает в себе изменение принципа образования в России, нацеленное на новую систему универсальных знаний, умений и навыков, но также и опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности.

Позже, группа отечественных авторов В.А. Болотова, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров и М.В. Рыжаков акцентируют внимание на практической направленности понятия «компетенция», а в свою очередь, компетентностный подход предполагает в себе значительное усиление практической направленности образования.

Аргументами в пользу обращения большего внимания в сторону практического применения ЗУН является отрицание необходимости дать

учащимся как можно больше научных истин из-за ненужного перегруза памяти в пользу умения самостоятельно применить полученные знания. Авторы утверждали, что «знаниевое» образование не нацеленно на это [49].

В.А. Болотова и В.В. Сериков (2003) обращают внимание на личностный подход в образовании, для того, чтобы дать обучающимся не только знания, но и способности самостоятельно актуализировать их. Авторы упоминают идею, которую предложил В.С. Ильин, о создании программ образования, учитывающих структуру личности обучающихся, с целью формирования «целостной личности» с помощью отражения жизнедеятельности человека и того общества, где он живет [14, 62].

В 2003-2004 годах И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании» выделяет три группы ключевых компетентностей, ссылаясь на основные положения в работах отечественных психологов Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркач, А.К. Марковой [29].

Положение Б.Г. Ананьева о том, что человек является субъектом общения, познания и труда, позволило сформировать первую группу компетентностей, относящихся к себе как личности, как субъекту жизнедеятельности.

Эта группа компетентностей включает в себя компетенции здравосбережения. Оно же знания и соблюдение здорового образа жизни, знание о вредности пагубных привычек и избегание вредных веществ, но и соблюдение ответственности за свободный выбор образа жизнедеятельности. Далее в эту группу входят компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире – ценности бытия, ценности культуры и науки, ценность истории цивилизаций и собственной страны. Компетенции интеграции описывают ситуативную актуализацию имеющихся знаний, а также расширение понятийного базиса человека. Компетентности гражданственности обобщают в себе правовые знания и соблюдение правовых норм. Компетентность самосовершенствования описывает множественный личностный фактор

саморазвития, саморегуляции и рефлексии, затрагивая смысл жизни и овладение культурой родного и иностранного языка.

Опираясь на положение В.Н. Мясищева, говорящее, что человек проявляется в системе отношений к обществу, к другим, к себе и к труду, составляет вторую группу компетентностей, относящихся к взаимодействию человека с другими людьми.

В данную группу входят компетентности социального взаимодействия с обществом и воздействия на это же общество, поднимая высокие этические вопросы о принятии другого человека: расы, нации, религии, статуса и роли. Компетенция общения сообщает нам о нормах речи, как письменной, так и устной, умение вести эффективный диалог и делопроизводство.

Положения, уже упоминающихся авторов, Н.В. Кузьминой, А.А. Деркач и А.К. Марковой, повествующие о том, что компетентность человека имеет акмеологический вектор развития и профессионализм включает компетентности, основывают третью группу компетентностей, относящихся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. А это:

- Компетенция познавательной деятельности – постановка и решение задач, нестандартных ситуаций и их решений различными способами, активная исследовательская интеллектуальная деятельность.
- Компетенция деятельности – игра, учение, труд, проектирование, моделирование, прогноз и ориентация в различных видах деятельности.
- Компетенции информационных технологий – прием, переработка и выдача информации, компьютерная грамотность [30].

И.А. Зимняя (2004) утверждает, что компетенции, когда проявляются в поведении и деятельности человека, становятся личностными свойствами и качествами, что определяет эти компетентности в мотивационном, смысловом и регуляторном аспектах совместно с когнитивным опытом. А так же, фиксирует важные позиции, говорящие то, что все компетентности социальные, так как они формируются исключительно в социальной сфере. Ключевые же компетентности являются основой для обеспечения нормальной

жизнедеятельности, а профессиональные компетенции формируются именно в профессиональной деятельности. Социальные компетентности характеризуются взаимодействием человека с социумом, но данные компетенции могут рассматриваться под разными углами: либо как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации, либо как свойство личности, основой которого является взаимодействие личности с Миром через отношение к себе и к другим. То есть социальные компетентности становятся синонимом понятию «уверенность в себе» [30].

Г.И. Сивкова (2001) описывала это понятие как наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере коммуникации, стали автоматизированными и придают гибкость регуляции поведения в различных ситуациях [63]. Не стоит забывать, что другие авторы дополняли «социальные компетенции» навыками работать в команде и решении конфликтов.

И.А. Зимняя рассматривала социальные компетентности через позицию уровней методологического анализа – общефилософского, общенаучного и конкретнонаучного.

Общефилософский уровень характеризует мировоззренческую основу анализа, включающую в себя системный и генетический подходы отражающие пространственно-временное видение мира. В системном подходе компетентности рассматриваются как система личностных свойств человека. В генетическом подходе формирование и развитие компетентностей рассматривается через появление психических новообразований в инновационно-эволюционном процессе. Это легко объясняется на примере новообразований у личности в процессе образования от дошкольного и начального до окончания высшего учебного заведения.

На общенаучном уровне рассматривается процессуально-результативный подход, который требует определенных оценочных процедур, так как об эффективности процесса свидетельствует только конечный результат.

Третий уровень – конкретно-научный, включает в себя потенциально-актуальный, он же комплексный подход, в котором компетенции рассматриваются как программа, образ, сценарий, правило, и как реализация личностью ее свойств, включающая в себя особые качества – уровень притязаний, направленность личности, эмоционально-волевую регуляцию, а также ценностно-смысловое отношение к Миру. В этом подходе понятие «компетенция» и «компетентность» разграничиваются по объему содержания понятия, так как «компетентность» несколько шире и содержит в себе и когнитивный, мотивационный, регуляторный и эмоциональный компоненты [31].

Личностно-деятельностный подход в сфере развития компетентностей составляет в себе большую центральную задачу – развитие личности в интеграции с интеллектуальным и эмоционально-волевым развитием [45]. В реализации этого подхода заключается гуманистическая направленность формирования компетентности, задавая и отвечая на вопросы своего места в мире, профессии и обществе в целом.

Ситуационно-проблемный подход определяет собой формирование навыка решения ситуативных задач разных категорий для формирования социальной компетентности.

Задачный подход обозначает собой предварительное моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, решение проблем социального взаимодействия. Здесь же упоминается компетенции гражданственности и здоровьесбережение.

На данном этапе развития понятий *компетентности* и *компетенций* абсолютно четко прослеживается тенденция определения этого феномена как совокупности не только когнитивных и эмоционально-личностных компонентов, но и вдобавок морально-этического компонента, так как любая компетенция развивается в социальной сфере человека, но применяется сразу в нескольких, к примеру в таких как: сфера личностного развития, сфера профессионального развития и сфера коммуникации и делопроизводства.

В 2006 году, отечественный ученый А.Г. Асмолов, сторонник компетентностного подхода, предлагает свою систему универсальных учебных действий (УУД) на замену парадигме системы образования «знания-умения-навыки». Данная система УУД выступает как психологическая составляющая модернизации образовательной системы, направленная на формирование как предметных знаний, так и общие компетенции, позволяющие успешно адаптироваться к изменяющимся условиям. Также автор описал виды УУД:

- Личностные – эти учебные действия связаны с самоопределением и морально-этической ориентацией. Их цель – помочь обучающимся осознать свои ценности и принципы, развитие навыка оценки своих поступков с точки зрения этики и морали;
- Регулятивные – УУД, направленные на планирование деятельности, самоконтроль своей результативности в обучении, самоорганизация собственного образовательного процесса и постановка целей;
- Познавательные – умение работать с информацией, анализировать, синтезировать, обобщать, делать выводы, а также проводить исследования и проекты;
- Коммуникативные – направленность на умение работать в команде, умение слушать и понимать, а также выражать свои мысли [10].

Далее в 2009 году отечественный ученый А.В. Хуторской в своей работе «Технология проектирования ключевых и предметных компетенций» описывает проблему компетентностного подхода в том, что не разработан единый всеобщий перечень ключевых компетенций, так как компетенции являются результатом некоторого социального заказа в силу потребностей этого же социума. То, что требуется в социальной сфере, то именно те потребности закрываются путем образования, поэтому автор в своей работе выделил перечень ключевых компетенций, которые позволят обучающемуся овладеть навыками и социальным опытом:

- Ценностно-смысловые компетенции. Эти компетенции связаны с установками личности и направленностью самоопределения в процессе образования;
- Общекультурные компетенции. Направленность на духовно-нравственные нормы, выбор культурной и досуговой деятельности. Влияние науки и религии на жизнь человека;
- Учебно-познавательные компетенции – способы организации планирования, целеполагания и рефлексии в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- Информационные компетенции – анализ и отбор и воспроизведение информации, владение современными информационными технологиями;
- Коммуникативные компетенции – навык командной работы, способов коммуникации и владение иностранным языком;
- Социально-трудовые компетенции – исполнение обязанностей своей гражданской и социальных ролей;
- Компетенции личностного самосовершенствования – интеллектуальное, духовное, физическое саморазвитие, а также развитие психологической грамотности и эмоциональная саморегуляция [74].

Автор разделяет понятия «компетенция» и компетентность» объясняя тем, что компетенция является заранее заданной нормой образовательной подготовки для эффективной деятельности, а компетентность, в свою очередь, это владение компетенцией, состоявшееся качество личности, минимальный объем опыта в определенной сфере [75].

На данном этапе компетентностный подход имеет некоторую свою основную структуру, так как многие авторы схожи во мнении включения определенных компонентов: когнитивный, эмоциональный, коммуникационный и социальный, но в тоже время структура компетентностей у различных авторов дополняется другими компонентами, в

связи с развитием и расширением понятия. В дополнении появляется морально-этический компонент, информационный и компетентность в бытовой сфере, ведь с возрастанием требований в социуме расширяется образовательная потребность для успешного ведения своей профессиональной деятельности [40].

Проблематика данного подхода заключается в том, что состав компетентностей от автора к автору различается, к тому же понятия «компетенция» и «компетентность» в разных интерпретациях либо дифференцируется, либо отождествляется, в иных случаях является синонимом понятию «профессионализм». К тому же, часть авторов описывает возможности и способности человека, а другая часть воссоздают структуру понятия. Но стоит упомянуть, что компетентностный подход имеет свою иерархию компетенций: базовые, ключевые, профессиональные и специализированные. Без освоения базовых компетенций невозможно освоение следующих, так как все компоненты усиливают друг друга.

Понятие «компетентность» представляет собой сложную многоуровневую и многокомпонентную структуру, где все составляющие взаимосвязаны и обусловлены друг другом, также развитие компетенций требует интегративный и комплексный подходы, что не всегда можно создать в образовательных условиях, ведь образовательные программы в основном нацелены на предметные компетенции. Они же, в свою очередь, в одиночку не соответствуют требованиям к компетентному сотруднику, так как условия рыночных требований на данный момент транслируют потребность не только в знаниях, но и в умении личности эффективно взаимодействовать с социумом [67]. Поэтому возникает потребность в создании особенных образовательных воздействий в процессе обучения, для направления внимания студентов не только на теоретические и практические знания, но и рефлексии студента о своих способностях [67].

1.2. Эмоционально-личностные компетенции: понятие, подходы к изучению в отечественной и зарубежной литературе

Известно, что эмоциональную сферу в психологической науке не только давно изучают, но и на данный момент существует достаточное количество подходов в определении понятия эмоций и их природы [34].

Эмоции — это физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека — от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения (П.К. Анохин) [8].

Эмоции являются базовым явлением психики так как с помощью эмоций происходит субъективное отражение всех аспектов человеческого бытия. Эмоции выполняют две основные функции: субъективное отражение и регуляция. Эти функции возникли в процессе эволюции для более лучшей адаптации человека к условиям окружающей среды для большей вариативности поведения. Эмоции подают сигнал о позитивном или негативном влиянии того или иного явления, ведь любая активность человека сопровождается теми или иными переживаниями.

Такие ученые как У. Джеймс и К. Ланге (1885) объясняли эмоции через органическую основу, в след за Ч. Дарвином. У. Кеннон (1915) описывал эмоции на ответ на окружающую среду из-за активизации отделов мозга — гипоталамуса и лимбической системы [32]. Но существуют и комплиментарные теории, утверждающие, что эмоциональная сфера предшествует органическому проявлению. Авторами подобных концепций являются И.Ф. Гербарт и В. Вундт.

Но помимо органических представлений об эмоциональных процессах существуют и когнитивные концепции. Л. Фестингер (1957) описал концепцию когнитивного диссонанса, который олицетворяет собой разрыв между ожиданиями личности и реальными событиями при их несовпадении, в следствии чего, возникают негативные эмоции. Но если ожидание совпадает

с реальными обстоятельствами, то следствием будет возникновение положительных эмоций, что зовется автором как когнитивный консонанс. Результат этих явлений становятся основой для мотивационного аспекта в регуляции поведения и деятельности, также напрямую связаны с эффективностью и продуктивностью деятельности.

В отечественной психологии о связи когнитивных и эмоциональных процессов утверждал Л.С. Выготский. Что само мышление невозможно рассмотреть без эмоциональной составляющей, ведь механизм мышления и его причины имеют эмоциональный элемент [70].

Также в работах А.Н. Леонтьева (1975) мышление уже рассматривается как процесс, который имеет аффективную регуляцию. В теории деятельности при процессе появления предмета у потребности возникает некоторая эмоциональная реакция. В целом функция эмоции и состоит в том, чтобы вести субъекта в направлении источника потребностей в действительности и сигнализировать о личностном смысле того или иного события [43].

Тесную связь интеллекта и эмоциональных процессов отмечал и С.Л. Рубинштейн. Он выделял мышление как реальный психический процесс, который уже подразумевает в себе единство эмоциональных процессов и интеллекта [61].

В зарубежной литературе американский ученый психолог К. Изард создал теорию дифференциальных эмоций, где эмоция рассматривается как системный процесс, включающий в себя нервно-мышечные проявления, нейрофизиологические и чувственный аспекты. Автор описывает следующие основоположения:

- Такие эмоции как: радость, гнев, печаль, отвращение, презрение, страх, стыд, вина, интерес и удивление являются базовыми и составляют мотивационную систему человека;
- Базовые эмоции предполагают специфическую форму переживания и отличаются уникальной мотивационной функцией;

- Базовые эмоции имеют колоссальное влияние на когнитивную сферу и поведение, но форма переживания у каждого человека индивидуальная;
- Эмоции не только воздействуют и влияют на перцепцию, когнитивный и моторные процессы, но и эти же процессы влияют на протекание и выражение эмоции.

К. Изард (1999) утверждал, что интеграция базовых эмоциональных явлений формируют комплексные эмоциональные состояния, к примеру тревожность, состоящая из страха, гнева, вины, стыда, или любовь – состояние из комплекса печали, радости, интереса и удивления.

Стоит упомянуть, что данную классификацию базовых эмоций К. Изарда подвергают критике из-за чрезмерной эмпиричности и недостаточной обоснованности внедрения таких эмоций как стыд и вина в перечень базовых, ведь признаются действительно базовыми эмоции, которые являются филогенетическими, но стыд и вина являются социально обоснованной эмоцией страха [32].

Признание научным сообществом роли такого явления как эмоции в регуляторных процессах и деятельности человека, утверждение факта о единстве аффекта и интеллекта в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна приводят к поиску эквивалента IQ в эмоциональной сфере. В данном направлении психологии появляется понятие «эмоциональный интеллект». В период формирования концепции П. Сэловей и Дж. Майер впервые дали научное определение эмоционального интеллекта в 1990 году.

Авторы описывали данное явление как набор определенных способностей глубокого познания, оценки и выражения эмоций: по физическому состоянию, интерпретации сложноорганизованных эмоций и переход между ними, отслеживанию и регуляции чувств и мыслей для личностного роста посредством рефлексии. При этом измерение данного явления, как исходящего из понятия «интеллект» было возможно только с помощью бланкового теста закрытого типа с ответами «да» и «нет» [83].

П. Сэловей и Дж. Майер описывали эмоциональный интеллект как 4 «ветви» способностей личности, имеющие свою иерархию:

- Способность к распознаванию и выражение эмоций;
- Выражение эмоции, способствующее решению определённой задачи;
- Способность к анализу и пониманию событий, которым предшествуют эмоции;
- Внутренняя регуляция эмоциональных процессов для воздействия на внешнюю среду, приводящие к регуляторным проявлениям своих и чужих действий и эмоций.

В более поздней работе 1997 года, авторы дополнили свою модель эмоционального интеллекта когнитивным компонентом. Тогда концепция обретает совсем другой смысл: способность к переработке информации, которую транслируют эмоциональные процессы, иначе говоря использование информации из эмоциональной сферы в процессе мышления – представителя когнитивной сферы, в принятии решений. Из вытекающего авторы структурировали модель, в которую входит:

1. Использование эмоций в процессе мышления и деятельности для эффективного решения определенных задач и использование эмоций для направления внимания на ситуацию окружающей среды;
2. Различие, восприятие, выражение и оценивание эмоций (идентификация);
3. Понимание и осмысление эмоциональных проявлений, их комплекса, определение связи между ними и перехода от одной эмоции к другой;
4. Сознательная саморегуляция эмоциональных процессов (контроль экспрессии и интенсивности негативных эмоций) [83].

Далее популяризатором теории эмоционального интеллекта стал Д. Гоулмэн (1995). Он описал теорию таким образом, что эмоциональный интеллект выходит из позиции когнитивной основы, регулирующейся

эмоциональной сферой и наоборот. Концепция обретает смешанный тип, где когнитивный и мотивационный аспекты и эмоционально-личностные процессы интегрируют.

Автор включал эмоциональный интеллект в структуру социального интеллекта, где способности личности заключались в выражении своих и чужих эмоций для анализа и использования информации в решении определенных задач. Данный феномен в концепции Д. Гоулмена имеет конкретную компонентную структуру, где составляющие имеют в различные параметры:

- Самопознание (понятие о себе, статус самооценки, уверенность в себе);
- Самоконтроль (регуляция эмоциональных процессов, адаптивность, инициативность);
- Социальная чуткость (эмпатия, компетентность в общении);
- Мотивация (стремление к достижению цели);
- Управление взаимоотношениями (влияние на окружающих, компетенции в решении конфликтов и способность к сотрудничеству).

Д. Гоулмэн выделяет приоритет эмоциональной сфере, нежели когнитивной составляющей, аргументируя это тем, что, к примеру, в стрессовой ситуации лимбическая система сильно преобладает над когнитивной системой [22].

Следующим основоположником концепции эмоционального интеллекта является Райвен Бар-Он (1996), где описывал этот феномен через способности и навыки, которые должны отвечать требованиям социальных условий и ситуаций, а также справляться с давлением от них. Автор в своих работах приводит многокомпонентную структуру, состоящую из:

- Внутрилиchnостный компонент (способность к пониманию и выражению своих эмоций, самоактуализация);

- Межличностный компонент (способность к анализу и пониманию чувств и эмоций окружающих, социальная ответственность);
- Адаптивность (способность гибкого регулирования поведения в связи с изменяющейся окружающей средой, адекватная реалистичная оценка обстоятельств);
- Стрессоустойчивость (регуляция импульсивности);
- Компонент общего настроения (переживание чувства счастья, оптимизм в поведении).

В отечественной литературе эмоциональный интеллект изучал Д.В. Люсин (2004), описавший собственную модель эмоционального интеллекта, где давал феномену значение как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими, и описал возможности, включающиеся в эти способности:

- Установка факта наличия эмоционального переживания у себя и у других, распознавание спектра эмоции;
- Идентификация эмоционального проявления у себя самого и у других, способность вербализировать эмоциональное переживание;
- Понимание фактора возникновения того или иного эмоционального переживания и прогнозирование последствий ее проявления;
- Контроль интенсивности проявления переживания;
- Способность к самостоятельному вызову переживаний той или иной эмоции [46].

Автор разбивает понятие эмоционального интеллекта на две его составляющие: межличностный интеллект и внутриличностный, которые, в свою очередь, вызывают разные когнитивные проявления, но при этом взаимосвязаны. Авторская модель данного феномена абсолютна противоположна трактовке эмоционального интеллекта как набора когнитивных способностей, делая упор на направленность личности в эмоциональную сферу с интересом к внутреннему миру и склонностью е

рефлексивному анализу поведения. Но когнитивные аспекты в его модели все же имеются и заключаются лишь в скорости и точности обработки информации [47].

В отечественной литературе значительный вклад в концепции эмоционального интеллекта является И.Н. Андреева (2011), создавшая свою интегративную модель и структуру данного феномена.

Автор рассматривает данный феномен с позиции информационного подхода, аргументируя это тем, что каждая из эмоций является идентифицируемым сигналом, который нуждается в обработке и различении. Информация, которая исходит из эмоционального процесса, содержащая в себе значения отдельных эмоций, являются не только материалом для когнитивного анализа, но и фактором мотивации и деятельности [5 с. 218].

В своей работе «Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии» И.Н. Андреева подробно описывает модель эмоционального интеллекта, представляя этот феномен как иерархическую структуру:

- Интеллект индивида (является наследственными задатками, заложенным типом темперамента – темп реагирования, пластичность и эмоциональность);
- Интеллект субъекта деятельности (интегральное когнитивно-личностное организация, включающая инструментальный и индивидуальный, он же рефлексивный, эмоциональные интеллекты);
- Интеллект личности (интеллектуальная система взаимосвязей с личностной структурой, способность к просоциальной деятельности).

В добавок, автор, опираясь на исследование В.М. Русаловой и С.И. Дудинной, описывает фактор, позволяющий уверенно направить внимание на исследование и развитие данного явления в любом возрасте без привязки к типу темперамента, утверждающий, что с повышением возраста уменьшается связь с свойствами темперамента и эмоционального интеллекта [56].

Далее И.Н. Андреева (2011) поднимает к обсуждению вопрос об эмоциональной компетентности на основе собственной концепции

иерархической модели эмоционального интеллекта. Автор утверждает, что эмоциональная компетентность является прижизненно формирующимся «сплавом» эмоциональных знаний и навыков. Подробное описывает положение эмоционального интеллекта субъекта деятельности, включающего в себя понимание эмоций и управление эмоциями своими и окружающих. Данное явление психической деятельности активно проникает в различные виды операциональных действий в системах трудового процесса «человек – человек» и межличностных взаимоотношений. Эмоциональный интеллект является предиктором и основой для способностей к руководству, лидерским способностям, эффективным стилям поведения в организационных отношениях, компетентных моделей совладения со стрессовыми факторами [4, 58].

Эмоциональный интеллект субъекта деятельности рассматривается как комплекс способностей к пониманию эмоций, управлению эмоциональной сферой, а также интеграцию стратегических и операциональных аспектов интеллектуальной деятельности [5].

Понятие эмоциональная компетентность до сих пор не имеет четного общепринятого значения, поэтому И.Н. Андреева (2006) определяет это как совокупность знаний, умений, навыков, позволяющих принимать адекватные решения и действовать на основе результатов интеллектуальной обработки внешней и внутренней эмоциональной информации [6]. При этом выделяет, что во многих мнениях на это явление понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» отождествляется, и границы понятий могут размываться между собой из-за проблемы диагностики данных явлений. Для этих понятий, по мнению автора, основной категорией в структуре является адаптивность к разным условиям для эффективного социального функционирования, где сочетаются наследственные детерминанты эмоционального интеллекта и приобретённые умения, которые и обуславливают адаптацию в социуме. Эмоциональные компетенции опосредованы личностными характеристиками, которые социализированы под

влиянием социального окружения. Компетентность же отражает подготовленность к выполнению определенной деятельности, где интегрированы когнитивные и некогнитивные компоненты: навыки, знания, мотивация, ценностные направленности и установки личности [7].

Необходимым условием для формирования эмоциональных компетенций, является создание внешних условий, хоть и автор не исключает влияние на эмоциональный интеллект факторов индивидуальных особенностей личности и взаимоотношение в семье индивида, его воспитания и социальной среды [16]. Принятие того факта, что эмоциональный интеллект можно развивать, то следует сделать заключение, что и эмоциональную компетентность можно также развивать различными методами [19].

Но стоит упомянуть, что Д. Гоулман (1998) в своей работе «Эмоциональный интеллект в бизнесе» утверждал, что эмоциональные компетенции вытекают из способностей эмоционального интеллекта, но компетенции это приобретенные знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности и высокий уровень эмоционального интеллекта не гарантирует усвоение эмоциональных компетенций [23].

В зарубежной литературе в 1990 году в контексте психологии развития Кэролин Саарни вводит понятие «эмоциональная компетентность», где автор создает эмпирическую модель эмоциональных компетенций, объединив комплекс когнитивных способностей, эмоциональный опыт и социальные навыки, характер личности и аспект Я-концепции. Модель состоит из 8 способностей:

1. Способность к осознанию своих эмоциональных процессов;
2. Способность к дифференциации эмоциональных проявлений других;
3. Применение словаря эмоций и формы выражения, которые соответствуют определенной культуре и субкультуре;
4. Способность понимания, что эмоциональные проявления не всегда имеют выраженность вовне как у себя, так и у других;

5. Способность в эмпатии и симпатии;
6. Саморегуляция, снижение интенсивности переживания и экспрессии;
7. Способность к пониманию влияния эмоции на структуру и характеристики взаимоотношений;
8. Принятие собственных эмоций, соответствие собственному пониманию об эмоциональном балансе [84].

В отечественной науке Г.В. Юсупова (2006) уделяет большое внимание понятию «эмоциональная компетентность» и трактует как группу развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции взаимоотношений посредством понимания своих эмоций и других. Автор выделяет два основных блока эмоциональных компетенций: когнитивный и поведенческий, имеющие в своей структуре по два вектора – внутренний (интраперсональный) и внешний (интерперсональный) [80].

Когнитивный блок в модели Г.В. Юсуповой имеет внутренний вектор, обозначающий собой самопознание в форме рефлексии, и внешний вектор – эмпатия как эмоционально-когнитивная децентрация собственного «Я» при направленности на окружающих. Поведенческий блок во внутреннем векторе включает в себя саморегуляцию, а во внешнем векторе – регуляцию отношений, то есть, поведенческий вектор, направленный на взаимодействие с окружающими [81].

Г.В. Юсупова, совместно с И.М. Юсуповым сделали вывод, что эмоциональная компетентность имеет сильное влияние на успешность личности в профессии и социальном взаимодействии, хоть и эмоциональные компетенции развиваются независимо от интеллекта, ведь компетенции с возрастом могут повышаться, а уровень интеллекта постепенно снижается.

Из этого авторы выделяют свойства компетентности как интегрального образования:

1. Стабильный рост в процессе социализации личности;

2. Способность прогнозировать успешность профессиональной карьеры в социально-управленческой и коммуникативной деятельности в результате развития эмоциональной компетентности [82].

Многие авторы описывают компетенции как личностное проявление собственных характеристик и способности адаптироваться к условиям среды и применить знания для решения определенных задач. К тому же, компетенции в категории профессиональных учитывают структуру самой личности и ее образ мышления. Процесс образования и развития компетенций рассматривается нами в данном исследовании через компетентностный подход и личностно-деятельностный, так как эмоционально-личностные компетенции опираются на теории эмоционального интеллекта, но не полностью исходят из них, так как ценностно-смысловая направленность и мотивационный аспект являются конструктом личности точно также как и эмоциональный интеллект.

А.В. Хуторской (2009) выделял в перечне ключевых компетентностей ценностно-смысловую компетентность, где она описывается как комплекс личностных установок и ее направленность. Но при этом другие авторы в описании моделей эмоционального интеллекта и компетентности включают в них мотивационный компонент, но о взаимосвязи этих компонентов личности давно говорилось в теории деятельностного подхода [76].

С.Л. Рубинштейн описывая проблематику субъекта деятельности утверждал, что всякая деятельность происходит из личности, тем временем как личность – это потребности, способности и направленности мотивы, которые являются ее ядром. Любой внутренний процесс происходит из личности, так как личность через свою призму объясняет мир [61].

А.Н. Леонтьев описывал подход и саму деятельность в этом контексте как систему, включенную в отношения общества, зависящая от положения личности в обществе и выпадающих на нее определенных событий. К тому же деятельность определяется потребностями и мотивами, структура деятельности состоит из действий и операций, но именно характер ведущих мотивов определяет личностный смысл, который выражает отношение

человека к осознаваемым явлениям. Соответственно, когда у человека появляется личностно-смысловое отношение, то степень его активности может повышаться и понижаться. Любая деятельность мотивируется ее смысловой организацией [43].

Ценностно-смысловые ориентации формируются в процессе освоения профессиональной культуры и профессионального общества в момент образования. Освоение профессиональной культуры делится на три уровня:

1. Первый уровень – овладение знаниями, умениями и навыками на уровне компетенции;
2. Второй уровень – способность к саморазвитию, самоактуализации в профессиональной деятельности;
3. Третий уровень – осознание личностью профессиональной деятельности и как ценности.

При этом ценностно-ориентационный аспект заключается в том, что всякая деятельность важна для человека, которая выступает возможностью занять положение в обществе.

В ценностно-динамическом аспекте профессиональной культуры важно условие меняющейся культуры, так как предлагает исследование индивидуальной или групповой культуры.

В развитии профессионализации у многих авторов (А.К. Марковой, Э.Ф. Зеера) отсутствует такое понятие как профессиональная ценность. Хотя существуют и противоположные мнения, утверждающие, что в процессе социализации, когда формируется мировоззренческая структура, в которую встроен ценностный аспект, определяет отношение к профессии и профессиональной деятельности.

Для того, чтобы сформировалась ценность, если углубиться в процесс ее формирования, то должно произойти некоторое стечение обстоятельств: специфическая чувствительность, которая была сформирована с помощью возникновения положительных эмоциональных реакций при взаимодействии субъекта и объекта. Личность выбирает объект в качестве ценности,

удовлетворяет потребности, в следствии чего и испытывает позитивный окрас эмоций. Ценности формируются при непосредственным контакте с объектом, в данном контексте с профессиональной сферой, контакт может быть как визуальным, смысловым, когда смыслы совпадают, телесным, поведенческим [27].

На основании проанализированной литературы можно сделать заключение, что вопрос о эмоционально-личностной компетентности все еще актуален и продолжает активно изучаться. Это многокомпонентный и сложный феномен, его проблема заключается в отсутствии общепринятого понятия, структуры и модели все еще нет, и каждый автор обоснованно предлагает свое видение эмоционально-личностной компетентности. Так как основой для этой личностной характеристики является теория эмоционального интеллекта, то многие авторы были единогласны в том, что эмоционально-личностная компетентность – это способность понимания своих и чужих эмоций, управление ими, способность к самопознанию и рефлексии, эмпатия, самоконтроль интенсивности переживаний и выражение эмоции, как вербально, так и невербально, к тому же имеющая в своей структуре когнитивный и поведенческий компоненты. Все эти характеристики требуются для успешной адаптации личности в социальной сфере и профессиональной деятельности [36].

1.3. Современное состояние исследования проблемы эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов

Период обучения в высшем учебном заведении наполнен не только получением знаний и построением системы психологического мышления, но и прививанием профессиональных принципов и ценностей. За период всего образования студентам-психологам не единожды объясняют важность взаимоуважения с окружающими, принятия ответственности и понимание своей позиции во время взаимодействия с клиентами [12]. Для этого Российское Психологическое Общество составило документ «Этический кодекс психолога», в котором перечислены этические принципы, которые грамотно объясняют возможности и ограничения психологической деятельности.

Эмоциональная нагрузка на психолога во время взаимодействия с клиентами, обращающимся за помощью с запросами различной степени эмоциональной тяжести, требует соответствующей подготовки [67]. Именно поэтому уже давно изучается предмет личности психолога, ведь эти исследования задают вектор образовательному процессу [65]. «Знаниевый» подход в образовании специальностей вектора «человек-человек» совершенно не подходит, так как личности приходится взаимодействовать с другой личностью, а для эффективного взаимодействия профессионала требуются развитие эмоционально-личностных компетенций, которые входят в профессиональные [42, 44].

В 2002 г. В.А. Сластелин определял профессиональную компетентность как интегральную систему характеристик профессиональный и личностных качеств, которые включают в себя умения, навыки, знания и социально-нравственную личностную позицию [66].

Т.В. Заморская в 2003г. определила компетентности, которыми должен обладать педагог-психолог:

- Психолого-педагогическая компетентность (понимание закономерностей психического развития ребенка и взрослого, ориентация на интересы детей, педагогов и взрослых, развитый навык психодиагностики и психокоррекции, владение необходимыми методами и методиками);
- Социально-нормативная компетентность (знание необходимых законов и документов, планирование и прогнозирование психолого-педагогической деятельности, принятие профессиональной миссии);
- Концептуально-психологическая компетентность (навыки коммуникации, обладание методиками и приемами установления контакта, знание особенностей восприятия и поведения людей, эмпатичность, рефлексивность, наблюдательность, понимание сильных и слабых сторон своей личности, то есть социально-перцептивный, коммуникативный и аутопсихологический аспекты [26].

В 2009 г. исследователь В.Л. Бозаджиев описывает профессиональные компетентности выделяя психолого-педагогическую компетентность отдельно, состоящую из нескольких субкомпетенций: различение и разделение личных и профессиональных отношений, валидация, соблюдение этического кодекса психолога, концентрация на жизненной ситуации клиента и ориентация на его нормы и ценности, эмпатическое понимание [13].

В исследовательской работе «Личность психолога-консультанта: теоретико-эмпирическая модель ключевых компетенций» 2013г. А.А. Костригина было описано 4 вида компетенций для психологов-консультантов, но не студентов-психологов:

1. Когнитивная компетентность (эмпатия, проницательность);
2. Функциональные (профессиональные качества, присущие разным направлениям психолога в разных трудовых обязанностях);
3. Личностная компетенция (глубокая заинтересованность людьми, аутентичность, личностное саморазвитие);
4. Этические компетенции (знание и принятие моральных норм как базиса своей деятельности);

5. Метакомпетенции (личностная зрелость).

В выводе автор утверждает, что для эффективности психологического консультирования крайне важную роль играет персональная составляющая психолога-консультанта, так как она тоже является инструментом консультирования [39].

Модель профессиональной компетентности психолога включающая три группы компетенций была разработана С.В. Чеботаревой (2009). Модель включала в себя данные блоки:

- Универсальные компетенции, включающие самостоятельность, наличие личного профессионального плана, работоспособность, организованность, инициативность, ответственность и стремление к саморазвитию;
- Полифункциональные компетенции: толерантность, самоконтроль, интеллектуальные способности, эмпатия, мотивационно-личностный аспект (гуманизм, осознание значимости профессиональной деятельности, альтруизм, высоконравственность, общечеловеческие ценности, моральная устойчивость);
- Функциональные компетенции (просветительская, профилактическая, диагностическая, коррекционная, консультативная, развивающая деятельность, научно-исследовательская).

Третий блок компетенций, по утверждению автора, нельзя обобщать, можно рассматривать только по отдельности, так как эти компетенции можно оценить специальными образами.

Можно сделать вывод, что автор описывая полифункциональные компетенции описала эмоционально-личностные компетенции, так как они имеют эмоциональную основу [77].

Далее в 2016 году Л.Ю. Гермогенова и С.Н. Унарова в структуре компетенций психолога выделили три блока:

1. Профессиональные компетенции: знание теоретических основ и умение применить на практике эти знания, планирование и прогнозирование

своей профессиональной деятельности, соблюдение этического кодекса, подбор подходящего методического инструментария, обладание методами консультирования, как индивидуального, так и группового;

2. Социально-психологические компетенции: коммуникабельность, сотрудничество, грамотная устная и письменная речь, навык конструктивного решения конфликта, просвещение научно-психологического материала доступным нетерминологическим языком;

3. Личностные компетенции: наблюдательность, стрессоустойчивость, тактичность в общении и консультировании, самостоятельность, ответственность, рефлексивность, гибкость, пластичность [21].

И.К. Марковский (2008) в исследовательской статье «Формирование эмоциональной компетенции у студентов-психологов» разработал модель формирования эмоциональных компетенций в учебном процессе, где было выделено 4 содержательных компонента-модуля:

- Эмоциональная компетентность и оценка;
- Профессиональный анализ эмоционального процесса на уровне семейных отношений и организации;
- Самомотивация и саморегуляция эмоциональной сферы;
- Управление эмоциональным состоянием других людей.

Специфика данной модели заключается использовании развивающего и личностноориентированного метода, метода преобразования зоны ближайшего в зону актуального развития эмоциональной компетентности, принципа сознательности и принципа единства теории и практики. Для развития категоризации эмоциональных проявлений использовались когнитивно-ориентированные упражнения – составление таблиц и схем, логические задачи. Рефлексивно-ориентированные упражнения использовались для связи личного опыта и знаний. Эффективность данной модели была подтверждена [52].

Рассмотренные нами модели профессиональных компетенций психолога не выделяют эмоциональную компетентность как особый отдельный вид компетентности, хоть и выделяются аспекты эмоциональной сферы, как эмпатия, рефлексия, дифференциация эмоций и самоконтроль.

И.Н. Козырская и Н.Д. Ботова (2020) в своем исследовании изучали социо-эмоциональную компетентность, представляя это как интегративную систему когнитивного, регулятивного и деятельностного компонентов, включающий в себя: эмпатию, саморегуляцию, понимание значимости общения, понимание эмоций своих и чужих. По мнению авторов, развитие социо-эмоциональной компетентности является важным, так как это не просто навык, а некоторый копинг-ресурс, для противостояния профессиональному и эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации [37].

Е.К. Хакимова (2014) исследовала эмоциональную компетентность как основу для развития профессиональных компетенций у педагогов-психологов и представила структуру эмоциональной компетентности, состоящих из:

- Когнитивный компонент (осознание эмоциональных процессов у себя и других);
- Личностный компонент (эмпатия, развития на высоком уровне, конструктивность коммуникативных направленностей);
- Поведенческий компонент (управление эмоциональной сферой других, высокий уровень коммуникативного контроля, навык установления контакта) [72].

В более современных исследованиях, Е.К. Хакимова (2017) в своей работе «Содержание работы по формированию эмоциональной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов» провела анализ стандартов высшего образования, в которых не оказалось эмоциональных компетентностей в списке необходимых к формированию компетенций [73].

Также, свою модель эмоциональной компетентности представила Е.К. Баркова (2016). Структура данной модели представлена двумя подструктурами: профессиональной и личностной составляющими.

Профессиональная составляющая в своем составе имеет:

- Когнитивный компонент, представленный как знания психолога об устройстве эмоциональной сферы человека;
- Операциональный компонент, где описаны знания, умения и навыки, которые входят в деятельность психолога;
- Мотивационный компонент, который представляет собой совокупность мотивов для личностного развития и решения профессиональных задач;
- Эмоционально-волевой компонент, который является личностными характеристиками, позволяющими установить контакт психолога и клиента, адекватное реагирование на стрессовые или нестандартные ситуации;
- Интеллектуальный компонент – это умения, знания и навыки для решения профессиональных задач;
- Регулятивный компонент, который является навыком организации деятельности психолога, самоконтроль и планирование;
- Коммуникативный компонент, включающий в себя личностные характеристики нужные для построения межличностных отношений в личной и профессиональной сфере [11].

В практике высшего образования в 2020 году, исследователь А.Г. Антропова выделяет структурные компоненты компетенций в интегративном характере и их роль в решении профессиональных задач:

1. Операционально-методический компонент (динамичные и изменчивые компетенции, операции и действия целенаправленной активности субъекта);
2. Когнитивный компонент (познавательные процессы субъекта, мышление, роль данного компонента возрастает в со степенью сложности решаемой задачи);

3. Мотивационный компонент объединяет в себе мотивы, цели и ценностно-смысловые ориентации, приоритет в деятельности, определяет личностно-ориентированные субъект-субъектные отношения);

4. Рефлексивно-творческий (способность личности выходить за пределы целенаправленной активности, генерация творческих идей, способствующее нахождению нового решения на задачу);

5. Эмоционально-личностный компонент (включает в себя способы эмоционального реагирования, более востребованные в деятельности, эмоциональная включенность субъекта в деятельность, важно для решения «помогающих» задач);

6. Деятельностный компонент выступает решением конкретной профессиональной задачи, объективирует и опредмечивает результаты решения.

Основные характеристики перечисленных компетенций в рамках учебных дисциплин базируются на знаниях, умениях и навыках, интегрируют в себе познавательные процессы и личностные характеристики субъекта деятельности, имеют ситуационный характер. Развитие компетенций детерминировано целенаправленным обучением, познавательной деятельностью и самообразованием [54]. К тому же доступны для диагностики в условиях реальной ситуативной профессиональной деятельности или специальных оценочных средств в процессе образования [9].

Можно сделать вывод о том, что эмоционально-личностные компетенции активно изучаются как в представлении моделей, так и в исследовании компетентностей в контексте психологического ресурса, профилируя эмоциональное выгорание, формирование и развитие определенных качеств, входящих их эмоциональных компетентностей, и исследование программ развития эмоционально-личностных компетенций [24].

К тому же, стоит обратить внимание на отсутствие каких-либо описаний эмоционально-личностных компетенций в документе ФГОС ВПО по

направлению 37.03.01, где перечислены только практические компетенции, необходимые в профессии, и единственным, что имеет эмоциональную основу – самоконтроль и самоорганизацию своей профессиональной деятельности [8].

В данный момент времени присутствует сильная тенденция развития цифровых технологий, которые проникают не только в бытовую или научную жизнь, но и в процесс психологической помощи. Уже существуют методики консультативной переписки, где психолог лишается привычной формы метода наблюдения и приема совместного переживания рядом с клиентом, но также и существует формат онлайн-консультирования [38]. Данный формат позволяет наблюдать за клиентом, но все же некоторые методики и приемы не подходят для этого формата, в добавок и клиент себя по-другому ощущает, нежели находясь в кабинете психолога, и приходится психологу пробовать что-то новое. Поэтому возникает необходимость в исследовании цифровых эмоциональных компетенций, навыка работы с эмоциональным состоянием клиента в цифровой среде.

Выводы по первой главе:

1. На данный момент в приоритете образовательного процесса является компетентностный подход, затмевающий собой «знаниевую» систему, делающим актуальную зону исследований компетенций в целом: ключевых или профессиональных. Многие структурные модели компетенций тесно переплетаются с теориями об эмоциональном интеллекте и личностно-деятельностном подходом. Именно поэтому для будущего психолога важно их освоение, так как известно, что развитие эмоционально-личностных компетенций напрямую влияет на успешность в профессиональной деятельности, на контакт с клиентами, на устойчивость в нестандартных ситуациях и саморазвитии в профессии и освоении профессиональной культуры для формирования профессиональных ценностей.

2. Эмоционально-личностные компетенции являются приобретенными характеристиками личности, которые основываются на понятии эмоционального интеллекта и имеют схожие компоненты в своей структуре. Это замечается в трактовке многих авторов как способность к пониманию своих эмоций и окружающих, управление эмоциональными процессами как собственных, так и других, мотивация собственной деятельности, коммуникативность, самоконтроль, ценностно-смысловые установки, осознание и дифференциация эмоциональных проявлений.

3. Данные эмоционально-личностные компетенции входят в перечень ключевых и профессиональных компетенций, но далеко не полностью входит в перечень необходимых компетенций для получения высшего психологического образования по ФГОС ВПО, что является проблемой выпуска специалистов, которым приходится самостоятельно развивать компетенции в неподготовленной образовательной среде. Ведь психолог – представитель помогающей профессии и подвержен частому эмоциональному выгоранию, профессиональной деформации, ухудшающие процесс профессиональной деятельности, что чревато полным уходом из профессии.

4. Именно поэтому тему эмоционально-личностных компетентностей студентов изучают не так долго, чтобы были сформулированы четкие понятия, общепринятая структура компонентов, развивались программы развития компетенций и включение их в образовательный стандарт.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

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

Целью исследования нашего исследования является: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы по формированию эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов. Для достижения поставленной цели нами был проведен эксперимент, который включает в себя следующие этапы:

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

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

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

I. Исследование проводилось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Выбор данного учреждения в качестве эмпирической базы исследования был определён следующими основаниями: 1) ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» осуществляет подготовку студентов по различным направлениям подготовки, например, психология, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование (в том числе по профилю

Специальная психология в образовательной и медицинской практике), что позволяет изучить эмоционально-личностные компетенции студентов-психологов.

Критериями подбора выборки являются такие факторы как: обучение по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в образовательной и медицинской практике в количестве 35 человек.

II. Экспериментальный этап включает в себя следующие подэтапы:

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

В результате проведенного теоретического исследования нами была разработана модель эмоционально-личностной компетентности студентов-психологов. Теоретической основой для модели являются положение по проблеме эмоционально-личностной компетентности (Г.В. Юсупова, И.В. Юсупов, 2006; И.А. Зимняя, 2004; А.В. Хуторской, 2009) о проблеме формирования эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов (И.К. Марковский, 2008; Е.К. Хакимова, 2014, 2017, 2018; Е.К. Баркова, 2016; И.Н. Козырская, Н.Д. Ботова, 2020 и др.), положение формирование личностных компетенций в образовании (А.Г. Асмолов, 2006).

Модель эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов представлена на рисунке 1.

Разработанная нами модель эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов включает в себя четыре основных компонента, которые содержат в себе следующие параметры:



Рисунок 1. Схема 1. Модель эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов

- Ценностно-смысловой компонент содержит в себе два аспекта: ценностно-смысловую организацию личности и морально-этические нормы. В рамках исследования ценностно-смысловая организация личности представлена как понимание ценности другого человека, то есть уважение его границ, принципов и взглядов, ведь уважение личностной клиента является профессиональной ценностью.

Формирование профессиональных ценностей происходит через освоение культуры и принципов профессиональной деятельности и наложение на себя образа профессионала в процессе образования (А.К. Маркова, 1996; Э.Ф. Зеер, 2011). Морально-этические нормы тесно связаны с ценностными установками, так как личность транслирует свое отношение к Миру в целом через соблюдение морали и общепринятых норм поведения. Освоение морально-нравственных профессиональных норм происходит через знакомство с «Этическим кодексом психолога» (А.Г. Асмолов, 2006; РПО РФ, 2012).

- Социально-эмоциональный компонент включает в себя эмпатию, как сопереживание и сочувствование окружающим, появляющимся через навык эмоционального воздействия, посредством коммуникации и как метода

общения с клиентом, и как личностное проявление в ситуации консультирования для качественного обмена эмоциональной информацией. Этот компонент является социально-значимым, так как проявляется в процессе социального-эмоционального взаимодействия и имеют эмоционально-личностную основу, что является крайне важным для профессионального становления (Д.В. Люсин, 2004; Д. Гоулман, 2014; Е.К. Хакимова, 2017).

- Регуляторно-поведенческий компонент включает в себя самоконтроль личности в сферах самоорганизации деятельности, в том числе и профессиональной, саморегуляции поведения и самомотивации, проявляющейся в стремлении к саморазвитию своих личных и профессиональных качеств.

Стрессоустойчивость является нужным качеством личности, так как психологу требуется выдержка перед нестандартными ситуациями в профессиональной деятельности, как эффективный стиль совладания (И.А. Зимняя, 2003-2004; Г.В. Юсупова, 2006; И.Н. Андреева, 2011; Е.К. Хакимова, 2017).

- Когнитивный компонент имеет в себе способность к анализу и переработке информации об эмоциональном состоянии другого человека и себя, а также интерпретировать контекст, степень выражения и адекватность того или иного эмоционального проявления.

Особенно важным аспектом данного компонента является рефлексия, уровень ее развитости, что позволяет личности нести перед собой отчет в действиях, поступках и мыслях, как уже произошедших, так и планирование, прогнозирование их в будущем (П. Сэловей, Дж. Майер, 1997; А.В. Хуторской, 2009; Г.В. Юсупова, 2006; И.Н. Андреева 2011; Д.В. Люсин, 2004).

Психологическое исследование было произведено с помощью методов наблюдения, беседы и эксперимента.

Метод наблюдения был применен с целью получения информации о понимании инструкции респондентами, о понимании ими условий

выполнения заданий, а также эмоциональной информации о их состоянии, настрое на взаимодействие и интенсивность эмоциональных реакций.

Метод беседы был использован для благополучной установки контакта с респондентами для эффективной работы, создание доверительной атмосферы через установку положительного взаимоотношения и привлечения внимания и интереса к проблеме исследования.

Констатирующий эксперимент был основан на измерении личностных аспектов эмоционально-личностных компетенций, был произведен с помощью различных психодиагностический методик.

Для изучения таких аспектов компонентов как: ценностно-смысловой организации личности (ценностно-смысловой компонент), эмоциональное воздействие и коммуникация, эмпатия (социально-эмоциональный компонент), саморегуляция, стрессоустойчивость (регуляторно-поведенческий компонент) была использована методика «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021).

Для изучения такого аспекта как морально-нравственные нормы ценностно-смыслового компонента использовалась методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004).

Для изучения когнитивного компонента эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов использовалось две методики:

- «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006).
- «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003).

Методика «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) [18]

Важные составляющие эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов являются эмоциональные навыки: эффективная коммуникация, эмоциональное воздействие, эмпатия и способность

качественно передать свой посыл посредством вербальной и невербальной коммуникации. Данные эмоциональные навыки взращиваются в социальной сфере и становятся частью Я-концепции, идентичности и присвоение ценностей, этики и принципов какой-либо профессии. Дефицит социальных навыков ведет к барьеру в межличностной сфере и невозможности адекватно производить профессиональную деятельность, повышенный уровень тревоги, чувство одиночества и в последствии депрессии.

В широком социокультурном смысле социальные умения представлены как социальные и социально-психологические компетенции, благодаря которым межличностное взаимодействие в профессиональной деятельности и просто в бытовой жизни становятся благополучным, то есть социальные умения являются нормативными поведенческими моделями [17].

Автор методики СУМ-60 Е.А. Васина использовала полимодальный подход для изучения социальных навыков: субъектно-деятельностный, компетентностный, социально-когнитивный, культурно-исторический, генетический подходы. Автор использовала системный анализ для исследования социальных навыков для учета внешних и внутренних детерминант [18, с. 10].

Методика СУМ-60 предназначена для изучения социальных умений личности, определения субъективной оценки и сформированности данных навыков. Методика предназначена для юношеской возрастной группы не только с целью психодиагностики, но и имеет ориентационно-развивающее направление.

Данная методика имеет 60 суждений, которые сгруппированы в 10 смысловых блока по 6 в каждом. По инструкции в тесте предлагается определить, на основе самооценивания, как часто личности удастся в жизнедеятельности проявить тот или иной навык, выбрав одно из шести утверждений по шкале:

- 5 – всегда удастся;
- 4 – часто удастся;

- 3 – иногда удается;
- 2 – очень редко удается;
- 1 – никогда не удается;
- 0 – не знаю или не было опыта.

Результаты диагностики интерпретируются по основным 10 шкалам:

- 1) Базовые коммуникативные умения – навык поддержки беседы, ориентация и координирование диалога;
- 2) Межличностное понимание – социально-перцептивный навык, который способствует пониманию собеседника и установка доверительных отношений;
- 3) Позитивное влияние – умение эмоциональной поддержки, адекватная реакция на различные ситуации межличностного взаимодействия;
- 4) Ассертивные умения – навык построения и сохранения личностных границ не нарушая прав окружающих;
- 5) Самоорганизация – навык автономности субъекта, эффективное построение собственной деятельности, в том числе и профессиональной;
- 6) Саморегуляция – управление собственным эмоциональным состоянием, самоконтроль и самообладание;
- 7) Организаторские умения – навык лидерских способностей, навык руководства, постановки целей, задач и командной работы;
- 8) Сотрудничество – навык совместной деятельности, взаимоуважения, взаимопомощи, разделение задач в команде;
- 9) Регуляция конфликтов – умение эффективного разрешения конфликтов, противостояние агрессивному поведению;
- 10) Комплексные интересубъектные умения – интегративный навык, основанный на индивидуальном опыте личности и понимании этики и морали межличностных норм.

Также в методике имеются дополнительные шкалы, которые позволяют интерпретировать результаты в комплексе и целостно:

- 1) Коммуникативная компетентность – система знаний и использования коммуникативных умений в контексте;
- 2) Социальный интеллект – это внешний эмоциональный интеллект, позволяющий осознавать, понимать и влиять на эмоциональные проявления окружающих;
- 3) Альтероцентрическая ориентация – умение поставить себя на место окружающих, ориентация на другого, понимание взглядов другого, его ценностей и принципов [15];
- 4) Толерантность – уважение других точек зрения, безоценочность действий и суждений;
- 5) Благожелательность – миролюбие и дружелюбность к Миру и людям;
- 6) Этические умения – нормативность и этичность, осознание общечеловеческих ценностей и присвоение этих ценностей и принципов;
- 7) Ценностное отношение к людям – признание и понимание ценности других людей, уважение достоинства;
- 8) Речевые умения – навык подбора эффективных языковых средств в требующей того ситуации;
- 9) Жизнестойкость – устойчивость к неблагоприятным условиям и ситуациям, выдержка в стрессовых ситуациях с сохранением внутреннего баланса.
- 10) Психологическое благополучие – гармоничное отношение к себе и к окружающим, субъективная удовлетворенность жизнью [18, с. 11].

**Методика «Диагностика уровня морально-этической
ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004) [69]**

Морально-этические нормы крайне важны для профессиональной деятельности психолога, так как это ведущие принципы работы.

Данная методика разработана для диагностики уровня сформированности морально-этической ответственности и ориентирована на

студентов. В своей структуре имеет 30 вопросов, ответами на которые являются «Да», «Нет» и «Не знаю».

В диагностической методике представлена общая шкала уровня сформированности морально-этической ответственности и 5 субшкал входящих в общую:

- 1) Рефлексия на морально-этические ситуации;
- 2) Интуиция в морально-этической сфере;
- 3) Экзистенциальная ответственность;
- 4) Альтруистические эмоции;
- 5) Морально-этические ценности.

Дополнительно имеется шкала лжи (социальная приемлемость) для фильтрации недостоверных результатов [69, с. 38].

«Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина (2006) [48]

Автор данной методики описал собственную модель эмоционального интеллекта представив его как интеграцию межличностного эмоционального интеллекта и внутреннего, в каждый из которых входило управление эмоциями и их понимание. При создании методики автор описывал утверждения под каждый вид эмоционального интеллекта опираясь на авторскую модель [48, с. 6].

Тест имеет 46 утверждений, ответами на которые являются умозаключения по четырехбалльной шкале (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен и полностью согласен). Данные утверждения объединены в 5 субшкал, которые объединяются в 4 шкалы общего порядка:

- Шкала межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) в интерпретации описывается как способность личности управлять и понимать эмоциональные проявления окружающих;

- Шкала внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) представлена как способность к осознанию и управлению собственными эмоциональными проявлениями;
- Шкала понимания эмоций (ПЭ) понимается автором как понимание и управление эмоциями как своими, так и окружающих;
- Шкала управления эмоциями (УЭ) понимается как способность к управлению эмоциями своими и чужими.
- Субшкала понимания чужих эмоций (МП) – способность к пониманию эмоциональных состояний и проявлений с помощью невербального способа коммуникации (мимика, жестикуляция и звучание голоса);
- Субшкала управления чужими эмоциями (МУ) – способность к вызову и регуляции эмоциональных реакций и состояний, а также упоминанию манипулятивных наклонностей;
- Субшкала понимания своих эмоций (ВП) – способность к идентификации и интерпретации собственных эмоциональных проявлений;
- Субшкала управления своими эмоциями (ВУ) – способность к удержанию нежелательных эмоциональных реакций и свободное проявление положительных эмоций;
- Субшкала контроля экспрессии (ВЭ) – контроль внешнего проявления эмоциональной реакции.

Методика «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003) [33]

Данная методика была создана в связи с нехваткой и потребностью в отечественном диагностическом инструментарии методик посвященных рефлексивности. Автор утверждал, что данное психологическое свойство невозможно исследовать как просто явление, так как рефлексия это и процесс, свойство и состояние. Также исследование и измерение данного явления невозможно отдельно от других процессов психики и качеств личности, так

как стоит учитывать соотношение рефлексии с самовосприятием, пониманием психических особенностей окружающих и эмпатии.

Данная методика имеет цель измерения уровня рефлексивности личности и нацелена на возраст от 16-и лет и старше.

В опроснике представлено испытуемому 27 утверждений, ответами на которые является шкала от 1 до 7 (абсолютно не верно, неверно, скорее неверно, не знаю, скорее верно, верно, абсолютно верно). Из 27 утверждений 15 являются прямыми, а 12 являются обратными, что необходимо учитывать диагносту.

Итоговым результатом опросника получается выявление уровня рефлексивности от низкого до высокого с помощью перевода сырых баллов в баллы от 1 до 10.

Дальнейший этап констатирующего эксперимента был реализован с помощью количественного и качественного анализа обработки данных респондентов и сравнительный анализ результатов двух групп – контрольной и экспериментальной.

Подводя итог, для достижения задач и цели данного исследования нами была разработана психологическая модель развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов. Для исследования, необходимых нам параметров, были использованы следующие методы исследования: наблюдение, беседа и эксперимент. Для измерения параметров, отображенных в нашей модели, были подобраны следующие психодиагностические методики: «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина (2006); методика «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021); методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимошук (2004); методика «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003).

Для проведения сравнительного анализа результатов исследования констатирующего и контрольного экспериментов был использован математический метод описательной статистики и интерпритационный метод.

2.2. Анализ результатов исследования

В данном психологическом исследовании были реализованы следующие методы: наблюдение, беседа и эксперимент.

Метод наблюдения применялся при взаимодействии с респондентами для установки эмоционального состояния, располагающего к пониманию выполнению инструкций и правильности выполняемого.

Метод беседы был применен с целью установления доверительной атмосферы для взаимодействия с респондентами и эффективного влияния на положительное отношение к проведению психодиагностики, через привлечение внимания к проблематике данного исследования.

Начальный этап, проведенного нами констатирующего эксперимента, включал в себя психодиагностику, с помощью выше перечисленных методик. Изучение ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов производилось с помощью двух методик: «Социальный умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021); методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004).

Из методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) для диагностики ценностно-смысловой организации личности были взяты такие шкалы как: благожелательность (миролюбивое и дружелюбное отношение к людям), толерантность (уважение различных взглядов и принципов) и ценностное отношение к людям (признание самооценности другого человека, уважение человеческого достоинства), так как данные личностные качества являются профессиональными ценностями. Результаты изучения параметра благожелательность изображены в таблице 1 гистограмме 1 (рис. 2).

Данные, по исследованию благожелательности у студентов-психологов 3 и 4 курсов можно сделать вывод, что у группы 3 курса абсолютно не выявлено

значений высокого уровня благожелательности, но преобладают крайние значения среднего уровня, ближе к высокому (72,2%).

Таблица 1. *Результаты изучения уровня благожелательности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	5	27,8	3	17,6
Средний	13	72,2	12	70,6
Высокий	-	-	2	11,8

Также, средний уровень преобладает и у студентов 4 курса (70,6%), но, стоит заметить, что у студентов старшего курса выявлены значения высокого уровня благожелательности (11,7%).

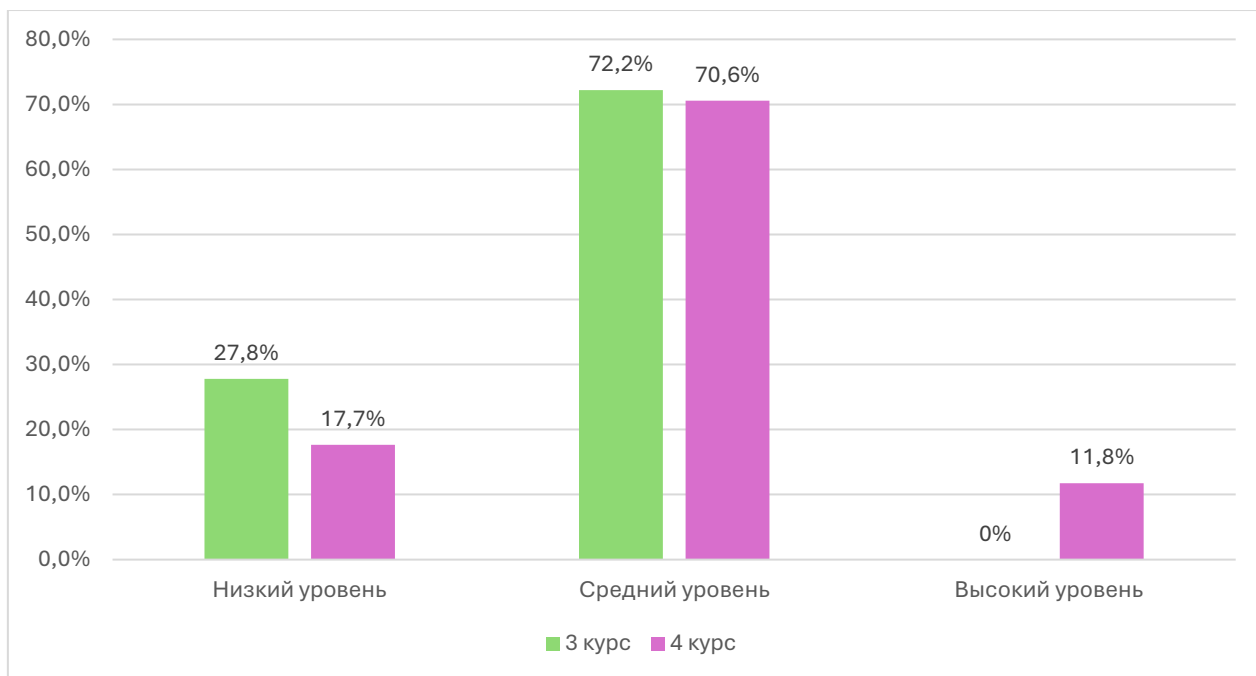


Рисунок 2. *Гистограмма 1. Результаты изучения уровня благожелательности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Значения низкого уровня были выявлены во всех группах студентов, но у 3 курса данные значения больше (27,8%), чем у 4 курса (17,6%).

Следовательно, студенты 4 курса в большей степени имеют развитый аспект благожелательности, что указывает на присвоенные себе профессиональные ценности, в связи с более длительным сроком обучения и личной причастностью к профессии психолог.

Далее, рассмотрим полученные результаты по шкале толерантность, представленные в таблице 2 гистограмме 2 (рис. 3).

Таблица 2. *Результаты изучения уровня толерантности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)»*

Е.А. Васиной (2021)

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	5	27,8	3	17,7
Средний	11	61,1	10	58,8
Высокий	2	11,1	4	23,5

По данным изучения параметра толерантности у студентов, можно отметить, что большими значениями у респондентов является показатели среднего уровня – 61,11% у студентов третьего курса и 58,8% у старшего курса. Но также, мы наблюдаем, что младший курс имеют низкий уровень толерантности (27,8%) в соотношении с 4 курсом (17,6%), и обратное соотношение высокого уровня толерантности – у 4 курса это 23,5%, а у 3 курса 11%.

Эти данные показывают, что такое качество как толерантность у старшего курса более выражено, нежели у младшего, ведь у студентов 4 курса, на момент проведения исследования, было больше времени на приобретение такого навыка как принятие принципов, взглядов и ценностей клиента. Данная профессиональная эмоционально-личностная компетенция формируется из

присвоения себе профессиональных ценностей и принципов, например, безоценочное отношение к клиенту и безусловное принятие.

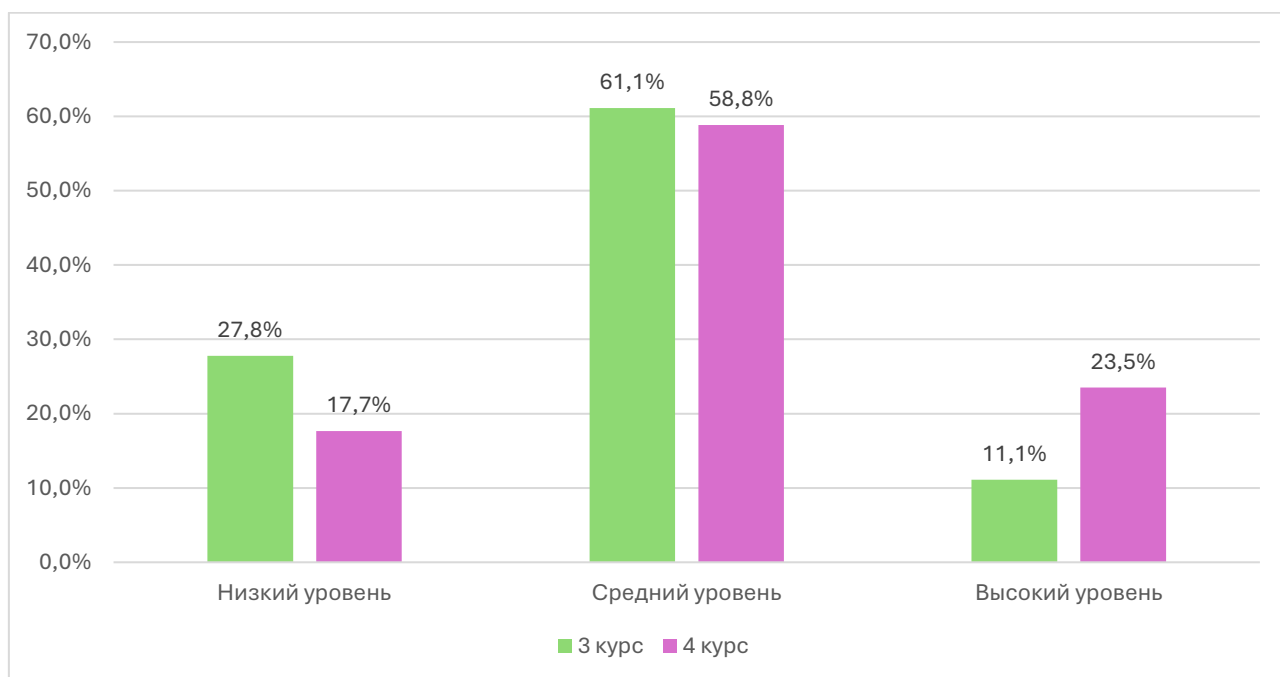


Рисунок 3. Гистограмма 2. Результаты изучения уровня толерантности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Эти данные показывают, что такое качество как толерантность у старшего курса более выражено, нежели у младшего, ведь у студентов 4 курса, на момент проведения исследования, было больше времени на приобретение такого навыка как принятие принципов, взглядов и ценностей клиента.

Следующим параметром является ценностное отношение к людям, результаты которого представлены ниже в таблице 3 и гистограмме 3 (рис. 4).

По данным таблицы 3 мы можем наблюдать, что только у одного студента-психолога 4 курса имеются высокие значения ценностного отношения к людям (5,8%), так как подавляющее большинство в обеих группах имеют средние значения – 83,3% у студентов 3 курса, 76,5% у 4 курса, большинство которых имеют крайние значения среднего уровня, ближе к высокому.

Таблица 3. *Результаты изучения уровня ценностного отношения к людям студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	3	16,6	3	17,6
Средний	15	83,3	13	76,5
Высокий	-	-	1	5,8

Но, стоит отметить, что низкий уровень ценностного отношения к людям также присутствует у трех респондентов от каждой группы – у младшего курса 16,6%, а у старшего 17,6%. Делая вывод, ценностное отношение к людям на среднем уровне имеет большинство студентов-психологов, так как восприятие системы взглядов и принципов клиента как ценность является более широким ценностным конструктом.

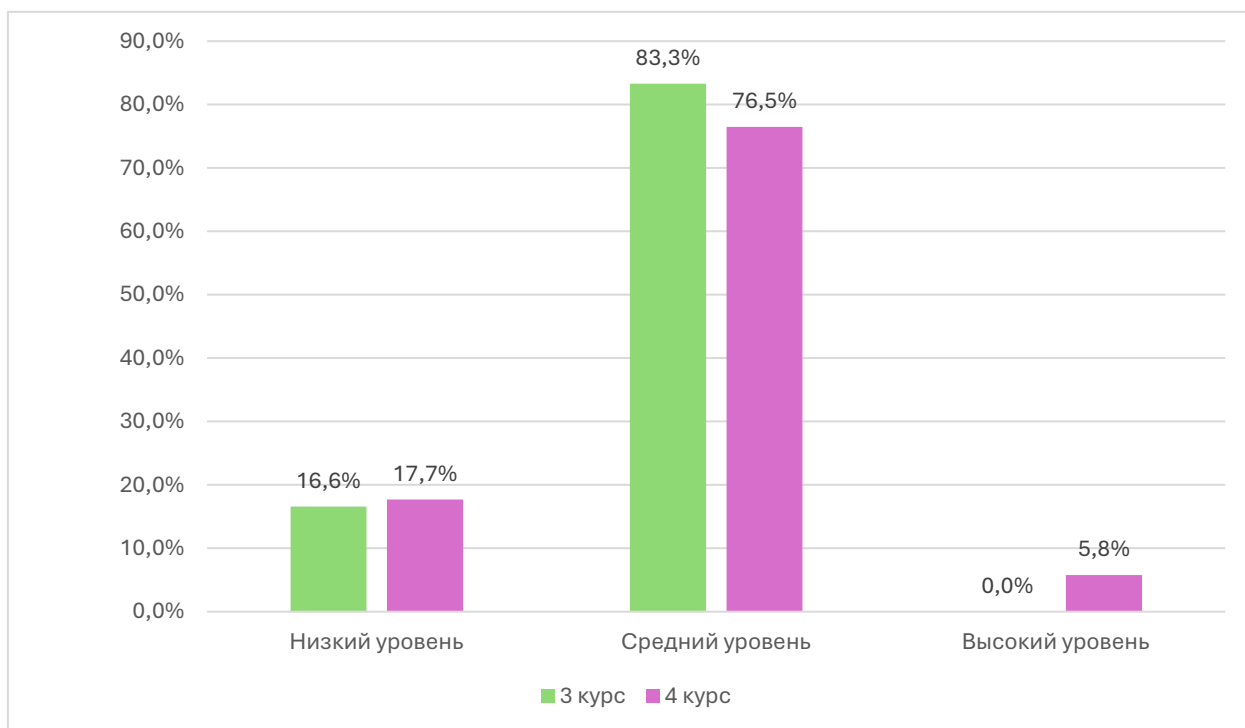


Рисунок 4. Гистограмма 3. *Результаты изучения уровня ценностного отношения к людям студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Данный вид профессиональной ценности также формируется в процессе образования, где в студента закладываются фундаментальные ценности и основы мировоззрения психолога через признание самоорганизации другого человека.

Следующим изучаемым аспектом ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов по нашей модели является сформированность морально-этических норм, при изучении которых мы использовали методику «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004), результаты которой представлены в таблице 4 гистограмме 4 (рис. 5).

Таблица 4. *Результаты изучения уровня морально-этической ответственности студентов-психологов по методике «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)»*

И.Г. Тимощук (2004)

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	3	16,7	1	5,8
Средний	11	61,1	11	64,7
Высокий	5	27,8	5	29,4

Уровень сформированности морально-этической ответственности у студентов-психологов в большинстве имеется на среднем уровне (61,1%, 64,7%), что может значить о недостатке опыта у студентов в морально-этических вопросах и опыте принятия ответственности при взаимодействии в сфере «психолог-клиент». В меньшей степени у группы респондентов имеется низкий уровень морально-этической ответственности, 3 человека от группы 3 курса (16,7%) и 1 человек от группы 4 курса (5,8%). Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты имеют понимание о том, что такое морально-этические нормы в профессии, ведь если не обладать информацией

об этике психолога, дальнейший образовательный процесс и присвоение себе профессиональных ценностей будет затруднен. Ведь морально-этические нормы являются некоторым навыком оценки сложных нравственных ситуаций, прогнозирование последствий морального выбора и анализа ценностей и интересов участников ситуации.

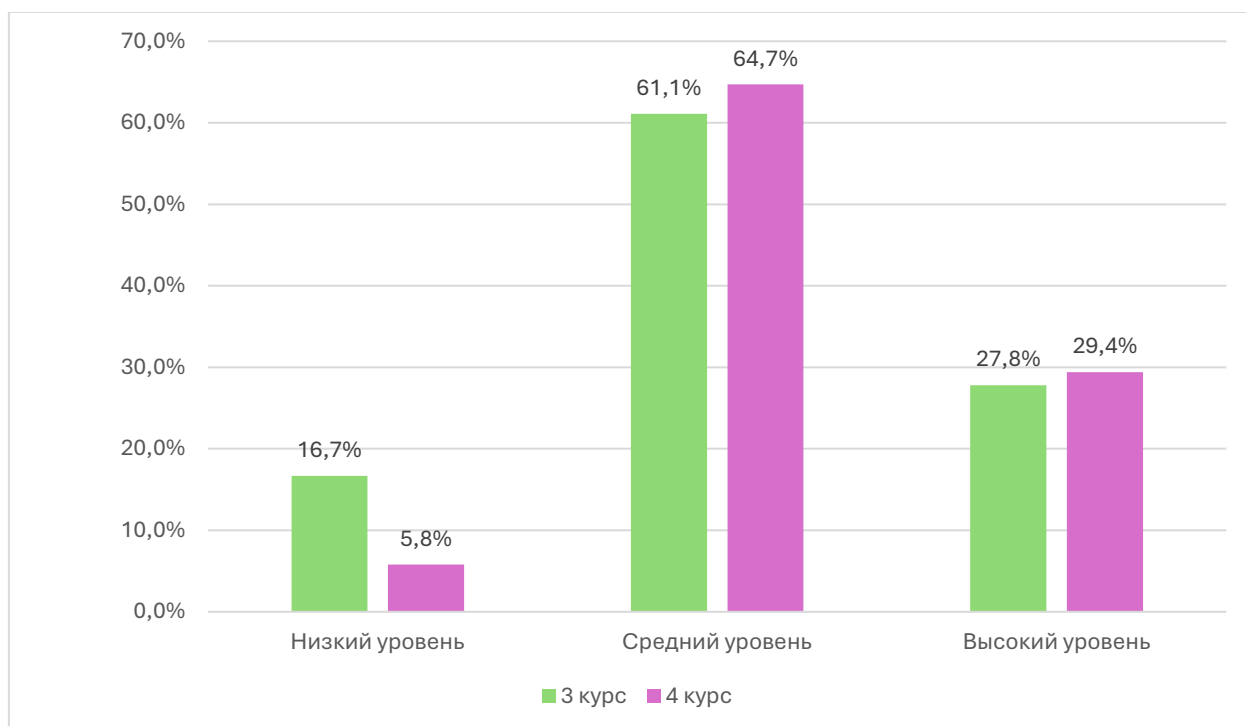


Рисунок 5. Гистограмма 4. Результаты изучения уровня морально-этической ответственности личности студентов-психологов по методике «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004)

Далее, можно сделать вывод о диагностике ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов. По данным, описанным выше, следует отметить, что большая часть как студентов третьего курса, так и четверного, имеют средний уровень благожелательности, толерантности, ценностного отношения к людям и сформированности морально-этической ответственности. Лишь меньшие части от группы имеют низкие и высокие показатели по данным параметрам,

что может говорить о действительно малом опыте студентов в профессиональной деятельности, но не отменяет знания о базовых принципах профессии психолога. В большей степени у студентов развиты такие параметры как благожелательность и ценностное отношение к людям, что является первостепенной ценностью в деятельности психолога.

Далее мы рассмотрим социально-эмоциональный компонент, который включает в себя такие аспекты как эмпатия и эмоциональное воздействие, коммуникация, исследуемые с помощью методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021). Для исследования параметра эмпатии использовались следующие шкалы: альтероцентрическая ориентация (ориентация на другого, сочувствие, понимание чужой точки зрения и состояния), межличностное понимание (понимание собеседника, установление доверительных отношений). Для исследования параметра эмоциональное воздействие, коммуникация мы использовали такие шкалы как: позитивное влияние (умение оказывать эмоциональную поддержку, адекватное реагирование в разных ситуациях межличностного взаимодействия), коммуникативная компетентность (личностное умение, способствующее эффективной коммуникации). Данные по параметрам эмпатии изображены в таблице 5, гистограмме 5 (рис. 6).

Таблица 5. *Результаты изучения уровня альтероцентрической ориентации студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	6	33,3	3	17,6
Средний	9	50	11	64,7
Высокий	3	16,7	4	23,5

По результатам исследования альтероцентрической ориентации у студентов-психологов 3 курса можно заметить тенденцию к низкому уровню альтероцентрической ориентации (33,3%), в то время как студенты 4 курса с низким уровнем параметра составляют 17,6%. Также у студентов 4 курса отмечена более выраженная ориентация на другого, так как у старшего курса параметр среднего и высокого уровня преобладает над значениями младшего курса.

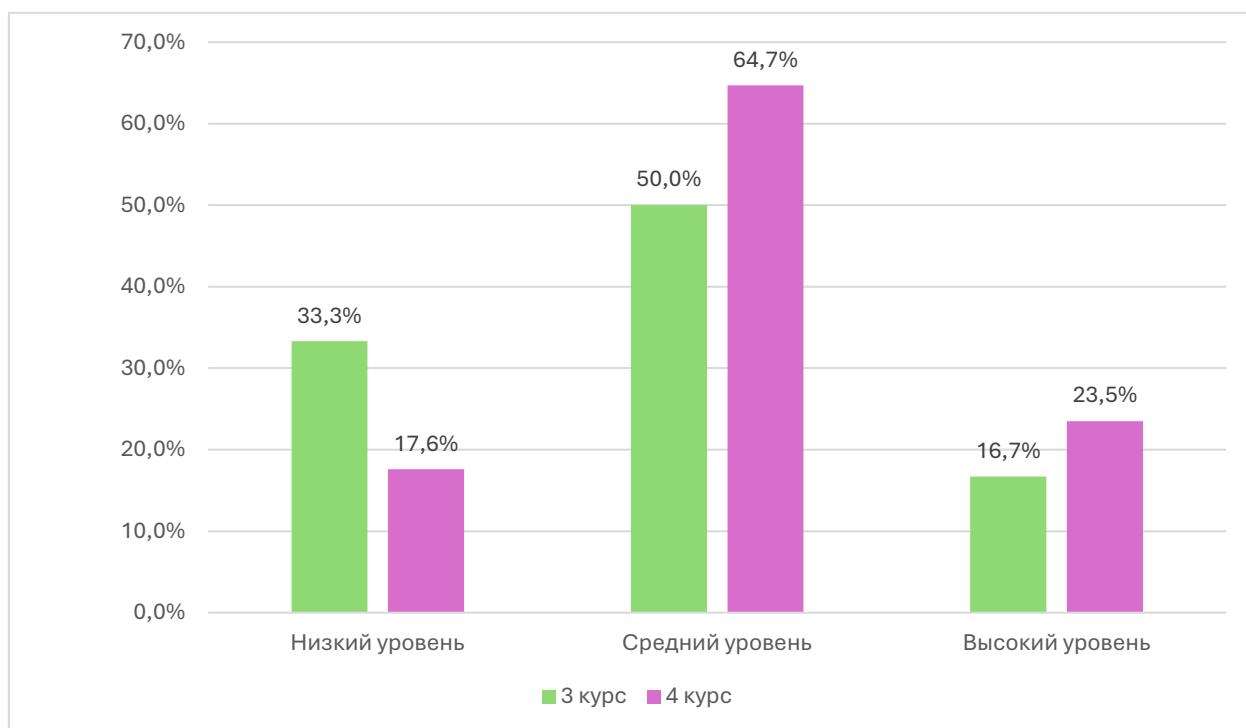


Рисунок 6. Гистограмма 5. Результаты изучения уровня альтероцентрической ориентации студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Данные свидетельствуют о чуть большем опыте эмоционального воздействия в процессе образования, так как данный эмоциональный опыт, направленный на другого тесно связан с навыком эмпатии и способности понимать потребности клиента. Опыт, полученный студентами из знакомства с практическими случаями преподавателей и опыт из литературы является основой для моделирования вариативности собственной схемы поведения

студента в будущих профессиональных ситуациях. К тому же не стоит исключать базовые предпосылки альтероцентрической ориентации: уровень эмоциональной чувствительности и склонности к сопереживанию на данном этапе образования и нашего исследования. Студенты старшего курса имеют большее представление и понимании о взаимодействии психолога с клиентом, и данная ориентация у студентов уже интегрирована в личность, как в это время студенты 3 курса находятся на стадии развития и формирования своей профессиональной позиции.

Далее в таблице 6 и гистограмме 6 (рис. 7) описаны результаты параметра межличностное понимание.

Таблица 6. Результаты изучения уровня межличностного понимания студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	5	27,8	2	11,8
Средний	9	50	10	58,8
Высокий	4	22,2	5	29,4

По результатам исследования межличностного понимания можно сделать вывод, что среди студентов-психологов преобладает средний уровень понимания, так как больше 50% от групп имеют данные значения. Низкий уровень межличностного понимания в преобладающем количестве имеют студенты-психологи 3 курса (27,8%), в то время как из группы респондентов 4 курса лишь 2 человека (11,8%) имеют низкий уровень, что свидетельствует, в основном, о низком развитии навыка установки доверительных отношений и пониманию собеседника у студентов младшего курса.

Высокий уровень межличностного понимания имеют 5 студентов-психологов 4 курса (29,4%) и 4 студента 3 курса (22,2%), что указывает на

малое количество респондентов, имеющих высокий уровень среди всех групп (n=35). Ведь понимание другого человека, его мотивов и потребностей ключевой навык для профессии психолог, и данные результаты указывают на необходимость целенаправленного развития данной компетенции.

В целом, делая вывод по исследованию эмпатии как аспекта, входящего в социально-эмоционального компонент эмоционально-личностных компетенций, можно отметить, что студенты-психологи имеют в большинстве средний уровень навыка, а высокие показатели имеет меньший процент от всех групп – требуется развитие навыка эмпатии.

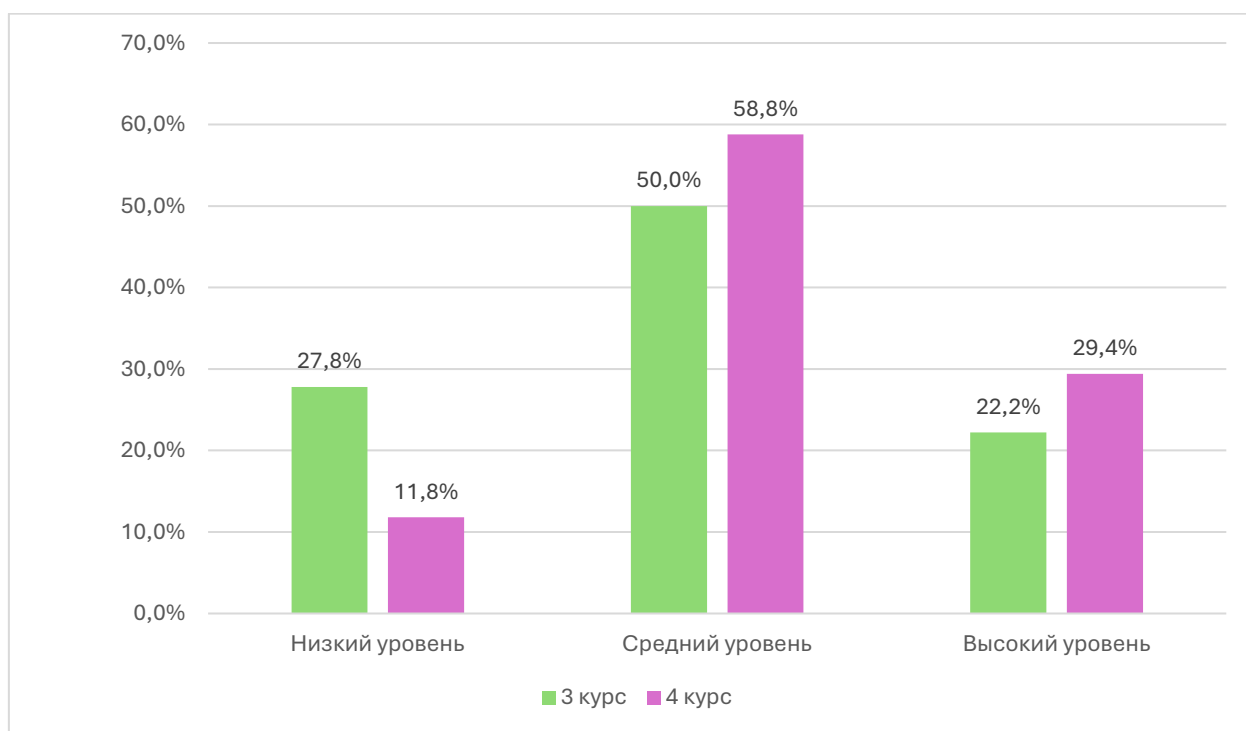


Рисунок 7. Гистограмма 6. Результаты изучения уровня межличностного понимания студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Далее рассмотрим результаты изучения аспекта эмоционального воздействия, коммуникации социально-эмоционального компонента с помощью методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) посредством шкал позитивное влияние и коммуникативная

компетентность. Данные результатов изучения по шкале позитивное влияние на окружающих представлены в таблице 7 и гистограмме 7 (рис. 8).

Таблица 7. *Результаты изучения уровня позитивного влияния на окружающих студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	6	33,3	5	29,4
Средний	10	55,6	8	47,1
Высокий	2	11,1	4	23,5

Полученные результаты изучения позитивного влияния у студентов-психологов позволяют сделать вывод, что высокий уровень навыка оказания эмоциональной поддержки практически отсутствует.

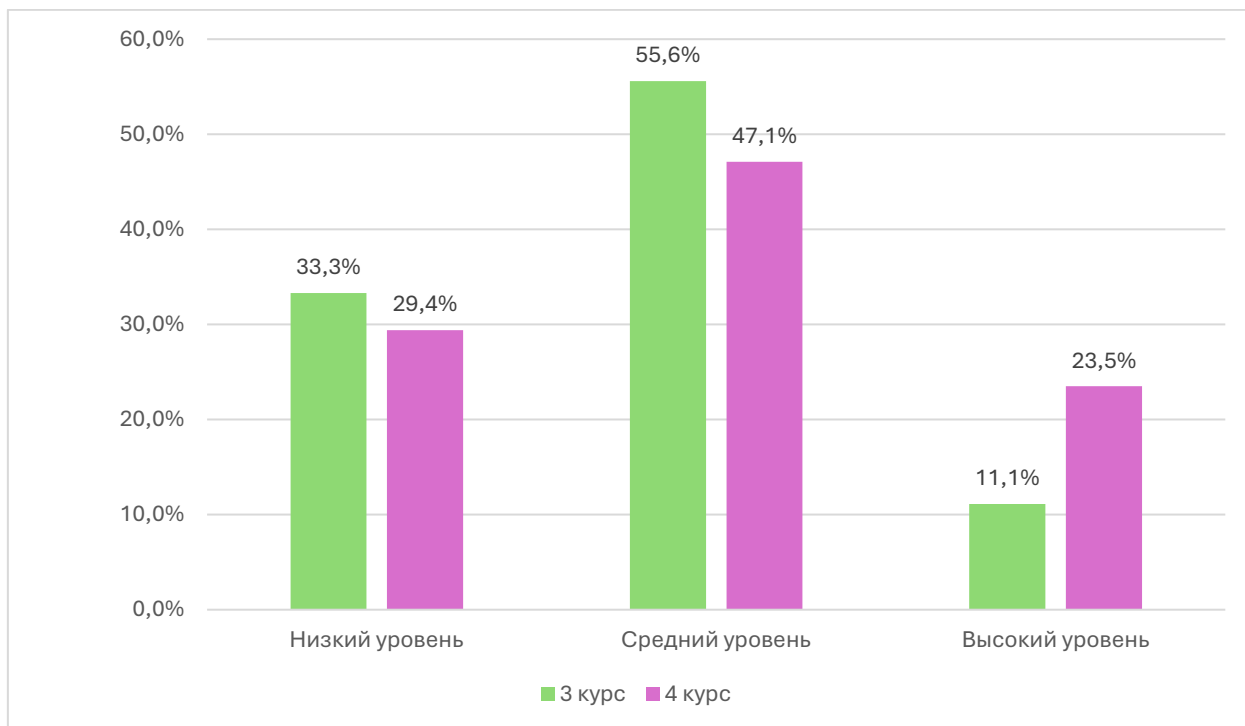


Рисунок 8. *Гистограмма 7. Результаты изучения уровня позитивного влияния на окружающих студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Ведь у всех курсов преобладают значения низкого (33,3%, 29,4%) и среднего уровней (55,6%, 47,1%). Для того, чтобы данный навык был достаточно развит, требуется уделять больше внимания практическим заданиям, чтобы пополнялся эмпирический опыт взаимодействия студентов с клиентами для формирования индивидуального алгоритма поведения, в различных по контексту ситуациях.

Данные результаты демонстрируют отсутствие опыта позитивного влияния на окружающих, что означает необходимость большего внимания на применение практических заданий и целенаправленного развития данных аспектов профессиональных навыков.

Далее в таблице 8 и гистограмме 8 (рис. 9) представлены результаты респондентов по шкале коммуникативная компетентность.

Таблица 8. *Результаты изучения уровня коммуникативной компетентности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	6	33,3	4	23,5
Средний	7	44,5	8	47,1
Высокий	5	22,2	5	29,4

Навык коммуникативной компетентности у данной группы респондентов в подавляющем большинстве преобладает средний уровень развития, но и есть тенденция к низкому уровню, так как у студентов 3 курса процент низкого уровня составляет 33,3% от всей группы, в то время как у 4 курса 23,5%. Высокий уровень коммуникативной компетентности в группе 4 курса имеется у 5 студентов, что составляет 29,4%, когда из группы 3 курса 4 человека имеют высокий уровень навыка (22,2%).

Данные показатели указывают на отсутствие достаточно развитого навыка коммуникации, так как большее внимание студенты уделяют теоретическим знаниям и механизмам психологического влияния в коммуникации психолога с клиентом, но не имеют достаточной практики, так как по результатам данной шкалы студенты имеют преобладание среднего уровня коммуникативной компетентности.

Данные результаты указывают на необходимость развития коммуникативной компетентности у студентов-психологов, ведь эмоциональное воздействие является ключевым навыком не только в профессиональной деятельности и в общении внутри организации, но и в повседневной бытовой жизни.

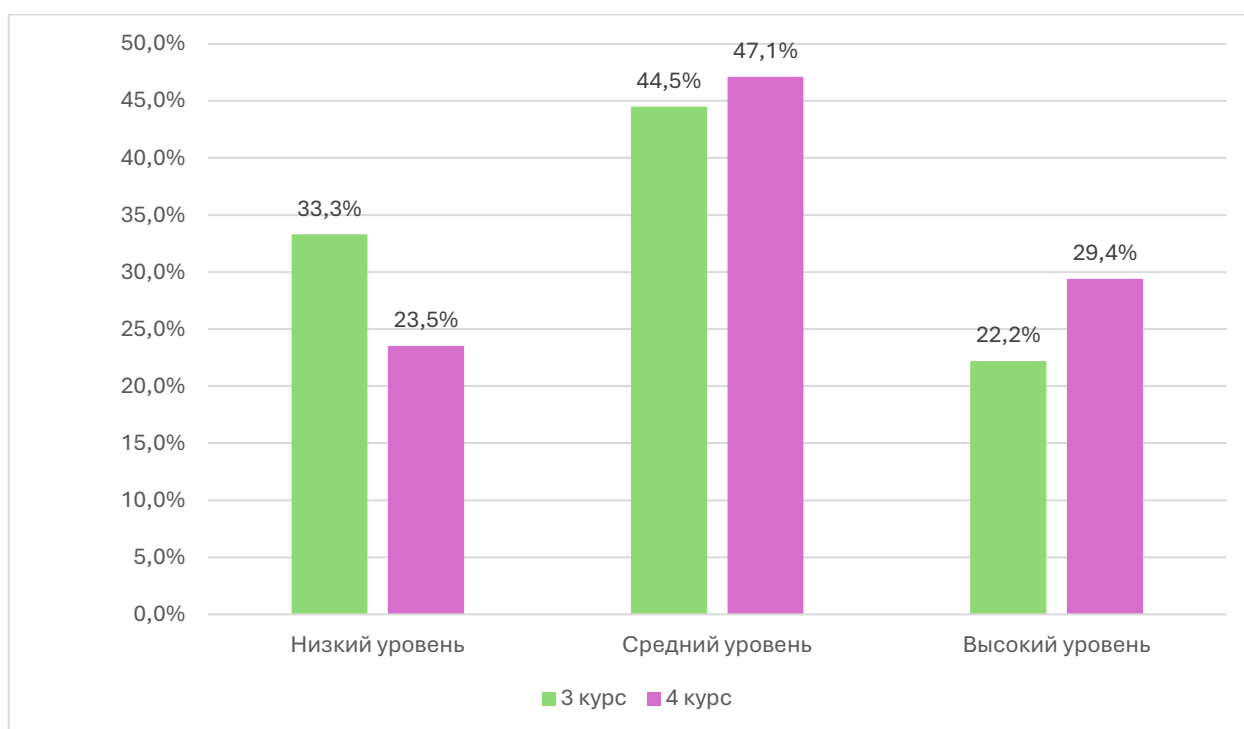


Рисунок 9. Гистограмма 8. Результаты изучения уровня коммуникативной компетентности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Подводя итоги диагностики социально-эмоционального компонента эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов можно сделать

вывод о наличии у большинства респондентов средних уровней развития указанных навыков, что сигнализирует о необходимости обратить внимания на эмпирический опыт студентов в сфере коммуникации. Ориентация на другого, межличностное понимание и позитивное влияние на окружающих – ведущие характеристики в профессии психолога не только во взаимодействии психолог-клиент, но и между коллегами, начальством и членами команды.

Далее мы исследовали регуляторно-поведенческий компонент эмоционально-личностных компетенций с помощью методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021). В данный компонент входят такие аспекты как стрессоустойчивость и саморегуляция, которые мы исследовали посредством таких шкал как: жизнестойкость (способность выдерживать стрессовые ситуации, устойчивость к неблагоприятным воздействиям) и саморегуляция (умение управлять своим эмоциональным состоянием и деятельностью). Данные результатов по шкале жизнестойкости изображены в таблице 9, гистограмме 9 (рис. 10).

Таблица 9. *Результаты изучения уровня жизнестойкости студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)»*

Е.А. Васиной (2021)

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	6	33,3	5	29,4
Средний	7	38,9	7	41,2
Высокий	5	27,8	5	29,4

Уровень жизнестойкости у студентов-психологов имеет тенденцию к среднему уровню, но при этом что у младшего курса больший процент респондентов имеют низкий уровень жизнестойкости (33,3%). Жизнестойкость на высоком уровне присутствует лишь у 10 студентов из всей группы респондентов (n=35), что свидетельствует о недостаточно развитом

навыке самообладания и сохранения внутреннего баланса в тех или иных ситуациях.

Данные результаты свидетельствуют о том, что студенты находятся на этапе развития и формирования навыка сохранения эмоционального баланса, сохранения и восстановления эмоционального ресурса после стрессовых ситуаций. Но стоит отметить, что у всех студентов крайне мало опыта регуляции стресса в ситуациях из сферы «психолог-клиент», так как в образовательном процессе больше учебной деятельности, чем практической. К тому же не стоит исключать индивидуально-личностные особенности респондентов и уже имеющиеся знания о способе действий в данных ситуациях.

Формирование жизнестойкости является непрерывным процессом, требующий своей систематики и постоянной практики.

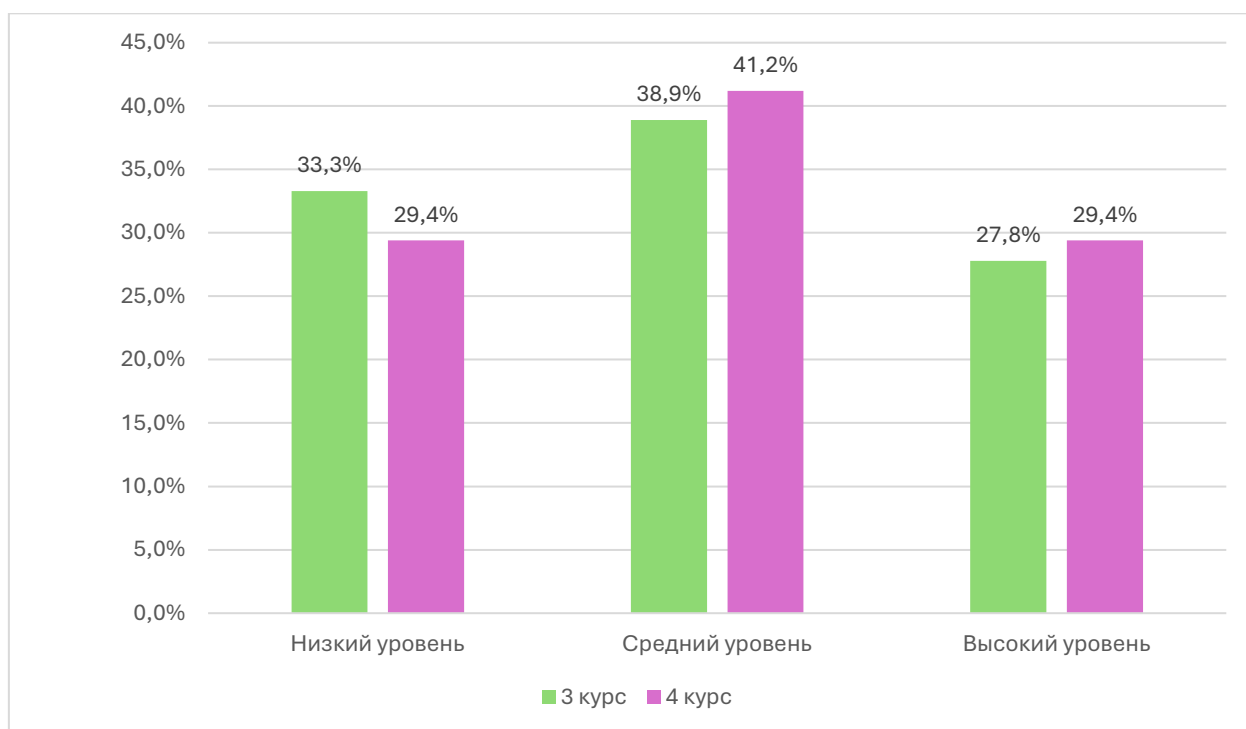


Рисунок 10. Гистограмма 9. Результаты изучения уровня жизнестойкости студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Данные по шкале саморегуляции можно интерпретировать как тенденцию к среднему уровню, так как большая часть из двух групп студентов имеют средние значения.

Таблица 10. *Результаты изучения уровня саморегуляции студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)»*

Е.А. Васиной (2021)

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	6	33,3	3	17,6
Средний	9	50	9	52,9
Высокий	3	16,7	5	29,4

Низкий уровень, в отношении студентов-психологов 4 курса (17,6%), студенты младшего имеют больше значений низкого уровня саморегуляции (33,3%).

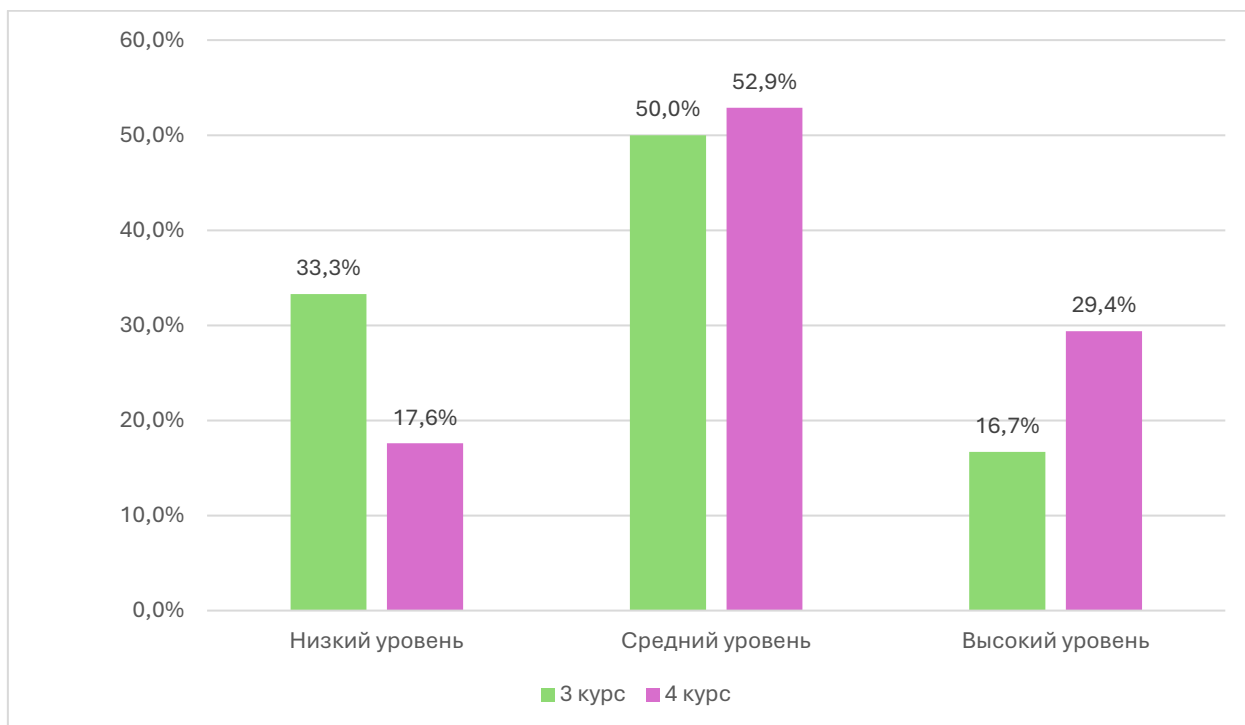


Рисунок 11. Гистограмма 10. *Результаты изучения уровня саморегуляции студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)*

Что свидетельствует о наличии низкого уровня самообладания в стрессовых ситуациях и самоорганизации своей деятельности, хоть данные навыки формируются прижизненно и с получением опыта регулирования жизнедеятельности.

Исследуя регуляторно-поведенческий компонент эмоционально-личностных компетенций следует подвести итог, что студенты-психологи по данному компоненту имеют больший разброс по уровням, в результате чего мы наблюдаем, что среди других измеряемых параметров, регуляторно-поведенческий компонент требует большего внимания для развития, поскольку контроль собственного поведения и своих реакций можно развивать не только как личностную характеристику, но и как профессиональный навык.

Заключающим компонентом эмоционально-личностных компетенций является когнитивный, который был исследован с применением следующих методик: «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006) и методика «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003).

Данный компонент представляет собой навык понимания и интерпретации эмоционального состояния как собственного, так и другого субъекта коммуникации и способности к рефлексии о собственном состоянии и эмоциональных реакциях, ведь понятие эмоциональных компетенций отождествляют с понятием эмоционального интеллекта.

Данные об уровне развития межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) и внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) у студентов-психологов представлены в таблице 11, гистограмме 11 (рис. 12).

По результатам исследования мы можем наблюдать, что большинство респондентов студентов-психологов имеют средний уровень интеллекта как внутреннего, так и межличностного, но к тому же мы наблюдаем, что студенты 4 курса в большей степени имеют результаты по высокому уровню межличностного эмоционального интеллекта (41,2%) и внутриличностного эмоционального интеллекта (35,3%).

Таблица 11. Результаты изучения уровня межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта студентов-психологов по методике «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)»

Д.В. Люсина (2006)

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (МЭИ) (n=18)		Студенты 4 курса (МЭИ) (n=17)		Студенты 3 курса (ВЭИ) (n=18)		Студенты 4 курса (ВЭИ) (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	5	27,8	3	17,6	4	22,2	5	29,4
Средний	9	50	7	41,2	9	50	6	35,3
Высокий	4	22,2	7	41,2	5	27,8	6	35,3

Меньше всего у студентов 4 курса имеется результат низкого МЭИ (17,6%), что свидетельствует о большем уровне развития навыка понимания собеседника и его эмоционального состояния.

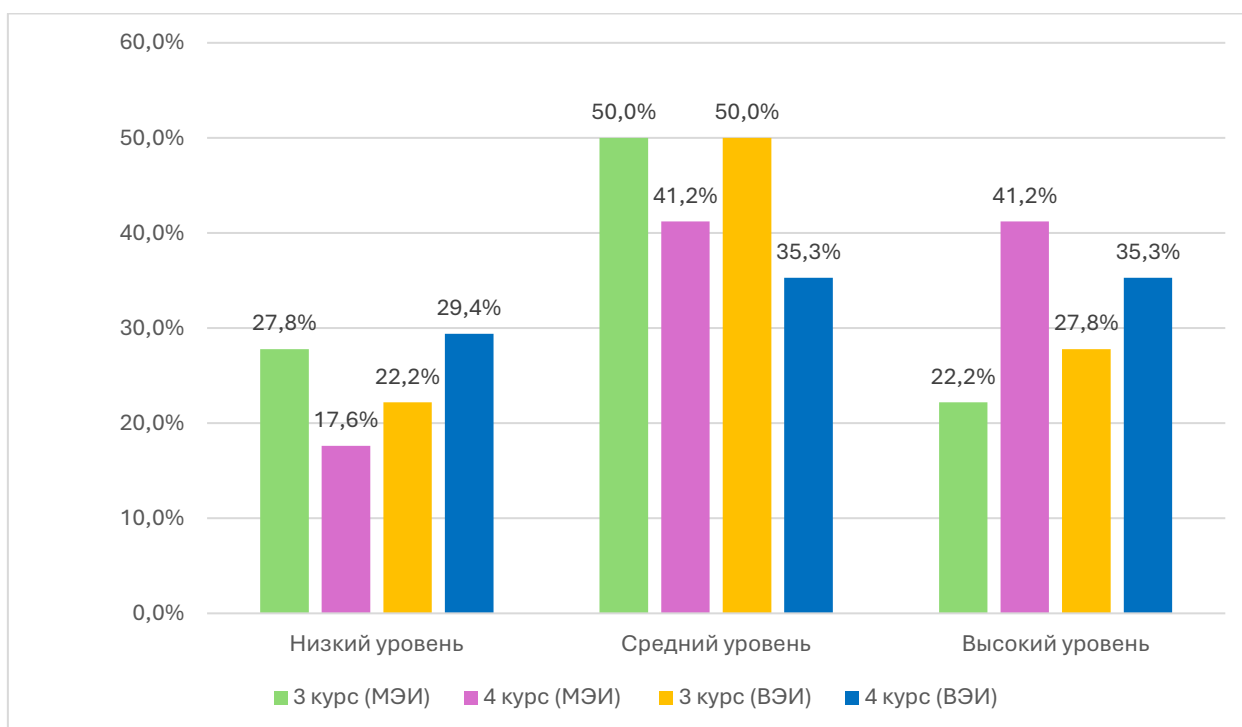


Рисунок 12. Гистограмма 11. Результаты изучения уровня межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта студентов-психологов по методике «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» *Д.В. Люсина (2006)*

Высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта имеет 41,2% студентов 4 курса.

На развитие эмоционального интеллекта влияет множество факторов, но процесс развития происходит постоянно и непрерывно.

Студенты 3 курса, анализируя результаты, имеют заметно меньше развитый навык понимания эмоциональных реакций как своих, так и чужих, ведь низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта составило 27,8%, а внутриличностного эмоционального интеллекта 22,2%.

Основным фактором для повышения уровня является регулярная коммуникация и рефлексия собственных эмоциональных реакций и состояний во время и после коммуникации.

Данные результаты можно интерпретировать как дефицит внимания к эмоциональным компетенциям у студентов-психологов, так как навык понимания эмоционального состояния как своего собственного, так и окружающих является профессиональным навыком, который следует развивать в процессе образования. Когнитивный компонент эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов позволяет благополучно использовать полученную информацию об эмоциональных процессах в любом межличностном и внутриличностном взаимодействии не только в профессиональной деятельности.

Далее рассмотрим результаты изучения компонента рефлексии эмоционально-личностных компетенций по методике «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003), которые представлены в таблице 12 и гистограмме 12 (рис. 13).

Данные продемонстрированные выше свидетельствуют о том, что студенты 4 курса имеют более развитый уровень рефлексивности, так как у старшего курса, по сравнению с младшим, больше студентов имеют высокий уровень рефлексивности (35,3%).

Таблица 12. Результаты изучения уровня рефлексивности студентов-психологов по методике «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003).

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)		Студенты 4 курса (n=17)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	3	16,7	2	11,8
Средний	10	55,6	9	52,9
Высокий	5	27,8	6	35,3

В то время как у студентов 3 курса преобладает средний уровень (55,6%), но и больший процент, по сравнению с 4 курсом (11,8%) имеют низкие значения уровня рефлексивности (16,7%).

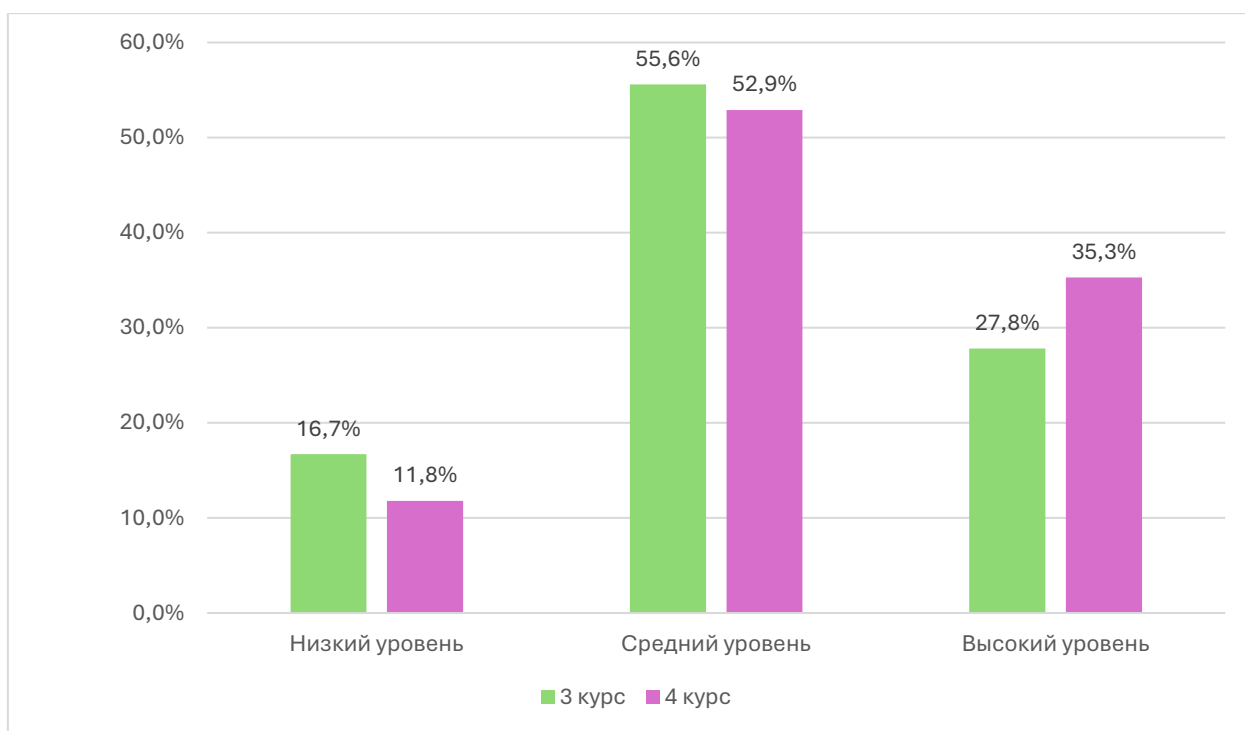


Рисунок 13. Гистограмма 12. Результаты изучения уровня рефлексивности студентов-психологов по методике «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003).

Студенты-психологи 4 курса в большей степени имеют развитый навык рефлексии, так как имеют несколько больше практического и теоретического опыта, по сравнению со студентами 3 курса. Рефлексивность, как

необходимый навык для психолога тоже не имеет границ для развития. Следует отметить, что рефлексивность заключается не только в отслеживании собственной эмоциональной деятельности, но и в рефлексивной деятельности организационных и профессиональных решений.

Подводя итог об исследовании когнитивного компонента эмоционально-личностных компетенций можно сказать о необходимости целенаправленного развития данных компетенций, поскольку это повысит уровень профессиональных навыков, не связанных с теоретическими знаниями: повышение уровня эмоционального интеллекта и навыка рефлексии. Ведь данные навыки крайне важны для профессии, но студенты, по данным результатам, имеют, в основном, лишь средний уровень навыков.

Выводы по второй главе:

1. Для реализации цели исследования нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Выборку составили студенты института социально гуманитарных технологий, обучающиеся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в образовательной и медицинской практике в количестве 35 человек (33 девушки и 2 юношей) в возрасте от 19 до 23 лет, средний возраст – 21,3 ($\pm 1,02$).

2. В результате проведенного анализа психологической и психолого-педагогической литературы для решения поставленных задач нами была разработана модель эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов, которая включает в себя четыре основных компонента: ценностно-смысловой (ценностно-смысловая организация личности, морально-этические нормы), социально-эмоциональный (эмпатия, эмоциональное воздействие,

коммуникация), регуляторно-поведенческий (саморегуляция и стрессоустойчивость) и когнитивный (понимание и интерпретация эмоций, рефлексия).

3. В данном исследовании были использованы следующие методы: наблюдение, беседа и эксперимент. Для изучения ценностно-смыслового компонента (аспекта ценностно-смысловой организации личности), социально-эмоционального и регуляторно-поведенческого была использована методика «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), при исследовании аспекта морально-этических норм ценностно-смыслового компонента использовалась методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004). При исследовании когнитивного компонента эмоционально-личностных компетенций использовалась методика «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина (2006) и «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003).

4. По результатам исследования ценностно-смыслового компонента, посредством методик «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) и «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004) установлено:

- что по исследованию благожелательности у студентов-психологов 3 и 4 курсов преобладает средний уровень, в то время как 2 студента 4 курса имеют значения высокого уровня благожелательности, а у студентов 3 курса значения такого уровня отсутствуют;
- по результатам исследования толерантности большими значениями у респондентов является показатели среднего уровня – 61,11% у студентов третьего курса и 58,8% у старшего курса. У студентов 4 курса значения высокого уровня достигают 23,5%, а у 3 курса 11%;
- при исследовании ценностного отношения к людям мы получили следующие результаты только у одного студента-психолога 4 курса имеются высокие значения ценностного отношения к людям (5,8%), так как

подавляющее большинство в обеих группах имеют средние значения – 83,3% у студентов 3 курса, 76,5% у 4 курса. Но, стоит отметить, что низкий уровень ценностного отношения к людям также присутствует у трех респондентов от каждой группы – у младшего курса. Были получены следующие результаты изучения сформированности морально-этической ответственности личности у студентов-психологов, которые составили 61,1%, и 64,7% значений среднего уровня у 3 и 4 курсов, в то время как низкие результаты имеют 3 студента 3 курса (16,7%) и 1 студент 4 курса (5,8%).

5. По результатам исследования социально-эмоционального компонента мы можем сделать вывод, что:

- альтероцентрическая ориентация (ориентация на другого) у студентов-психологов составляет: средний уровень имеют 50% респондентов 3 курса, у 4 курса средний уровень выявлен у 11 (64,7%) студентов;
- уровень же межличностного понимания у большинства респондентов преобладает на среднем уровне, но у студентов 3 курса низкий уровень имеют 5 студентов (27,7%), а у старшего курса 2 (11,8%), значения высокого уровня в большем соотношении имеют студенты 4 курса (29,4%), чем 3 курс (22,2%);
- результаты изучения позитивного влияния составляют: средний уровень у 10 студентов 3 курса (55,6%), у студентов 4 курса - 8 человек (47,1%). Среди респондентов 3 курса высокие значения выявлены только у 2 человек (11,1%), когда 4 курса у 4 человек (23,5%). Низкий уровень позитивного влияния выявлены у 3 курса у 6 человек (33,3%) и у 5 человек 4 курса (29,4%);
- результатами по шкале коммуникативная компетентность являются: 6 человек 3 курса имеют низкий уровень (33,3%) и 4 человека 4 курса (23,5%). Подавляющее большинство всех респондентов имеют средний уровень коммуникативной компетентности (44,5% - 3 курс, 47,1% - 4 курс). Высокие значения имеются у 5 человека с каждого курса (22,2%, 29,4%).

6. Далее были описаны результаты по исследованию регуляторно-поведенческого компонента, которые исследовались по шкалам саморегуляция

и жизнестойкость методики "Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021). Уровень жизнестойкости у студентов-психологов имеет тенденцию к среднему уровню, но при этом у студентов 3 курса больший процент респондентов имеют низкий уровень жизнестойкости (33,3%), когда у 4 курса данные показатели составляют 29,4%. По шкале саморегуляции 9 студентов каждого курса (50%, 52,9%) имеют средний уровень, но студенты 3 курса имеют тенденцию к низкому уровню (33,3%), в то время как показатели низкого уровня у студентов 4 курса составляет (17,6%).

7. При исследовании когнитивного компонента по методике «Тест эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006) мы получили следующие значения: студенты 4 курса в большей степени имеют результаты по высокому уровню межличностного эмоционального интеллекта (41,2%) и внутриличностного эмоционального интеллекта (35,3%). Меньше всего у студентов 4 курса имеется результат низкого МЭИ (17,6%). У 9 студентов 3 курса выявлен средний уровень межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта (50%). Но низкий уровень ВЭИ имеют 5 студентов 4 курса (29,4%) и 4 студента 3 курса (22,2%).

Далее представлены данные результатов уровня рефлексивности по методике «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003). Большая часть респондентов имеют средний уровень: 3 курс - 10 человек (55,6%), 4 курс - 7 человек (41,2%). Но результаты, показывающие высокий уровень имеет больше студентов старшего курса (35,3%).

8. Подводя итог по результатам констатирующего эксперимента следует сделать вывод, что у всех респондентов большинство измеряемых параметров эмоционально-личностных компетенций развиты на низких и средний уровнях, что сигнализирует о необходимости проведения целенаправленного развития данных параметров, так как это влияет на благополучное освоение профессии и эффективной профессиональной деятельности в будущем.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

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

В современном образовании происходит тенденция на смену «знаниевой» образовательной парадигмы на компетентностный подход, но в тоже время образовательные программы больше уделяют внимание теоретическим компетенциям, связанными с профессией, но меньшее внимание обращается на эмоционально-личностным компетенциям, которые способствуют успешному освоению профессии и профессиональной деятельности [77].

Данная ситуация прослеживается и в психологических образовательных программах, так как в ФГОС ВО перечислены компетенции необходимые к освоению: научно-исследовательская, организационно-управленческая, педагогическая и практическая, но отсутствуют эмоционально-личностные компетенции [8]. Данные компетенции крайне важны для будущего специалиста, ведь навык понимания эмоциональных реакций и воздействия на них, саморегуляция и рефлексивный анализ своей деятельности являются неотъемлемой частью профессии [35].

Анализ различных подходов к вопросу о эмоционально-личностных компетенциях, нами были выявлены следующие методы работы и их различные формы:

- Тренинг – метод активного обучения, направленностью которого является развитие навыков, умений и знаний о той или иной теме. Структура тренинговых занятий заключается в различных интерактивных формах взаимодействия как между ведущим и участниками, так и между участниками в целом. Программы тренингов могут включать в себя: социально-ролевые

игры, сюжетные взаимодействия, проектные групповые работы, дискуссии, мозговые штурмы, моделирование и пр. [28].

Направленность и цели тренинговых программ может быть различными:

- 1) Проработка психологических проблем;
- 2) Коррекционная работа для определенных групп;
- 3) Психопрофилактическая работа;
- 4) Сплочение коллективов различных возрастов;
- 5) Формирование и развитие профессиональных навыков;
- 6) Личностный рост [3].

Метод тренинга для развития эмоционально-личностной компетентности для студентов-психологов является эффективным методом, поскольку это позволяет будущему профессионалу понять ощущения клиента в процессе занятия, ознакомление со структурой данного метода и принципами, которыми руководствуются при его проведении. Задача психолога-тренера установить благоприятный психологический климат и доверительную атмосферу, поскольку принятие и поддержка участников оказывают сильное воздействие [20]. Но наибольшее позитивное влияние на тренинговую группу оказывает именно психолог-тренер, поскольку в процессе консультативного диалога между членом группы и психологом остальные участники проецируют себя либо с психологом, либо с клиентом, что позволяет дополнительно прорабатывать проблему или развивать навык [2].

Основное ограничение при любом развивающем воздействии на участника тренинговой группы – это мотивация самого члена тренинговой группы, так как данный вид мотивации трудно актуализировать и требуется от клиента самостоятельное понимание целей и результатов от работы с психологом.

Для тренинга со студенческой группой могут возникать и другие ограничения: студентам трудно излагать свои личные проблемы в группе, где уже состоялись межличностные отношения, ведь легче самопрезентовать себя в незнакомом коллективе [1].

- Моделирование профессиональной деятельности

Моделирование – метод познания объекта с помощью различных моделей, построение объекта и изучения его свойств. Данный метод позволяет сконструировать то или иное явление или объект, при взаимодействии с которым формируется алгоритм и механизм воздействия. Стоит учитывать, что модель не совпадает с оригинальным явлением на сто процентов, но модель подчиняется тем же условиям, что и само явление, что позволяет ей отражать действительные характеристики объекта. В процессе моделирования профессиональной психологической деятельности стоит анализировать не только само явление, но и то как с ним взаимодействовать. Следует опознать причины возникновения, алгоритм действий и прогнозирование дальнейшего результата.

- Дискуссия – это обмен мнениями, идеями и взглядами на тот или иной спорный вопрос. Данный метод позволяет коллективно обозреть сразу несколько подходов к дискуссионному вопросу, учитывая сразу несколько факторов. В процессе дискуссии развивается критическое мышление, так как в процессе диалога происходит согласование общей и противоположной точки зрения.

У метода дискуссии есть свои принципы:

- 1) Всегда помнить цель дискуссии – найти истину;
- 2) Фокус беседы только на тему дискуссии;
- 3) Проявление уважения к мнению каждого участника;
- 4) Каждое мнение должно быть аргументировано;
- 5) Приведение своих аргументов после того, как собеседник высказал

полностью свой взгляд на то или иное явление.

Также, метод дискуссии имеет различные формы:

- 1) Круглый стол – форма, при которой участвуют все члены группы, обсуждение дискуссионного вопроса происходит последовательно.
- 2) Заседание экспертной группы – форма при которой одна часть группы обсуждает вопрос с председателем, и уже после высказывают свое

мнение остальным участникам, которые в обсуждении не участвовали, другой вариант этой формы представляет собой разделение всех участников на группы, где происходит обсуждение вопроса, затем выбирают лидера группы, который будет представлять групповое мнение перед остальными.

3) Форум – форма дискуссии при которой обсуждение вопроса происходит между экспертной группой, в то время как остальные участники представляются аудиторией.

4) Симпозиум – форма метода дискуссии, которая представляет из себя выступления участников с докладами и отвечают на вопросы аудитории.

5) Мозговой штурм – форма, при обсуждении которой сначала собираются идеи от каждого участника, далее после высказывания каждого, идеи обсуждаются более подробно.

6) Дебаты – публичный спор, при котором высказывают аргументированные мнения между сторонами.

- Социально-ролевые игры – метод, часто встречающийся как в тренинговых программах, так и изолированно, при котором происходит активное социальное взаимодействие между участниками, у которых в процессе отыгрыша выстраивается модель социального взаимодействия.

Данный метод используется для развития социальных и профессиональных навыков, так как позволяет участнику приобрести эмпирический опыт в безопасной среде при мало развитых навыках и испробовать новые для себя модели поведения. Данным методом используют часто при цели развития уровня эмоционального интеллекта и развивать такую психологическую характеристику как адаптивность в различных стрессовых условиях.

- Кейс-метод – образовательный метод для анализа экономических, социальных, психологических и бизнес-ситуаций. Данный метод часто используют для моделирования алгоритма решения для конкретной ситуации, при помощи использования теоретических знаний на практике, коллективного

или индивидуального решения, так как преимущество данного метода заключается в практической направленности.

3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента

Целью данного исследования является изучение эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов. Для реализации данной цели нами была разработана модель эмоционально-личностных компетенций, которая включает в себя несколько компонентов: ценностно-смысловой, социально-эмоциональный, регуляторно-поведенческий и когнитивный. Следующим этапом исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, результатом которого является вывод, что студенты 3 курса имеют менее развитые навыки, в отличие от студентов 4 курса, но следует отметить, что и студенты старшего курса ключевые навыки в большинстве имеют на среднем уровне. В результате чего был подведен итог о необходимости целенаправленного развития аспектов, входящих в эмоционально-личностные компетенции студентов-психологов. Следуя из этого, было принято решение о разработке программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов.

Целью программы является развитие параметров, входящих в состав эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов, согласно нашей модели.

В связи с поставленной целью программы, перед нами стояли следующие **задачи программы:**

1. Развитие навыка понимания и интерпретации эмоциональных проявлений, как своих так и чужих;
2. Развитие навыка эмпатии;
3. Развитие навыка эмоционального воздействия и коммуникации;
4. Развитие уровня рефлексивности;

5. Развитие уровня саморегуляции;
6. Развитие уровня стрессоустойчивости;
7. Развитие морально-этических норм;
8. Развитие ценностно-смысловой сферы личности.

В соответствии с результатами, полученными в процессе констатирующего эксперимента были определены следующие направления развивающей работы:

1. Развитие ценностно смыслового компонента включает в себя аспект ценностно-смысловой организации личности, который, в рамках нашего исследования, представляет из себя понимание ценностей профессиональной психологической деятельности и уважение достоинства клиента, и аспект морально-этических норм, развитие которых происходит через получение эмпирического опыта.

2. Развитие социально-эмоционального компонента эмоционально-личностных компетенций – развитие навыка эмпатии и навыка эмоционального воздействия посредством коммуникации;

3. Развитие регуляторно-поведенческого компонента эмоционально-личностных компетенций включает в себя развитие навыка саморегуляции и стрессоустойчивости;

4. Развитие когнитивного компонента, который подразумевает в себе навык понимания эмоциональных реакций и их интерпретация у себя и у окружающих, а также навык рефлексии.

При разработке данной программы развития эмоционально-личностных компетенций мы руководствовались следующими **принципами**:

1. Принцип единства диагностики и коррекции, обозначающий необходимость контроля динамики при любом развивающем воздействии;

2. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;

3. Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей личности;

4. Принцип усложнения, который указывает на необходимость в программе постепенно повышать уровень заданий.

5. Принцип единства сознания и деятельности, гласящий о личностной составляющей в процессе деятельности и поведения, психика формируется в деятельности и проявляется через нее же.

Категория участников: программа занятий проводилась со студентами 3-4 курса КГПУ им. В.П. Астафьева института социально гуманитарных технологий, обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) образовательной программы Специальная психология в образовательной и медицинской практике. Всего в апробации программы приняло участие 18 студентов (студенты 3 курса – 8 человек, студенты 4 курса – 10 человек) в возрасте от 19 до 23 лет, средний возраст – 20,5.

Время проведения: программа состоит из 9 групповых занятий, каждое из которых имеет длительность 1,5 часа (общая продолжительность 13,5 часов).

Формы и методы, используемые для реализации программы: тренинг состоящий из социально-ролевой игры, моделирования, дискуссий и кейс-метода. На вводном занятии была проведена лекция на тему «Эмоционально-личностные компетентности».

Каждое тренинговое занятие состоит из трех частей:

1. Вводная часть – ритуал приветствия и задание-разминка, вводящее в тему занятия, что позволяет настроить участников на рассуждение данной темы;
2. Основная часть – различные упражнения, которые соответствуют цели занятия, которые способствуют развитию эмоционально-личностных компетенций у студентов-психологов;
3. Заключительный этап занятия упражнения направленные на рефлекссию о приведённом занятии, где каждый участник тренинга может дать

обратную связь о своих эмоциях и чувствах от пройденного занятия. Затем совершается ритуальное упражнение-прощание.

План программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов описан в таблице 13. Полный текст программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов представлен в приложении 1.

Таблица 13. *План программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов*

№	Цели занятия	Методы, методики, упражнения	Время
1	Знакомство с участниками, установление контакта, изучение понятия «эмоционально-личностные компетенции»	1.1. Знакомство с участниками «Три факта» 1.2. Принципы работы в тренинговой группе 1.3. Просвещение по теме «Эмоционально-личностные компетенции» 2. Разминка 2.1. «Мы с тобой похожи тем, что...» 3. Основная часть 3.1. «Мысленный счет» 3.2. «Угадай эмоцию» 4. Рефлексия 5. Завершение 5.1. «Спасибо»	-15 мин. -10 мин. -20 мин. -15 мин. -10 мин. -20 мин. -5 мин. -5 мин.
2	Развитие понимания эмоций, дифференциация и интерпретация эмоциональных состояний	1. Приветствие 1.1. «Приветствие и пожелание на день» 1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе 2. Разминка 2.1. «Подари улыбку» 3. Основная часть 3.1. «Определи эмоцию по мимике, интонации и словам» 3.2. «Разговор по телефону» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо»	-10 мин. -10 мин. -20 мин. -25 мин. -15 мин. -10 мин. -5 мин.

3	Развитие навыка эмпатии, считывание и отражение эмоций собеседника	1. Приветствие 1.1. «Приветствие и пожелание на день» 1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе 2. Разминка 2.1. «История маленького Тео» 3. Основная часть 3.1. «Зеркало» 3.2. «История жизни» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо»	-10 мин. -10 мин. -15 мин. -15 мин. -15 мин. -10 мин. -5 мин
4	Развитие эмоционального воздействия, управление эмоциональным состоянием другого	1. Приветствие 1.1. «Приветствие и пожелание на день» 1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе 2. Разминка 2.1. «Я и мой мир вокруг меня» 3. Основная часть 3.1. «Эмоциональная трансформация» 3.2. «Эмоциональный сценарий» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо»	-10 мин. -10 мин. -25 мин. -15 мин. -15 мин. -10 мин. - 5 мин.
5	Развитие навыка рефлексии, осознание ценности собственных качеств и принятие себя.	1. Приветствие 1.1. «Приветствие и пожелание на день» 1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе 2. Разминка 2.1. «Список качеств» 3. Основная часть 3.1. «Аукцион качеств» 3.2. «Если бы я был идеальным, каким был бы мой день?» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо»	-10 мин. -10 мин. - 15 мин. -20 мин. -20 мин. -10 мин. -5 мин.

6	Развитие навыка стрессоустойчивости	1. Приветствие 1.1. «Приветствие и пожелание на день» 1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе 2. Разминка 2.1. «Визуализация спокойного места» 3. Основная часть 3.1. «Моделирование стрессовой ситуации» 3.2. «Кейс» 4. Рефлексия 5. Завершение 5.1. «Спасибо»	-10 мин. -10 мин. -10 мин. -20 мин. -30 мин. -10 мин. -5 мин.
7	Развитие навыка саморегуляции	1. Приветствие 1.1. «Приветствие и пожелание на день» 1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе 2. Разминка 2.1. «Дерево ресурсов» 3. Основная часть 3.1. «Моделирование стрессовой ситуации» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо»	-10 мин. -10 мин. -20 мин. -40 мин. -10 мин. -5 мин.
8	Развитие морально-этических норм	1. Приветствие 1.1. «Приветствие и пожелание на день» 1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе 2. Разминка 2.1. Обсуждение «Что такое мораль?» 3. Основная часть 3.1. «Этические дилеммы» 3.2. «Решение морально-этической дилеммы» 4. Рефлексия 5. Завершение «Спасибо»	-10 мин. -10 мин. -15 мин. -20 мин. -20 мин. -10 мин. -5 мин.

9	Определение профессиональных ценностей, своих ценностей и ценностей окружающих	1. Приветствие	
		1.1. «Приветствие и пожелание на день»	-10 мин.
		1.2. Высказывание участников о своем состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе	-10 мин.
		2. Разминка	
		2.1. «Шкатулка»	
		3. Основная часть	-15 мин.
		3.1. «Какие мои ценности?»	
		3.2. «Ценности психолога»	-20 мин.
		4. Рефлексия	-20 мин.
		5. Завершение	-10 мин.
		«Спасибо»	-5 мин.

Одним из важных аспектов нашего исследования является оценка эффективности развивающей программы, нацеленную на развитие эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов, основными компонентами которой является ценностно-смысловой компонент, социально-эмоциональный, регуляторно-поведенческий и когнитивный.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Для оценки эффективности разработанной и реализованной программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов нами был проведён контрольный эксперимент с помощью повторного диагностирования методиками, используемые в констатирующей эксперименте:

- методика «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021);
- «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003);
- «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина (2006);
- методика «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимошук (2004).

Для оценки эффективности разработанной нами психологической программы на этапе проведения формирующего эксперимента респонденты были разделены на контрольные (КГ-1, КГ-2) и экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2).

В ЭГ-1 вошли студенты-психологи 3 курса в количестве 8 человек, ЭГ-2 имеет в своем составе 10 человек студентов-психологов 4 курса, с которыми проводился формирующий эксперимент. КГ-1 составляют студенты 3 курса в составе 10 человек, в КГ-2 были студенты 4 курса в составе 8 человек. Формирующий эксперимент проводился только с экспериментальной группой.

Далее был проведен качественный, количественный анализ данных по результатам контрольного эксперимента, и сравнительный по результатам экспериментальной группы в констатирующем и контрольном экспериментах.

Для оценки развития ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций рассмотрим данные по тестам «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) и «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004).

В контрольном эксперименте по методике СУМ-60 Е.А. Васиной (2021) для оценки параметра ценностно-смысловой организации личности мы использовали шкалы: благожелательности, толерантности и ценностное отношение к людям. Рассмотрим результаты по шкалам в контрольном эксперименте у экспериментальной группы и контрольной.

Данные результатов по шкале благожелательности методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) представлены в таблице 14 и гистограмме 13 (рис. 14).

Данные результаты говорят о положительной динамике экспериментальной группы после формирующего эксперимента, так как у ЭГ-1 и ЭГ-2 по результатам контрольного эксперимента не выявлено низкого уровня благожелательности. Результаты по контрольным группам изменились с низкого уровня до среднего только у 1 студента от каждой группы.

Таблица 14. Сравнительные результаты изучения уровня благожелательности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	37,5	20	-	10	10	28,6	-	14,3
Средний	62,5	80	75	90	70	71,4	60	85,7
Высокий	-	-	25	-	20	-	40	-

У 3 курса КГ значения сменились на 10% с 80% до 90%, а у студентов 4 курса значения изменились на 14,3%, с 71,4% до 85,7%. Подобные значения говорят о развитии навыка в естественной среде, где развитие происходит медленно.

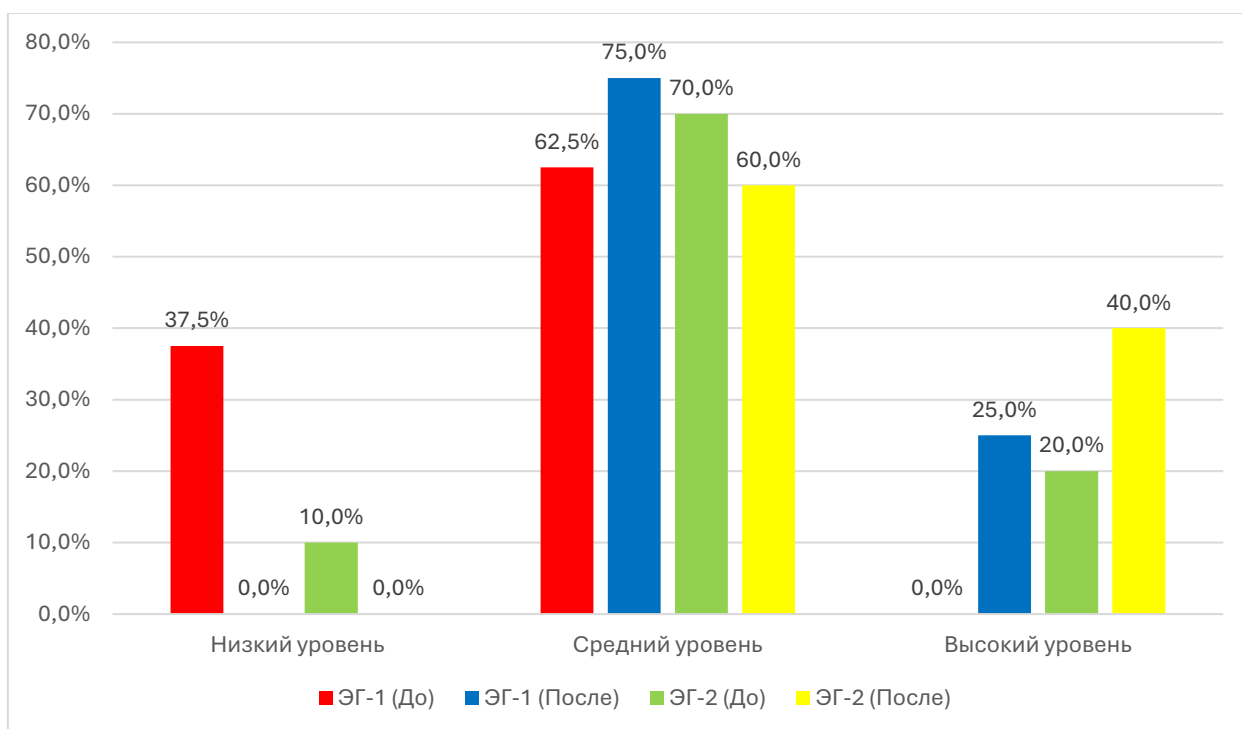


Рисунок 14. Гистограмма 13. Сравнительные результаты изучения уровня благожелательности студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

У студентов 3 курса до проведения формирующего эксперимента у 62,5% студентов был отмечен средний уровень благожелательности, но после проведения формирующего эксперимента значения среднего уровня имеют значение 70%, в то время как значений высокого уровня во время контрольного эксперимента не было выявлено ни у кого, но после проведения программы, значения высокого уровня составляет 25%.

У студентов 4 курса до проведения формирующего эксперимента были выявлены значения среднего уровня у 70%, но после значения снизились до 60% в сторону высокого уровня. К тому же замечен значительный прирост по значениям высокого уровня у студентов 4 курса – от 20% к 40%.

Далее рассмотрим данные по параметру толерантность по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), представленные в таблице 15 и гистограмме 14 (рис.15).

Таблица 15. Сравнительные результаты изучения уровня толерантности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	50	10	-	-	-	42,9	-	28,6
Средний	50	70	62,5	80	80	28,6	50	42,9
Высокий	-	20	37,5	20	20	28,6	50	28,6

Данные результаты позволяют сделать вывод, что у студентов 3 курса до проведения формирующего эксперимента был выявлен низкий уровень толерантности у 50% студентов и средний также у 50%, но после проведения развивающей программы эти значения сильно изменились – средний уровень имеется у 62,5% респондентов, а высокий уровень показали 37,5% от группы 3 курса.

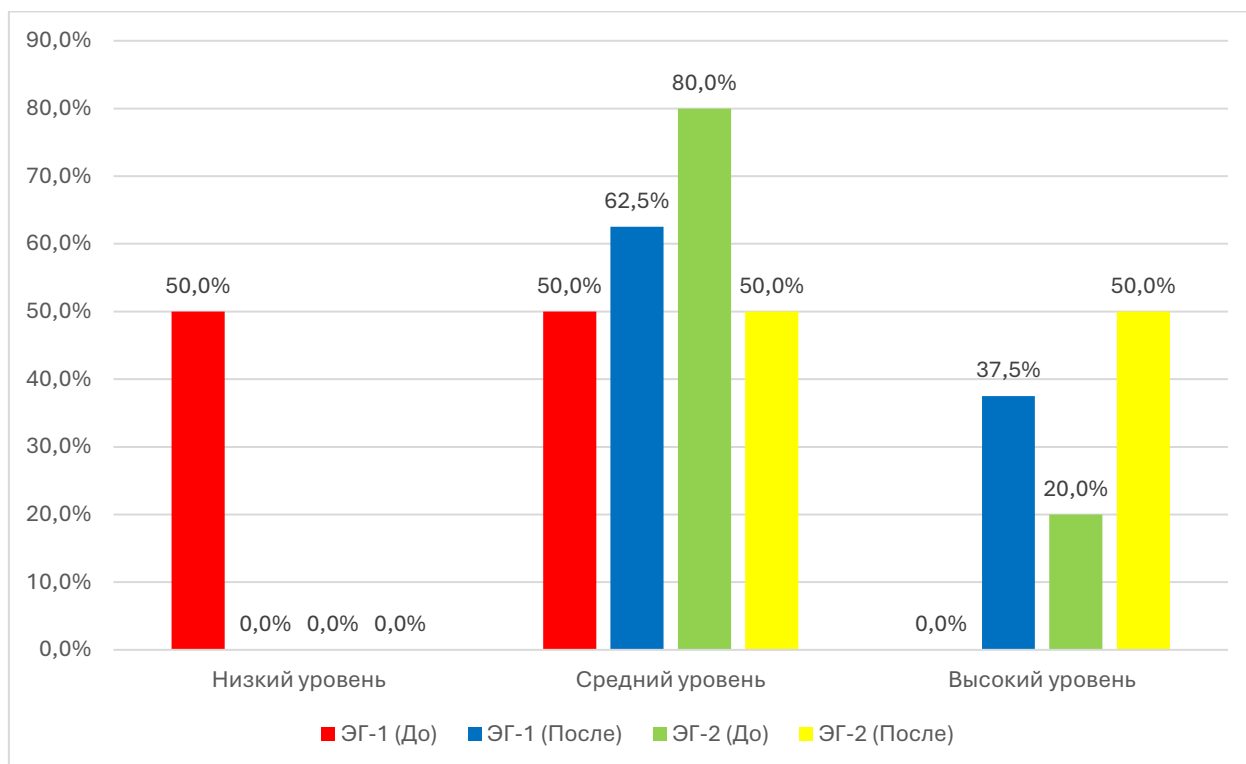


Рисунок 15. Гистограмма 14. Сравнительные результаты изучения уровня толерантности студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Также динамику в сторону высокого уровня имеют и респонденты 4 курса, поскольку до проведения формирующего эксперимента, средний уровень был выявлен у 80%, а низкий у 20%, после прохождения развивающей программы, данные сменились на 50% респондентов с средним уровнем и 50% с высоким, что означает динамику в сторону высокого уровня в 30%.

По данной шкале в контрольной группе тоже развитие навыка происходит медленно – выявлено лишь у 1 студента от каждой группы. Значения среднего уровня у студентов 3 курса изменились с 70% до 80%, а 4 курс с 28,6% до 42,9%.

Далее рассмотрим последний параметр у аспекта ценностно-смысловой организации личности ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций, который был измерен по шкале ценностное отношение к людям по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), представленные в таблице 16 и гистограмме 15 (рис. 16).

Таблица 16. Сравнительные результаты изучения уровня ценностного отношения к людям студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=1)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	25	10	-	10	10	28,6	-	28,6
Средний	75	90	75	80	80	71,4	90	71,4
Высокий	-	-	25	10	10	-	10	-

Данные результаты свидетельствуют нам о значительном приросте у всех экспериментальных групп в направлении высокого уровня. Можно заметить как у студентов 3 курса после проведения формирующего эксперимента отсутствуют значения низкого уровня. Теперь уровень ценностного отношения у студентов 3 курса составляет средний уровень 75%, а высокий 25%. Стоит заметить, что до проведения эксперимента у младшего курса не было выявлено значений высокого уровня, что гласит нам об успешном развитии навыка, посредством проведения психологической программы.

Студенты 4 курса, имеющие низкий уровень составляли 10%, но после проведенных мероприятий, данные значения отсутствуют, при повторном исследовании студенты 4 курса имеют средний уровень у 90% от группы, в то время как всего 10% респондентов ЭК 4 курса имеют высокий уровень ценностного отношения к людям.

По результатам контрольных групп можно сделать вывод, что у студентов 3 курса при констатирующем эксперименте не было выявлено значений высокого уровня ценностного отношения к людям, а после повторного тестирования, высокий уровень среди ЭГ-1 составляет 10%. У студентов 4 (ЭГ-2) изменений не выявлено. Данные результаты

свидетельствуют об успешном развитии данного аспекта после проведения развивающей программы.

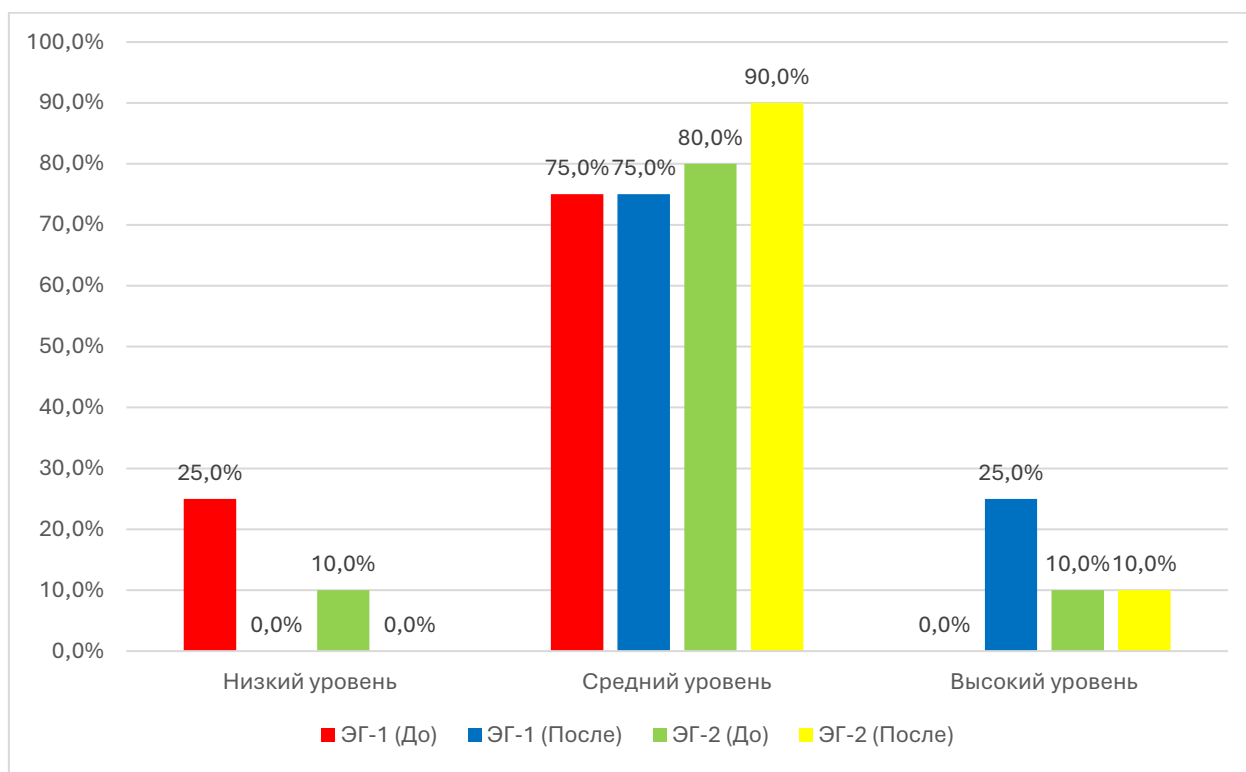


Рисунок 16. Гистограмма 15. Сравнительные результаты изучения уровня ценностного отношения к людям студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Стоит подвести итог по диагностике аспекта ценностно-смыслового компонента — ценностно-смысловой организации личности. Мы можем наблюдать, что по шкалам благожелательности, толерантности и ценностное отношения к людям в экспериментальных группа отсутствуют значения низкого уровня, что свидетельствует об эффективности программы для развития ценностно-смыслового компонента, так как данное явление наблюдается как у студентов 3 курса, так и 4.

Далее рассмотрим аспект морально-этических норм ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций с помощью методики «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004). Данные по шкале

сформированности морально-этической ответственности личности представлены в таблице 17 и гистограмме 16 (рис. 17).

Таблица 17. Сравнительные результаты изучения уровня морально-этической ответственности личности студентов-психологов по методике «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	25	10	-	-	10	-	-	-
Средний	62,5	50	37,5	60	70	57,1	60	42,9
Высокий	12,5	40	62,5	40	20	42,9	40	57,1

Исследуя сформированность морально-этической ответственности личности можно сделать вывод, что студенты 3 курса до проведения формирующего эксперимента имели следующие значения: низкий уровень 25%, средний 62,5%, а высокий лишь 12,5%, но при повторной диагностике прослеживается следующая динамика: значения среднего уровня составляют 37,5%, увеличение показателей на 12,5%, а высокий 62,5%, увеличение на 50%. Низкий уровень у студентов при повторном измерении показателей не выявлен.

Тоже самое можно сказать и про динамику студентов 4 курса – низкий уровень отмечен у 10%, в то время как высокий – 20%. Подавляющее большинство имеет средний уровень – 70%. После проведения программы по развитию эмоционально-личностных компетенций заметно изменение: средний уровень имеют 60% ЭГ-2, а высокий 40%.

У контрольной группы 3 курса проявляется динамика в сформированности морально-этической ответственности личности на 10% по среднему уровню, что можно сказать и о ЭГ-2, динамика выявлена у 1 студента со среднего уровня на высокий (с 42,9% до 57,1%).

Данные результаты по изучению ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций свидетельствуют об эффективности реализованной нами программы развития, так как по всем параметрам (шкалам) заметна динамика на повышение показателей данных аспектов.

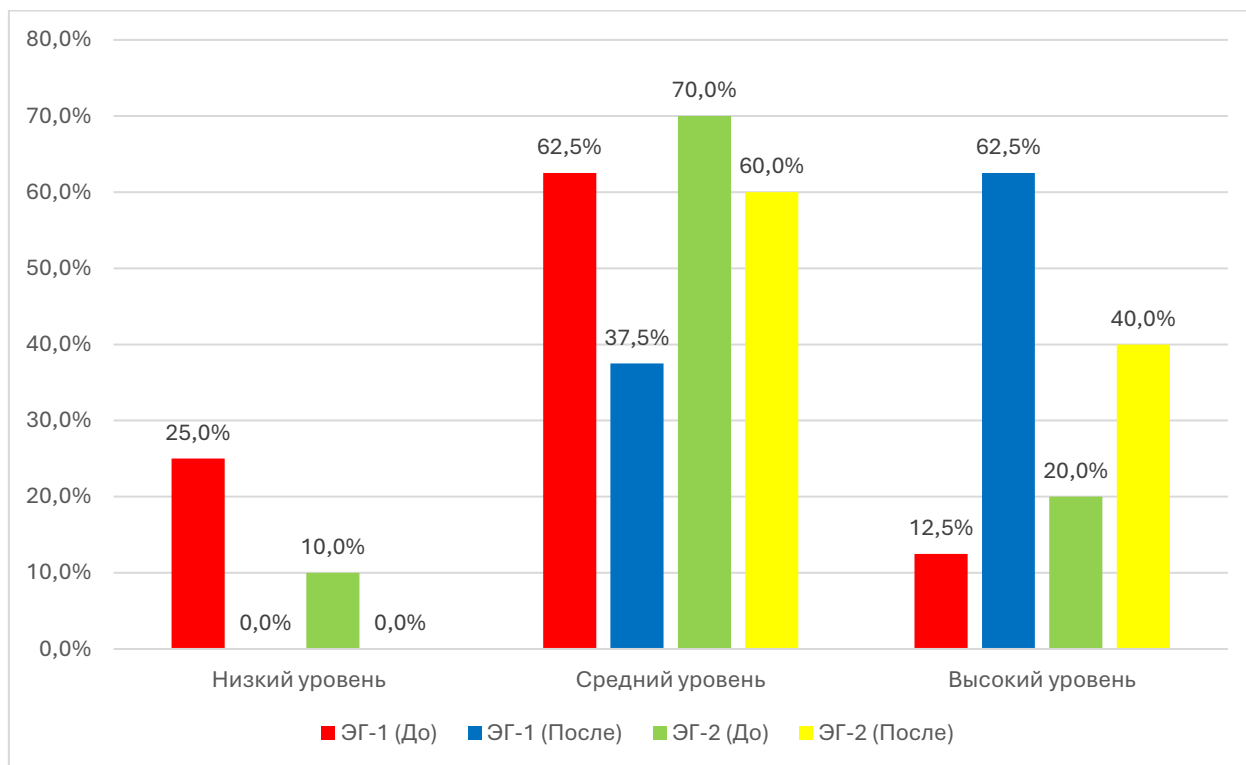


Рисунок 17. Гистограмма 16. Сравнительные результаты изучения уровня морально-этической ответственности личности студентов-психологов ЭГ по методике «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004)

Делая краткий вывод о динамике показателей ценностно-смыслового компонента, можно сказать о повешении уровней исследуемых аспектов, что означает успешное влияние и эффективность, разработанной нами программы, при развитии данного компонента.

Далее рассмотрим результаты по изучению таких аспектов социально-эмоционального компонента эмоционально-личностных компетенций как: эмпатия и эмоциональное воздействие, которые были исследованы с помощью

методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) и ее шкал: альтероцентрическая ориентация, межличностное понимание и эмпатия.

Данные по исследованию результатов по шкале альтероцентрическая ориентация представлены в таблице 18 и гистограмме 17 (рис. 18).

Таблица 18. Сравнительные результаты изучения уровня альтероцентрической ориентации студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	25	40	-	50	20	14,3	10	-
Средний	75	30	62,5	30	60	57,1	40	71,4
Высокий	-	30	37,5	20	20	28,6	50	28,6

Результаты по исследованию альтероцентрической ориентации нам демонстрируют, что студенты 3 курса экспериментальной группы при проведении констатирующего эксперимента имели значения низкого уровня – 25%, среднего – 75%, но высокого уровня не было выявлено.

Данные, полученные после формирующего эксперимента, имеют следующие значения: средние значения 62,5%, высокий уровень 37,5%. Значений низкого уровня у ЭГ-1 не выявлено. Развитие происходит за счет уменьшения низких значений и возрастание высоких.

У студентов 4 курса результаты несколько иные. У ЭГ-2 после проведения формирующего эксперимента сохранились значения низкого уровня, хоть и уменьшились на 10%, но стоит упомянуть, что значения среднего уровня также уменьшились с 60% до 40% , за счет чего выросли значения высокого уровня с 20% до 50%.

В контрольной группе студентов 3 курса мы можем наблюдать, что показатели низкого уровня увеличились на 10% (с 40% до 50%). Обратная

ситуация у контрольной группы 4 курса, после проведения повторного тестирования более не выявлено результатов с низким уровнем, остальные средние значения не подверглись изменениям, что говорит о медленном развитии в естественной среде.

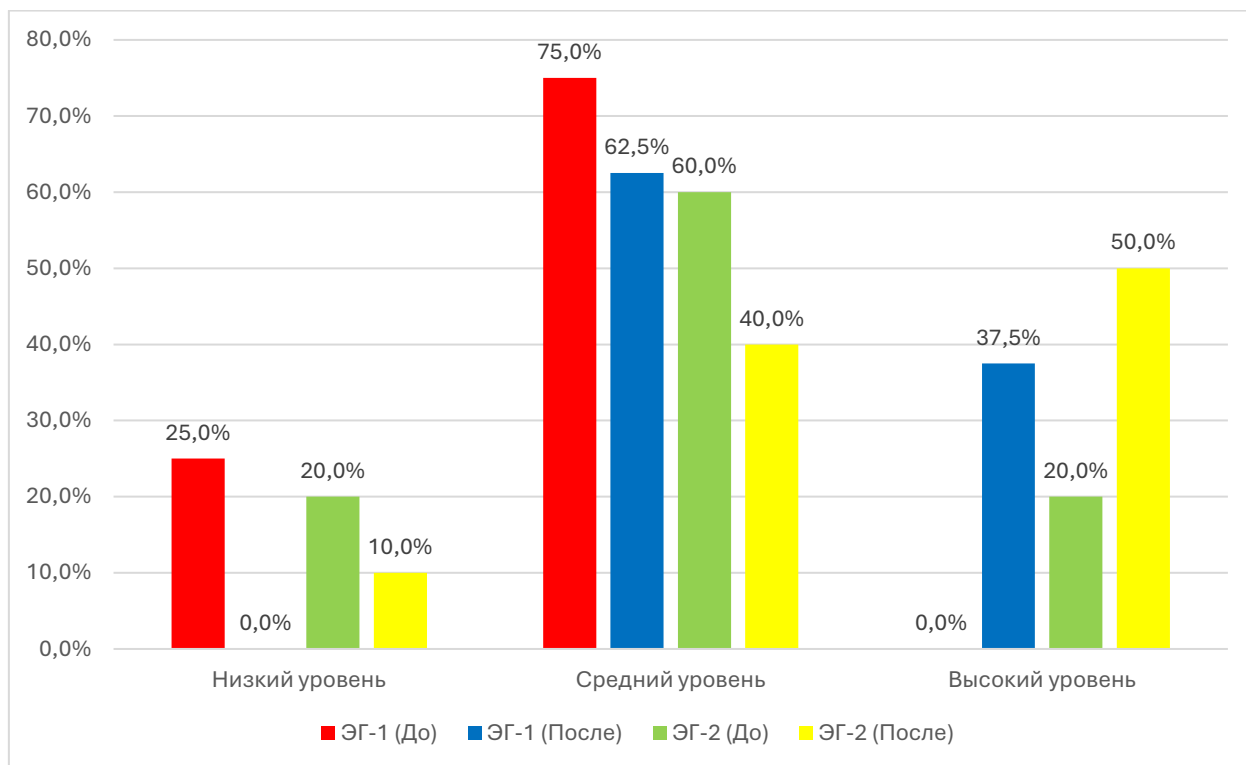


Рисунок 18. Гистограмма 17. Сравнительные результаты изучения уровня альтероцентрической ориентации студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

У КГ-2 также была отмечена динамика на повышение показателей в сторону высокого уровня, так как до проведения повторных измерений низкий уровень ориентации на другого был выявлен у одного студента, но после измерения низкий уровень не был отмечен ни у кого. У студентов 3 курса КГ ситуация обратная, так как после проведения повторного исследования было выявлено повышение низких и средних значений на 10% в сторону низкого профиля альтероцентрической ориентации.

Результаты по измерению альтероцентрической ориентации указывают на эффективность нашей программы при развитии данного аспекта социально-эмоционального компонента эмоционально-личностных компетенций.

Далее рассмотрим результаты по шкале межличностного понимания социально-эмоционального компонента, которые изображены в таблице 19 и гистограмме 18 (рис. 19).

Таблица 19. Сравнительные результаты изучения уровня межличностного понимания студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	50	10	12,5	20	-	28,6	-	14,3
Средний	37,5	60	62,5	60	70	42,9	50	42,9
Высокий	12,5	30	25	20	30	28,6	50	42,9

Результаты контрольной группы 3 курса имеют тенденцию к понижению уровня навыка межличностного понимания с 10% низкого уровня до 20%. Результаты, представленные в таблице, можно интерпретировать как положительную динамику развития навыка межличностного понимания, поскольку ЭГ-1 на этапе проведения констатирующего эксперимента имели 50% средних значений низкого уровня, в среднего 37,5%, но после развивающего тренинга ЭГ-1 имеют результаты низкого уровня 12%, где наблюдается прирост в 32%.

В экспериментальной группе 4 курса как до проведения формирующего эксперимента, так и после не было выявлено значений низкого уровня, наоборот, динамика прослеживается через увеличение значений высокого уровня на 20%.

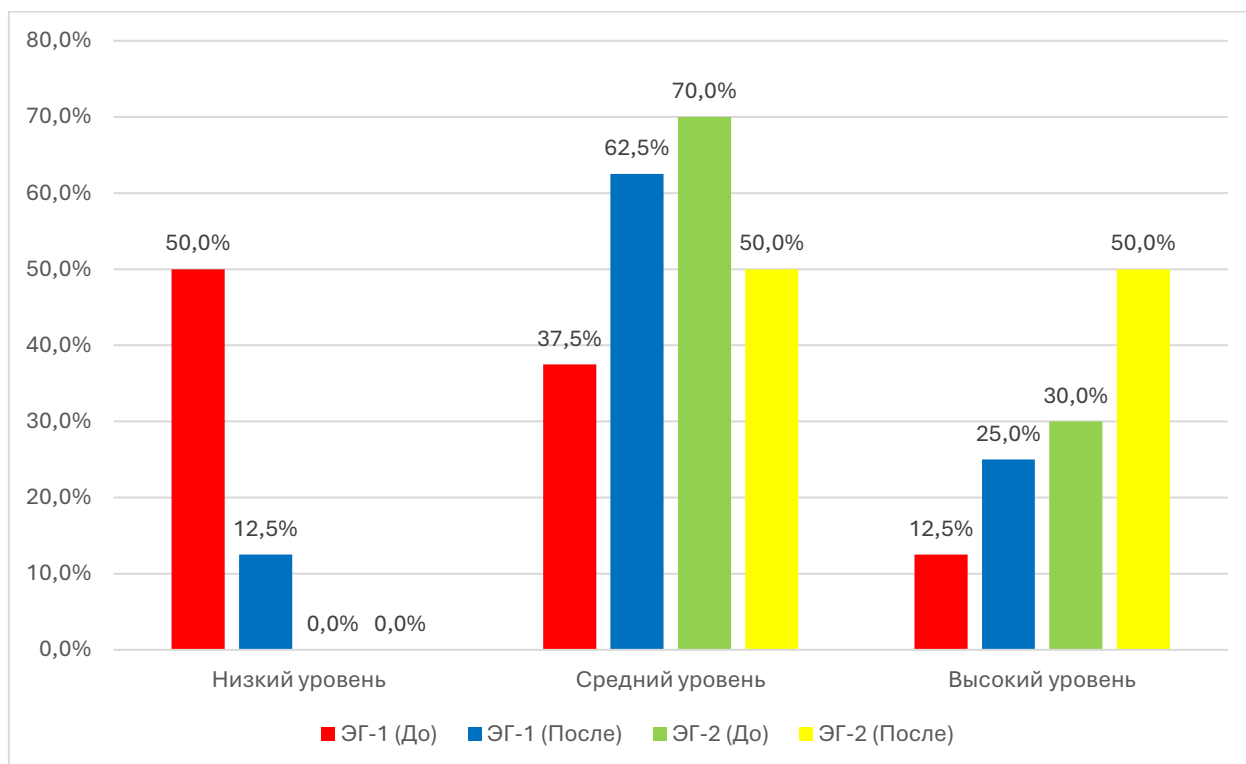


Рисунок 19. Гистограмма 18. Сравнительные результаты изучения уровня межличностного понимания студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Результаты, представленные в таблице, можно интерпретировать как положительную динамику развития навыка межличностного понимания, поскольку ЭГ-1 на этапе проведения констатирующего эксперимента имели 50% средних значений низкого уровня, в среднего 37,5%, но после развивающего тренинга ЭГ-1 имеют результаты низкого уровня 12%, где наблюдается прирост в 32%.

В экспериментальной группе 4 курса как до проведения формирующего эксперимента, так и после не было выявлено значений низкого уровня, наоборот, динамика прослеживается через увеличение значений высокого уровня на 20%.

Следующим параметром к рассмотрению является шкала позитивного влияния, результаты исследования которого продемонстрированы в таблице 20 и гистограмме 19 (рис. 20).

Таблица 20. Сравнительные результаты изучения уровня позитивного влияния на окружающих студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	37,5	50	-	20	10	14,3	-	-
Средний	62,5	50	50	90	80	42,9	50	57,1
Высокий	25	-	50	10	10	42,9	50	42,9

При изучении параметра позитивного влияния следует сделать следующие выводы: экспериментальная группа 3 курса при повторном тестировании более не имеет средние значения низкого уровня, но следует повышение значений среднего уровня на 25%.

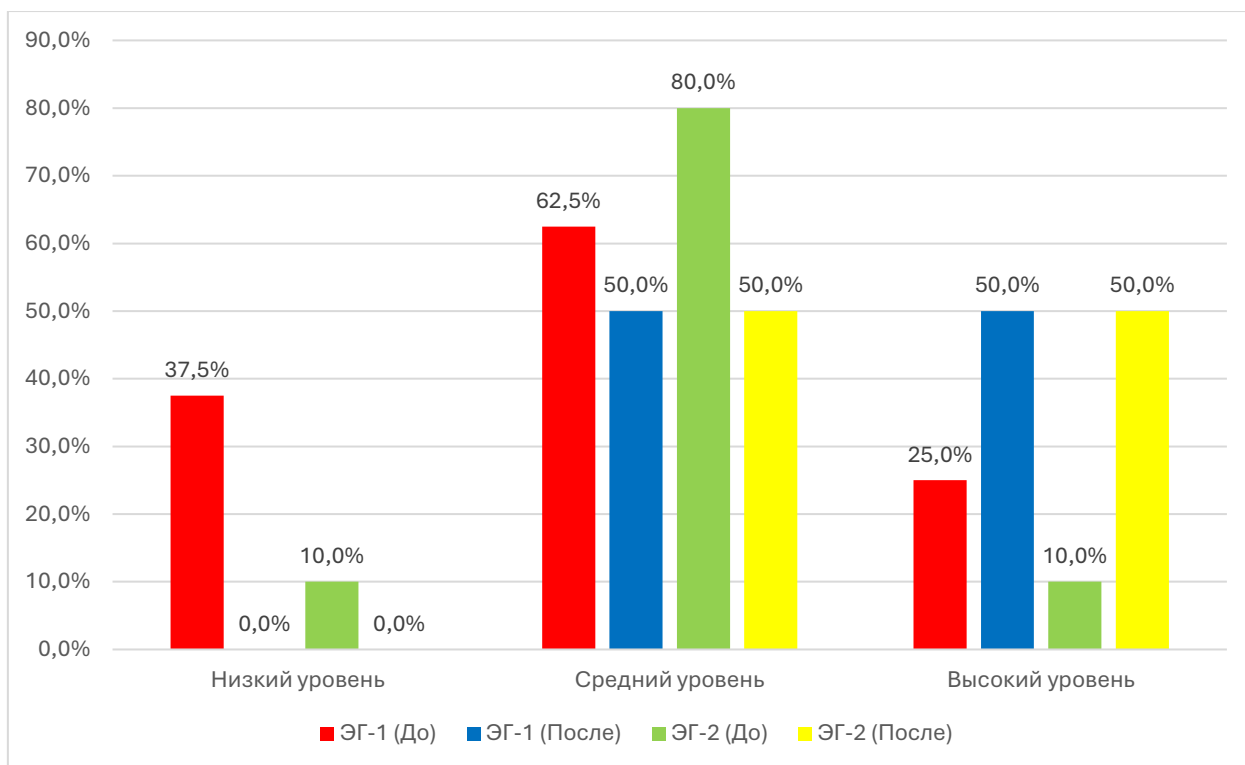


Рисунок 20. Гистограмма 19. Сравнительные результаты изучения уровня позитивного влияния на окружающих студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

В контрольной группе 3 курса и 4 курса также имеется повышение значений среднего уровня навыка позитивного влияния на 12,5% и 14,3%.

ЭГ-2 тоже имеет отчетливую динамику понижения средних значений за счет повышения высоких значений на 40%. Низкий уровень у данной группы более не выявлен при повторном тестировании.

В контрольных группах тоже присутствует динамика на развитие. У КГ-1 отмечен прирост по показателям значений среднего уровня на 40%, низкие значения уменьшились с 50% до 20%, к тому же выявлен высокий уровень у одного студента. У КГ-2 динамика отмечена лишь на повышение показаний среднего уровня на 14,3% за счет уменьшения показателей низкого до 0%.

Данные результаты свидетельствуют о динамичном развитии навыка позитивного влияния за счет прохождения программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов.

Далее, при изучении социально-эмоционального компонента эмоционально-личностных компетенций мы исследовали шкалу коммуникативной компетентности методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), результаты которой представлены в таблице 21 и гистограмме 20 (рис. 21).

Таблица 21. Сравнительные результаты изучения уровня коммуникативной компетентности студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	62,5	10	12,5	20	30	14,3	-	-
Средний	-	70	25	60	50	42,9	60	42,9
Высокий	37,5	20	62,5	20	20	42,9	40	57,1

При изучении коммуникативной компетентности у экспериментальных групп выявлены положительные изменения. У студентов 3 курса значительно снизилась доля низких значений с 62,5% низкого уровня, до 12,5%, разница которых составляет 50%.

У контрольной группы 3 курса замечено понижение значений низкого уровня, где средние значения достигали 70%, но при повторном тестировании, составляет 60%, в то время среднее значение низкого уровня составляло 10%, то после повторной диагностики стало составлять 20%, что свидетельствует об изменчивости индивидуально-личностных особенностей в естественной среде, так как динамики на понижение в экспериментальных группах отмечено не было.

Экспериментальная группа студентов 4 курса имеет положительную динамику, ведь при повторном тестировании у данной группы отсутствовали значения низкого уровня коммуникативной компетентности и значительно был повышен уровень со среднего до высокого (с 20% до 40%).

В контрольной группе 4 курса тоже выявлено при повторной диагностике отсутствие значений низкого уровня, но прирост замечен только у 1 студента (14,3%).

Данные результаты по изучению уровня коммуникативной компетентности студентов-психологов свидетельствуют о том, что разработанная нами программа по развитию эмоционально-личностных компетенций эффективна, ведь программа состояла из тренинговых занятий, в которых внимание было направлено на общение студентов между собой в контексте заданий коммуникации «психолог-клиент». Студенты экспериментальной группы значительно повысили уровень коммуникативной компетентности посредством проведенной программы, в то время как контрольные группы имеют меньшие результаты улучшения или ухудшения коммуникативной компетентности, ведь развитие в естественных условиях крайне медленное.

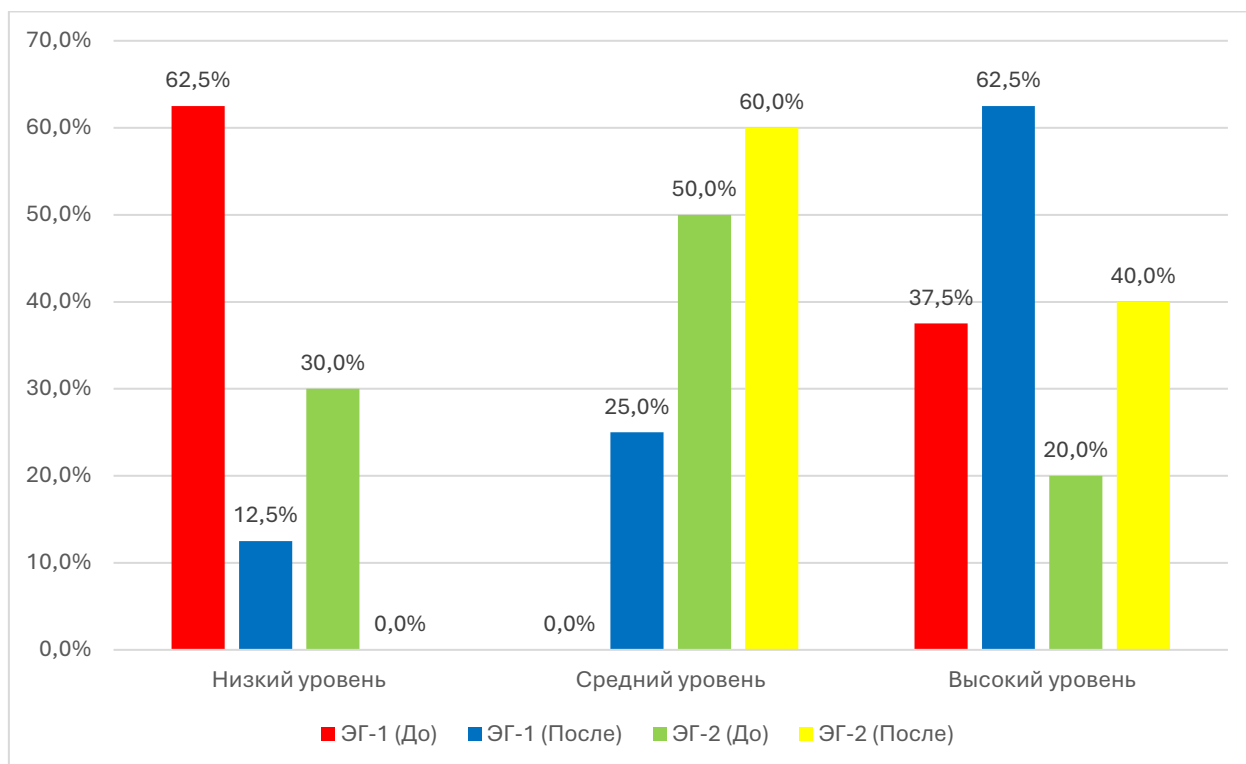


Рисунок 21. Гистограмма 20. Сравнительные результаты изучения уровня коммуникативной компетенции студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Следующим компонентом для изучения эффективности нашей программы является регуляторно-поведенческий компонент эмоционально-личностных компетенций. В данный компонент включены два аспекта: стрессоустойчивость, саморегуляция, измерение которых было произведено с помощью методики «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021) при использовании шкал жизнестойкость и саморегуляция.

Результаты по шкале жизнестойкость представлены в таблице 22 и гистограмме 21 (рис. 22).

Данные сравнительного анализа, распределились следующим способом: у ЭГ-1 при повторном тестировании более не выявлено средних значений низкого уровня, остальные значения ровно распределились по уровням: 50% средний и высокий уровень.

Таблица 22. Сравнительные результаты изучения уровня
жизнестойкости студентов-психологов по методике «Социальные умения
личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	25	40	-	30	40	14,3	10	14,3
Средний	50	30	50	40	30	57,1	40	57,1
Высокий	25	30	50	30	30	28,6	50	28,6

Результаты у контрольной группы 3 курса особо не отличаются от первоначальных, но отмечена динамика по уменьшению обладателей низкого уровня жизнестойкости с 40% до 30% за счет увеличения показателей среднего уровня на 10%, что означает изменения у 1 студента в естественных условиях.

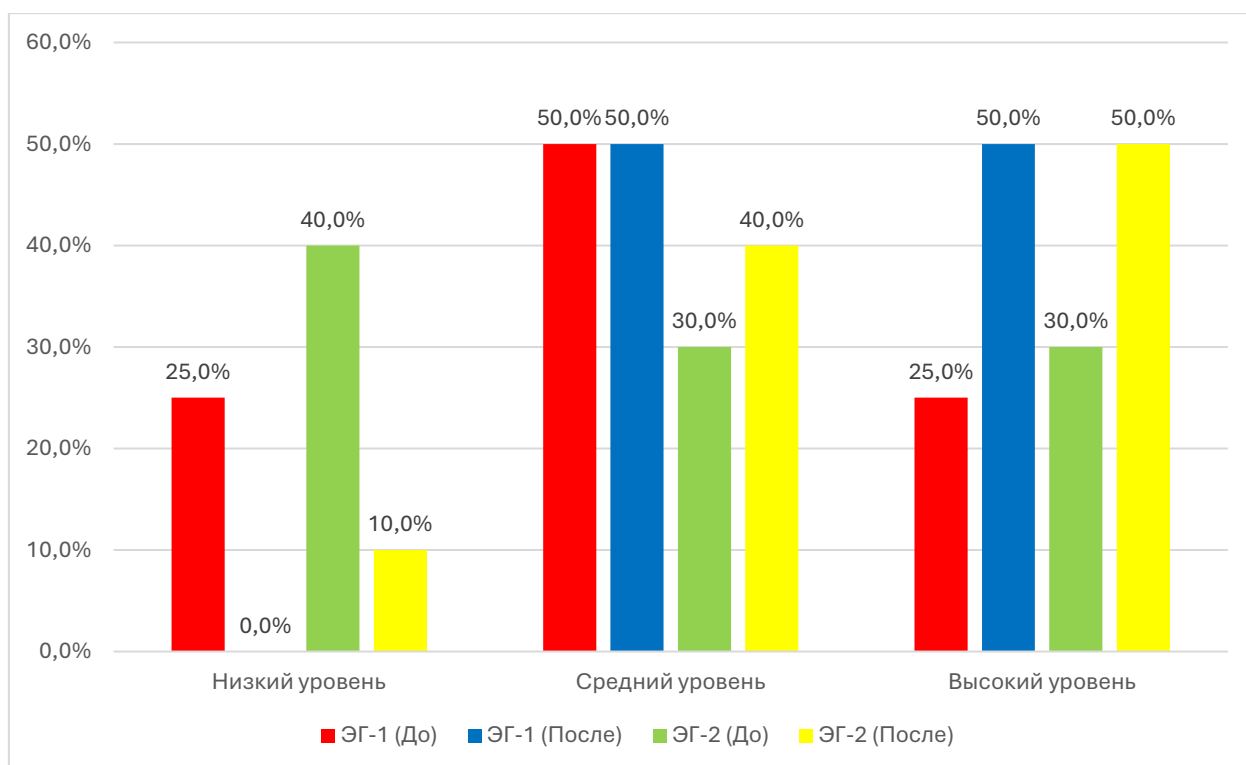


Рисунок 22. Гистограмма 21. Сравнительные результаты изучения
уровня жизнестойкости студентов-психологов ЭГ по методике
«Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Экспериментальная группа 4 курса имеет заметную положительную динамику: при повторном диагностировании на 30% уменьшились показания низкого уровня, на 20% увеличились значения высокого уровня жизнестойкости. Контрольная группа 4 курса никаких изменений не имеет.

Следующая шкала саморегуляции представлена в таблице 23 и гистограмме 22 (рис. 23).

Таблица 23. Сравнительные результаты изучения уровня саморегуляции студентов-психологов по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	12,5	50	-	30	-	42,9	-	28,6
Средний	50	50	25	60	80	14,3	50	28,6
Высокий	37,5	-	62,5	10	20	42,9	50	42,9

При исследовании уровня саморегуляции у студентов 3 курса экспериментальной группы проглядывается динамика роста, каждый уровень повысил свои значения на 12,5%. У контрольной группы 3 курса заметно уменьшение низких значений уровня саморегуляции (30%), к тому же впервые выявлено значение высокого уровня у 1 студента 3 курса.

Экспериментальная группа 4 курса студентов-психологов имеет только значения среднего и высокого уровней, что при первичном и последующем тестировании, данные различаются, в начале исследования значения имели соотношение 80% - средний уровень, 20% - высокий, но после прохождения программы по развитию эмоционально-личностных компетенций результаты имеют значение 50% по каждому из уровней. В контрольной группе 4 курса итоговые значения не имеют ильных отличий от первоначальных, отмечено только повышение значения среднего уровня на 14,3%.

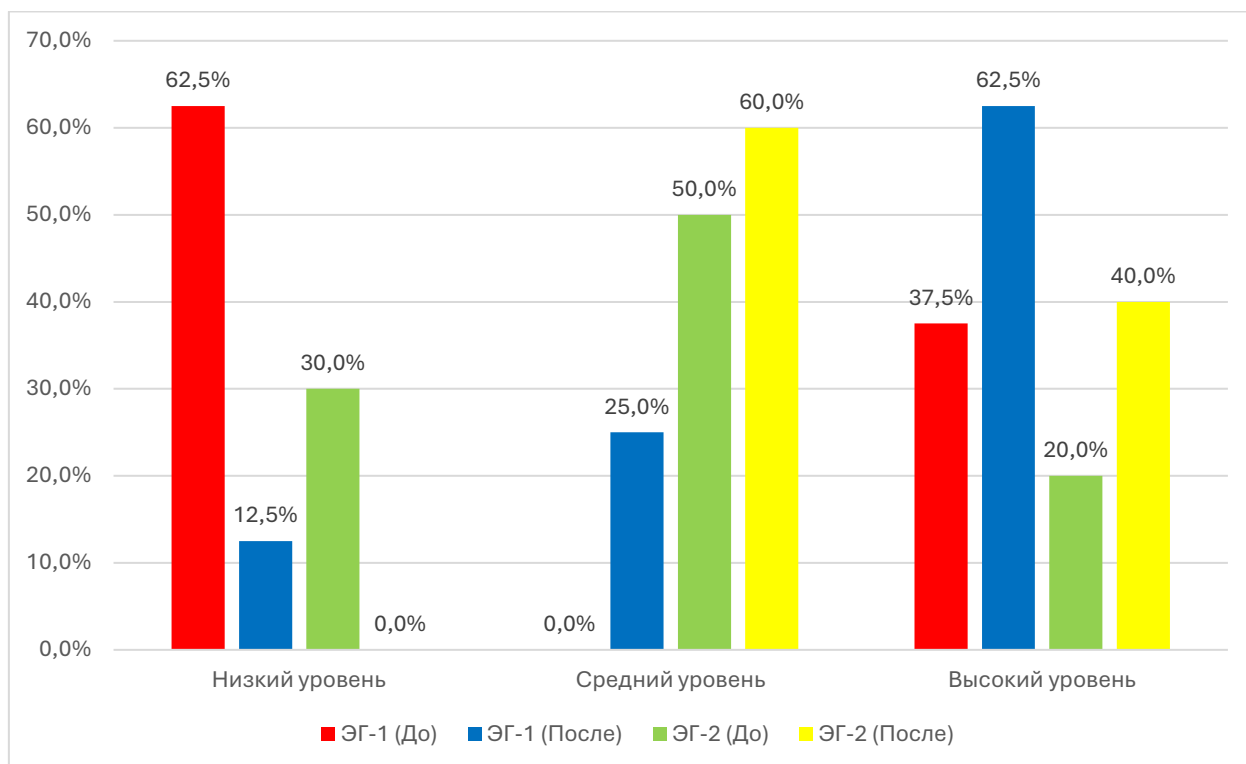


Рисунок 23. Гистограмма 22. Сравнительные результаты изучения уровня коммуникативной компетенции студентов-психологов ЭГ по методике «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021)

Подводя итог по исследованию регуляторно-поведенческого компонента, следует вывод, что данные сравнительного анализа свидетельствуют о малом естественном развитии навыка, по сравнению с данными респондентов экспериментальной группы, прошедшими программу развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов.

Последним компонентом к рассмотрению является когнитивный компонент, который включает в себя понимание эмоций и их интерпретация у себя и окружающих и рефлексия. Исследование данного компонента проходило с помощью двух методик: «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003) и «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006).

Результаты по изучению уровня межличностного эмоционального интеллекта представлены в таблице 24 и гистограмме 23 (рис. 24).

Таблица 24. Сравнительные результаты изучения уровня межличностного эмоционального интеллекта студентов-психологов по методике «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)»
Д.В. Люсина (2006), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	12,5	40	-	30	10	28,6	-	14,3
Средний	62,5	40	50	60	50	42,9	30	42,9
Высокий	25	20	50	10	40	28,6	70	42,9

Данные, представленные в таблице 24, можно интерпретировать как положительную динамику к развитию межличностного эмоционального интеллекта: при последующем тестировании после проведения развивающей программы, у студенты 3 курса экспериментальной группы на каждом уровне наблюдается прирост к каждому значению уровня на 12,5%, что можно сказать про контрольную группу 3 курса, результаты которой также различаются от начальных значений 10-20%.

Особенно высокие результаты имеет экспериментальная группа 4 курса, которая в первом тестировании имела результаты: низкий уровень 10%, средний уровень 50%, а высокий уровень 40%. Но после прохождения формирующего эксперимента, значения стали значительно выше: низкий уровень межличностного интеллекта не выявлен, средний уровень 30%, а высокий 70%, что свидетельствует о сильном эффекте влияния программы на данный компонент, поскольку развитие навыков происходило в активной социальной форме.

У КГ-1 есть своя особенная динамика по данному параметру, так как низких и высоких значений стало на 10% меньше, но замечен прирост по показателям среднего уровня на 20%. Контрольная группа 4 курса, по

сравнению с экспериментальной не имеет таких скачков развития, лишь малый прирост по каждому из уровней 14,3%.

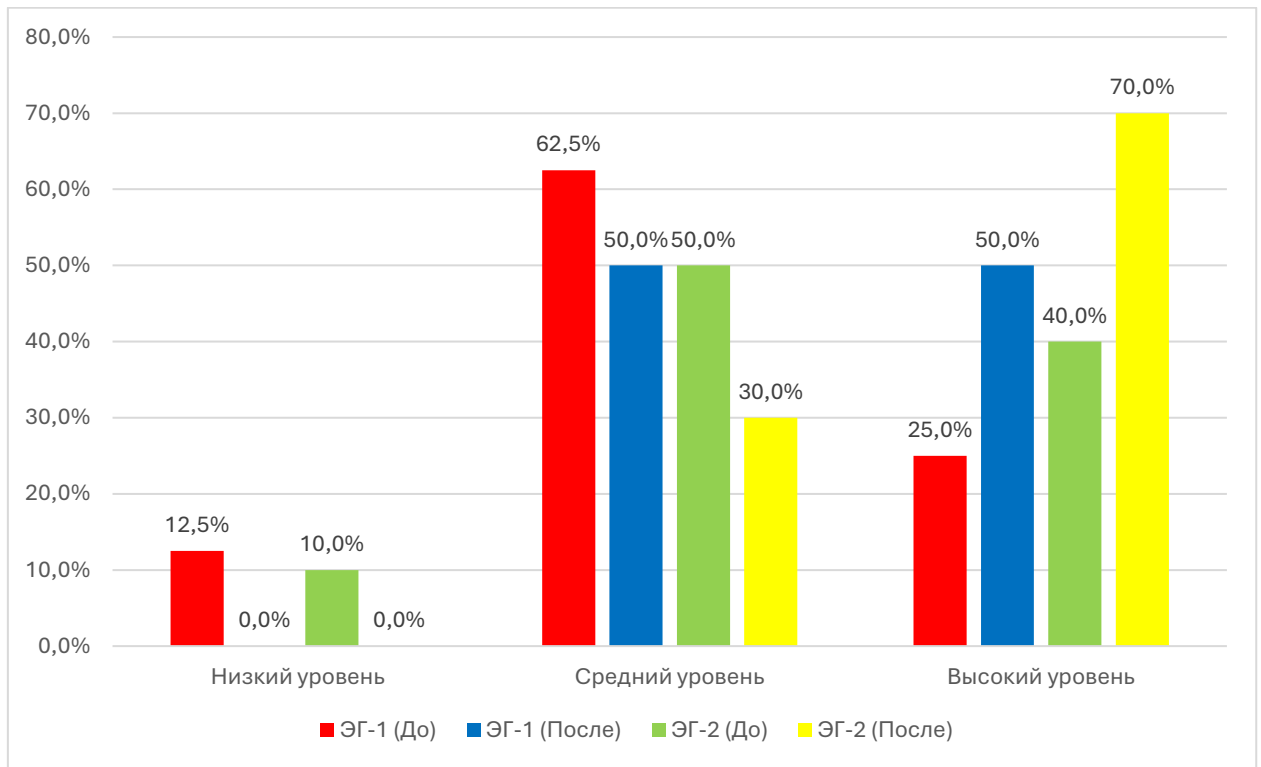


Рисунок 24. Гистограмма 23. Сравнительные результаты изучения уровня межличностного эмоционального интеллекта студентов-психологов ЭГ по методике «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)»
Д.В. Люсина (2006)

Далее рассмотрим результаты, полученные в ходе исследования внутриличностного эмоционального интеллекта по методике «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006), они представлены в таблице 25 и гистограмме 24 (рис. 25).

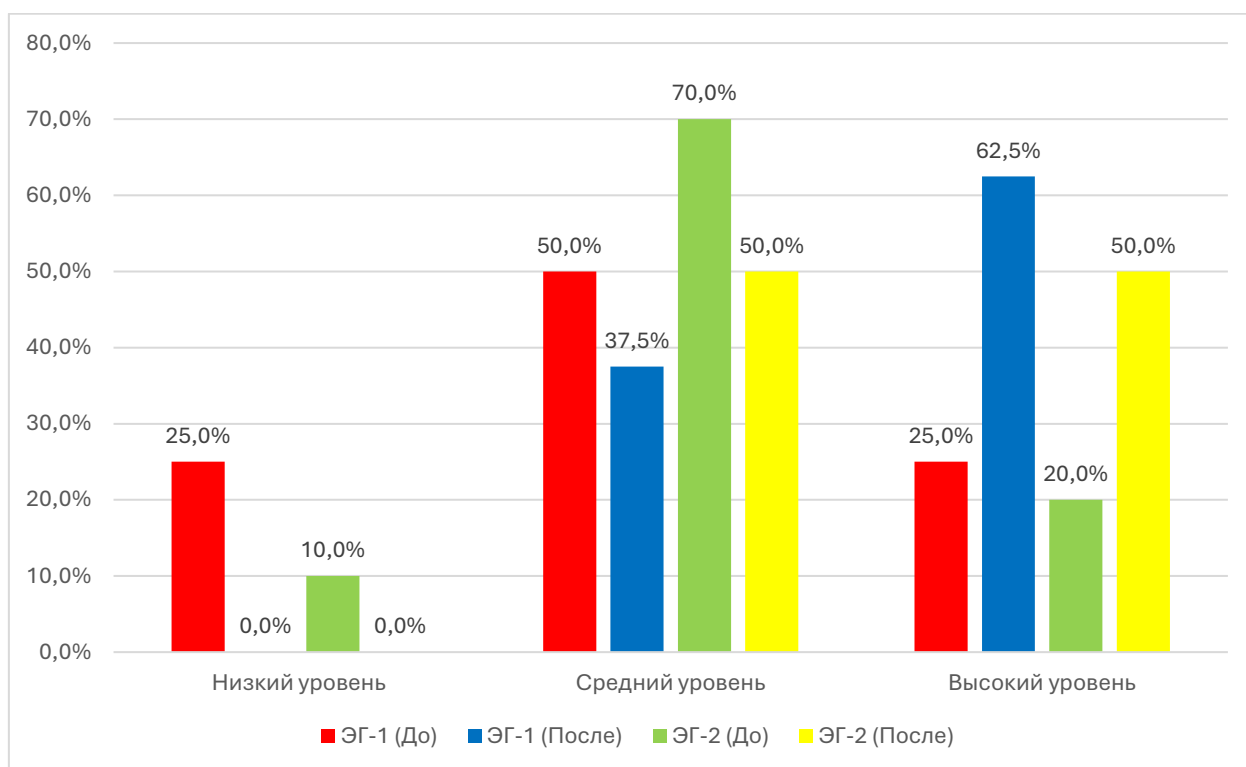
Результаты по исследованию внутриличностного эмоционального интеллекта можно интерпретировать как легкую динамику к развитию: студенты 3 курса из экспериментальной группы улучшили показатели каждого уровня после повторного тестирования на 12,5%.

**Таблица 25. Сравнительные результаты изучения уровня
внутриличностного эмоционального интеллекта студентов-психологов по
методике «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)»**

Д.В. Люсина (2006), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	25	20	-	20	10	57,1	-	28,6
Средний	50	50	37,5	40	70	28,6	50	57,1
Высокий	25	30	62,5	40	20	14,3	50	14,3

Контрольная группа 4 курса также имеет после повторного исследования все показатели на 14,3% выше.



**Рисунок 25. Гистограмма 24. Сравнительные результаты изучения
уровня внутриличностного эмоционального интеллекта студентов-
психологов ЭГ по методике «Опросник эмоционального интеллекта
(Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006)**

Экспериментальная группа 4 курса улучшила свои показатели на 20%, но и при этом в дальнейшем не было выявлено значений низкого уровня. Результаты указывают, что данная форма тренинга, более эффективна для развития межличностного эмоционального интеллекта, чем внутриличностного интеллекта, так как тренинговая форма более воздействует на параметры коммуникации, даже если не напрямую, то косвенно.

Заключительный параметр, который мы рассмотрим при исследовании эффективности разработанной нами программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов – когнитивный компонент. Аспект, который входит в данный компонент – это рефлексивность, которая измерялась с помощью методики «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003), результаты которой изображены в таблице 26, гистограмме 25 (рис. 26).

Таблица 26. Сравнительные результаты изучения уровня рефлексивности студентов-психологов по методике «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003), %

Респонденты Уровень	Студенты 3 курса (n=18)				Студенты 4 курса (n=17)			
	До		После		До		После	
	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-1 (n=8)	КГ-1 (n=10)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)	ЭГ-2 (n=10)	КГ-2 (n=7)
Низкий	12,5	20	-	10	-	28,6	-	28,6
Средний	62,5	50	50	50	60	42,9	40	42,9
Высокий	25	30	50	40	40	28,6	60	28,6

Анализируя данные по результатам исследования рефлексивности, стоит отметить, что только 1 студент экспериментальной группы 3 курса до прохождения формирующего эксперимента имеет низкий уровень рефлексивности (12,5%), но после проведения программы ни у одной группы не выявлено больше низких значений. Участники экспериментальной группы показывают динамику развития рефлексивности после участия в развивающей программе: уменьшился процент участников, имеющих средний

уровень (с 62,5 до 50%) и увеличилось число участников имеющих высокий уровень (с 25% до 50%).

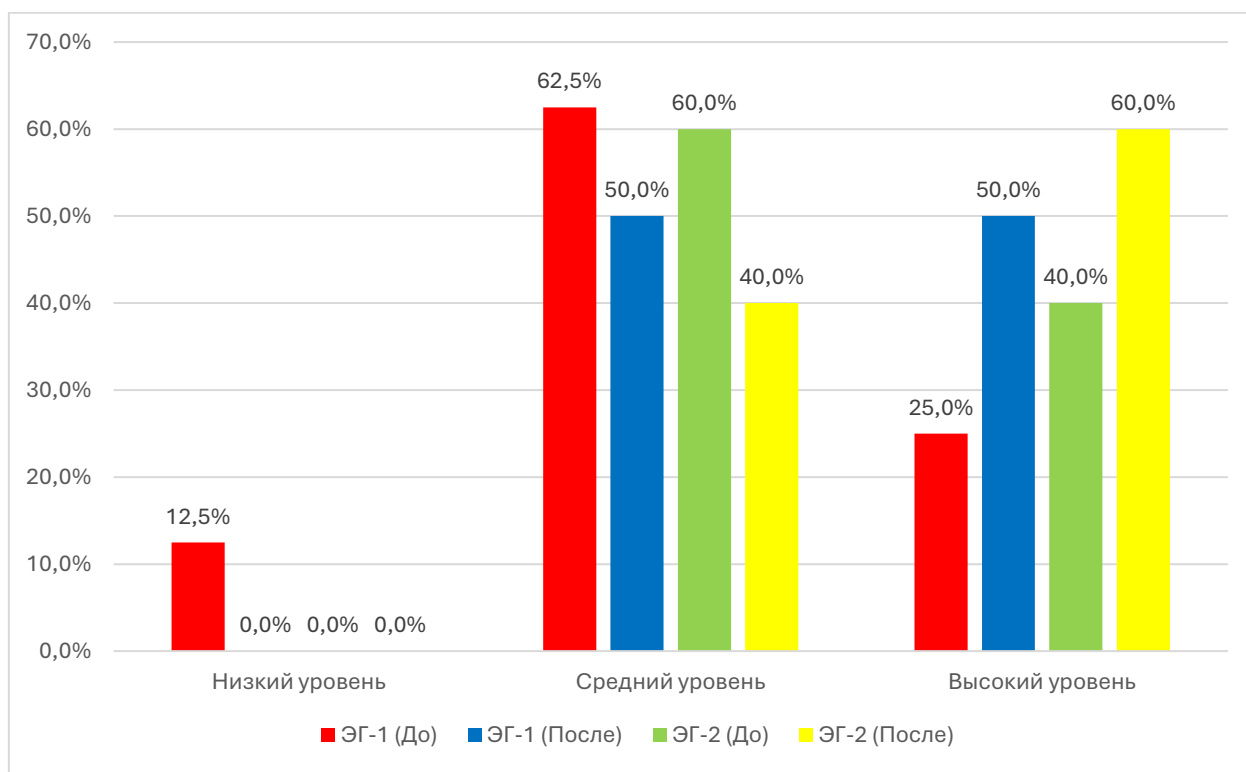


Рисунок 26. Гистограмма 25. Сравнительные результаты изучения уровня рефлексивности студентов-психологов ЭГ по методике «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003)

Студенты из экспериментальной группы 4 курса не имеют значения низкого уровня, но также присутствует положительная динамика повышения среднего значения высокого уровня рефлексивности – с 40% до 60%.

При исследовании когнитивного компонента эмоционально-личностной компетентности можно сделать вывод, что самые большие результаты развития были получены при исследовании межличностного эмоционального интеллекта, но все равно в каждом параметре присутствует положительная динамика.

Обобщая полученные результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что разработанная нами психологическая программа развития

эмоционально-личностной компетентности студентов-психологов эффективна при формировании профессиональных навыков и компетенций.

Выводы по третьей главе:

1. Основываясь на результаты констатирующего эксперимента нами была разработана программа развития эмоционально-личностных компетентностей студентов-психологов, целью которой стало развитие тех параметров, которые входят в состав эмоционально-личностных компетентностей студентов-психологов

2. После проведения психологической программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов нами был проведен контрольный эксперимент с помощью повторного использования методик для констатирующего эксперимента: «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003), «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006), методики «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004), методика «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021).

3. Для достоверности оценки эффективности разработанной и проведенной нами программы развития эмоционально-личностных компетенций, формирующий эксперимент проводился со студентами-психологами 3 и 4 курсов, разделенными на 2 экспериментальные группы (ЭГ-1 и ЭГ-2) и 2 контрольные группы (КГ-1 и КГ-2). В ЭГ-1 вошли студенты-психологи 3 курса в количестве 8 человек, ЭГ-2 имеет в своем составе 10 человек студентов-психологов 4 курса, с которыми проводился формирующий эксперимент. КГ-1 составляют студенты 3 курса в составе 10 человек, в КГ-2 были студенты 4 курса в составе 8 человек.

4. Исследование ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций:

- Благожелательность - ЭГ-1 и ЭГ-2 по результатам контрольного эксперимента не выявлено низкого уровня благожелательности. прирост по значениям высокого уровня у студентов 4 курса – от 20% к 40%.

- Толерантность – после проведения развивающей программы значения сильно изменились – средний уровень имеется у 62,5% респондентов, а высокий уровень показали 37,5% от группы 3 курса. У 4 курса средний уровень был выявлен у 80%, а низки у 20%, после прохождения развивающей программы, данные сменились на 50% с средним уровнем и 50% с высоким, что означает динамику в сторону высокого уровня в 30%.

- Ценностное отношение к людям - у студентов 3 курса после проведения формирующего эксперимента отсутствуют значения низкого уровня, средний уровень 75%, а высокий 25%. Студенты 4 курса имеющие низкий уровень составляли 10%, но после проведенных мероприятий, данные значения отсутствуют, при повторном исследовании студенты 4 курса имеют средний уровень у 90%, в то время как всего 10% имеют высокий уровень ценностного отношения к людям.

- Морально-этические нормы - студенты 3 курса до проведения формирующего эксперимента имели следующие значения: низкий уровень 25%, средний 62,5%, а высокий лишь 12,5%, но при повторной диагностике прослеживается следующая динамика: средний уровень составляет 37,5%, а высокий 62,5%. У 4 курса – низкий уровень выявлен у 10%, в то время как высокий – 20%. Подавляющее большинство имеет средний уровень – 70%. После проведения программы по развитию эмоционально-личностных компетенций заметно изменение: средний уровень имеют 60% ЭГ-2, а высокий 40%.

5. Исследование социально-эмоционального компонента эмоционально-личностных компетенций:

- Альтероцентрическая ориентация - что студенты 3 курса экспериментальной группы при проведении констатирующего эксперимента

имели значения низкий уровень -25%, средний – 75%, но высокого уровня не было выявлено. Данные, полученные после формирующего эксперимента: средние значения 62,5%, высокий уровень 37,5%. Значений низкого уровня у ЭГ-1 не выявлено. ЭГ-2 после проведения формирующего эксперимента сохранились значения низкого уровня, хоть и уменьшились на 10%, но стоит упомянуть, что значения среднего уровня также уменьшились с 60% до 40% , за счет чего выросли значения высокого уровня с 20% до 50%.

- Межличностное понимание – ЭГ-1 на этапе проведения констатирующего эксперимента имела 50% средних значений низкого уровня, в среднего 37,5%, но после развивающего тренинга ЭГ-1 имеют результаты низкого уровня 12%, где наблюдается прирост в 32%. В экспериментальной группе 4 курса как до проведения формирующего эксперимента, так и после не было выявлено значений низкого уровня, наоборот, динамика прослеживается через увеличение значений высокого уровня на 20%.

- Позитивное влияние - экспериментальная группа 3 курса при повторном тестировании более не имеет средние значения низкого уровня, что повышает значения среднего уровня на 25%. ЭГ-2 тоже имеет отчетливую динамику понижения средних значений за счет повышения высоких значений. Низкий уровень у данной группы более не выявлен при повторном тестировании.

- Коммуникативная компетентность- У студентов 3 курса значительно снизилась доля низких значений с 62,5% низкого уровня, до 12,5%, разница которых составляет 50%. Экспериментальная группа студентов 4 курса имеет положительную динамику, ведь при повторном тестировании у данной группы отсутствовали значения низкого уровня коммуникативной компетентности и значительно был повышен уровень со среднего до высокого (с 20% до 40%).

6. Исследование регуляторно-поведенческого компонента эмоционально-личностных компетенций.

- Жизнестойкость – ЭГ-1 при повторном тестировании более не выявлено средних значений низкого уровня. Остальные значения ровно распределились по уровням: 50% средний и высокий уровень. Экспериментальная группа 4 курса имеет заметную положительную динамику: при повторном диагностировании на 30% уменьшились показания низкого уровня, на 20% увеличились значения высокого уровня жизнестойкости.

- Саморегуляция – у студентов 3 курса экспериментальной группы проглядывается динамика роста, каждый уровень повысил свои значения на 12,5%. Экспериментальная группа 4 курса студентов-психологов имеет только значения среднего и высокого уровней, что при первичном и последующем тестировании, данные различаются, в начале исследования значения имели соотношение 80% - средний уровень, 20% - высокий, но после прохождения программы по развитию эмоционально-личностных компетенций результаты имеют значение 50% по каждому из уровней.

7. Исследование когнитивного компонента эмоционально-личностных компетенций.

- МЭИ – студенты 3 курса экспериментальной группы на каждом уровне наблюдается прирост к каждому значению уровня на 12,5%, что можно и сказать про контрольную группу 3 курса, результаты которой также различаются от начальных значений 10-20%. экспериментальная группа 4 курса, которая в первом тестировании имела результаты: низкий уровень 10%, средний уровень 50%, а высокий уровень 40%. Но после прохождения формирующего эксперимента, значения стали значительно выше: низкий уровень межличностного интеллекта не выявлен, средний уровень 30%, а высокий 70%.

- ВЭИ – студенты 3 курса из экспериментальной группы улучшили показатели каждого уровня после повторного тестирования на 12,5%. Экспериментальная группа 4 курса улучшила свои показатели на 20%, но и при этом в дальнейшем не было выявлено значений низкого уровня.

- Рефлексия – участники экспериментальной группы показывают динамику развития рефлексивности после участия в развивающей программе: уменьшился процент участников, имеющих средний уровень (с 62,5 до 50%) и увеличилось число участников имеющих высокий уровень (с 25% до 50%). Студенты из экспериментальной группы 4 курса не имеют значения низкого уровня, но также присутствует положительная динамика повышения среднего значения высокого уровня рефлексивности – с 40% до 60%.

8. Сравнительный качественный и количественный анализ констатирующего и контрольного экспериментов показывает, что в контрольных группах присутствует положительная динамика к развитию тех или иных навыков в естественных условиях, но в экспериментальных группах происходило развитие всех параметров одновременно, что прослеживается во всех полученных результатах по измерению параметров контрольного эксперимента. Следовательно, полученные результаты свидетельствуют об эффективности и результативности разработанной нами программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования стало теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка эффективности программы развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов.

Теоретический анализ психологической и психо-педагогической литературы позволил сформулировать следующие выводы: в настоящий момент в системе образования преобладает компетентностный подход, придя на смену «знаниевой» парадигме, но при этом до сих пор в современной психологической науке нет общепринятого понятия «компетенции», «компетентность» и определения структуры данного феномена. Но многие зарубежные и отечественные авторы выдвигали свои взгляды и модели компетенций. Следствием данного пробела в науке становится актуальность исследования эмоционально-личностных компетенций психолога.

Эмоционально-личностные компетенции в рамках нашего исследования определяется как способность к пониманию эмоций как своих, так и окружающих, эмпатия, эмоциональное воздействие, коммуникация, навык саморегуляции, стрессоустойчивости, морально-этические нормы и ценностно-смысловая организация личности.

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

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

медицинской практике в количестве в количестве 35 человек (33 девушки и 2 юношей) в возрасте от 19 до 23 лет, средний возраст – 21,3 ($\pm 1,02$).

В результате проведенного теоретического анализа для достижения цели исследования и решения поставленных задач нами была разработана модель эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов, которая включает в себя четыре основных компонента: ценностно-смысловой (ценностно-смысловая организация личности, морально-этические нормы), социально-эмоциональный (эмпатия, эмоциональное воздействие, коммуникация), регуляторно-поведенческий (саморегуляция и стрессоустойчивость) и когнитивный (понимание и интерпретация эмоций, рефлексия).

Психологическое исследование было реализовано с помощью следующих методов: теоретические методы (анализ научной психологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); эмпирические методы: наблюдение; экспериментальные методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент; психодиагностический метод реализован с помощью вербально коммуникативного метода (беседа) и с помощью следующих психодиагностических методик: «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭМИн)» Д.В. Люсина (2006), «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003), «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимощук (2004); методы количественного и качественного анализа: метод описательной статистики (процентное соотношение), интерпретационные методы.

В результате констатирующего эксперимента было выявлено:

1. По результатам ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов выявлено, что у группы 3 курса абсолютно не выявлено значений высокого уровня благожелательности, но преобладает средний уровень (72,2%). Также, средний

уровень преобладает и у студентов 4 курса (70,6%). По данным изучения параметра толерантности у студентов, можно отметить, что большими значениями у респондентов является показатели среднего уровня – 61,1% у студентов третьего курса и 58,8% у старшего курса. Только у одного студента-психолога 4 курса имеются высокие значения ценностного отношения к людям (5,8%), так как подавляющее большинство в обеих группах имеют средние значения – 83,3% у студентов 3 курса, 76,5% у 4 курса. Уровень сформированности морально-этической ответственности у студентов-психологов в большинстве имеется на среднем уровне (3 курс-61,1%, 4 курс-64,7%).

2. Социально-эмоциональный компонент: по результатам исследования альтероцентрической ориентации у студентов-психологов 3 курса можно заметить тенденцию к низкому уровню альтероцентрической ориентации (33,3%), в то время как студенты 4 курса с низким уровнем параметра составляют 17,6%. По результатам исследования межличностного понимания можно сделать вывод, что среди студентов-психологов преобладает средний уровень понимания, так как больше 50% от групп имеют данные значения. Полученные результаты изучения позитивного влияния у студентов-психологов позволяют сделать вывод, что высокий уровень навыка оказания эмоциональной поддержки практически отсутствует, ведь у всех курсов преобладают значения низкого (33,3%, 29,4%) и среднего уровней (55,6%, 47,1%). Навык коммуникативной компетентности у данной группы респондентов в подавляющем большинстве преобладает средний уровень развития, но и есть тенденция к низкому уровню, так как у студентов 3 курса процент низкого уровня составляет 33,3% от всей группы, в то время как у 4 курса 23,5%.

3. Регуляторно-поведенческий: уровень жизнестойкости у студентов-психологов имеет тенденцию к среднему уровню, но при этом что у младшего курса больший процент респондентов имеют низкий уровень жизнестойкости (33,3%). Результаты респондентов по шкале саморегуляции

можно интерпретировать как тенденцию к среднему уровню, так как большая часть из двух групп студентов имеют данные значения, но к тому же, студенты младшего курса в большей степени имеют результат низкого уровня саморегуляции (33,3%), в то время как у старшего курса данные составляют лишь 17,6%.

4. Когнитивный компонент: по результату исследования мы можем наблюдать, что большинство респондентов студентов-психологов имеют средний уровень интеллекта как внутреннего, так и межличностного, но к тому же мы наблюдаем, что студенты 4 курса в большей степени имеют результаты по высокому уровню межличностного эмоционального интеллекта (41,2%) и внутриличностного эмоционального интеллекта (35,3%). 4 курса имеют более развитый уровень рефлексивности, так как у старшего курса, по сравнению с младшим, больше человек имеют высокий уровень рефлексивности (35,3%), в то время как у студентов 3 курса преобладает средний уровень (55,6%), но и больший процент, по сравнению с 4 курсом (11,8%) имеют низкие значения уровня рефлексивности (16,7%).

Обобщая полученные результаты, можно подвести итог, что все перечисленные навыки и компетенции у студентов 3 и 4 курсов развиты в основном на низком и среднем уровне, что сигнализирует о необходимости целенаправленного развития данных навыков.

Основываясь на результаты констатирующего эксперимента и решении о необходимости целенаправленного развития нами была разработана программа развития эмоционально-личностных компетенций студентов-психологов.

Для оценки эффективности разработанной нами психологической программы на этапе проведения формирующего эксперимента респонденты были разделены на контрольные (КГ-1, КГ-2) и экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2).

В ЭГ-1 вошли студенты-психологи 3 курса в количестве 8 человек, ЭГ-2 имеет в своем составе 10 человек студентов-психологов 4 курса, с которыми

проводился формирующий эксперимент. КГ-1 составляют студенты 3 курса в составе 10 человек, в КГ-2 были студенты 4 курса в составе 7 человек.

После проведения формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент с помощью повторного тестирования по методикам для констатирующего эксперимента: «Опросник эмоционального интеллекта (Опросник ЭмИн)» Д.В. Люсина (2006), «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова (2003), «Социальные умения личности (СУМ-60)» Е.А. Васиной (2021), «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности (ДУМЭОЛП)» И.Г. Тимошук (2004).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал следующие результаты:

1. Результат ценностно-смыслового компонента эмоционально-личностных компетенций:

- Благожелательность – ЭГ-1 и ЭГ-2 по результатам контрольного эксперимента не выявлено низкого уровня благожелательности. прирост по значениям высокого уровня у студентов 4 курса – от 20% к 40%.
- Толерантность – После проведения развивающей программы значения сильно изменились – средний уровень имеется у 62,5% респондентов, а высокий уровень показали 37,5% от группы 3 курса. У 4 курса средний уровень был выявлен у 80%, а низки у 20%, после прохождения развивающей программы, данные сменились на 50% с средним уровнем и 50% с высоким, что означает динамику в сторону высокого уровня в 30%.
- Ценностное отношение к людям – у студентов 3 курса после проведения формирующего эксперимента отсутствуют значения низкого уровня, средний уровень 75%, а высокий 25%. Студенты 4 курса имеющие низкий уровень составляли 10%, но после проведенных мероприятий, данные значения отсутствуют и средний уровень имеется у 90%, в то время как 10% имеют высокий уровень ценностного отношения к людям.
- Морально-этические нормы – студенты 3 курса до проведения формирующего эксперимента имели следующие значения: низкий уровень

25%, средний 62,5%, а высокий лишь 12,5%, но при повторной диагностике прослеживается следующая динамика: средний уровень составляет 37,5%, а высокий 62,5%. У 4 курса – низкий уровень выявлен у 10%, в то время как высокий – 20%. Подавляющее большинство имеет средний уровень – 70%. После проведения программы по развитию эмоционально-личностных компетенций заметно изменение: средний уровень имеют 60% ЭГ-2, а высокий 40%.

2. Результат социально-эмоционального компонента эмоционально-личностных компетенций:

- Альтероцентрическая ориентация – студенты 3 курса экспериментальной группы при проведении констатирующего эксперимента имели значения низкий уровень -25%, средний – 75%, но высокого уровня не было выявлено. Данные, полученные после формирующего эксперимента: средние значения 62,5%, высокий уровень 37,5%. Значений низкого уровня у ЭГ-1 не выявлено. ЭГ-2 после проведения формирующего эксперимента сохранились значения низкого уровня, хоть и уменьшились на 10%, но значения среднего уровня также уменьшились с 60% до 40%, за счет чего выросли значения высокого уровня с 20% до 50%.

- Межличностное понимание – ЭГ-1 на этапе проведения констатирующего эксперимента имели 50% средних значений низкого уровня, в среднем 37,5%, но после развивающего тренинга ЭГ-1 имеют результаты низкого уровня 12%, где наблюдается прирост в 32%. В ЭГ-2 как до проведения формирующего эксперимента, так и после не было выявлено значений низкого уровня, наоборот, динамика прослеживается через увеличение значений высокого уровня на 20%.

- Позитивное влияние – экспериментальная группа 3 курса при повторном тестировании более не имеет средние значения низкого уровня, что повышает значения среднего уровня на 25%. ЭГ-2 тоже имеет отчетливую динамику понижения средних значений за счет повышения высоких значений.

Низкий уровень у данной группы более не выявлен при повторном тестировании.

- Коммуникативная компетентность – у студентов 3 курса значительно снизилась доля низких значений с 62,5% низкого уровня, до 12,5%, разница которых составляет 50%. Экспериментальная группа студентов 4 курса имеет положительную динамику, ведь при повторном тестировании у данной группы отсутствовали значения низкого уровня коммуникативной компетентности и значительно был повышен уровень со среднего до высокого (с 20% до 40%).

3. Результат регуляторно-поведенческого компонента эмоционально-личностных компетенций:

- Жизнестойкость – у ЭГ-1 при повторном тестировании более не выявлено средних значений низкого уровня. Остальные значения ровно распределились по уровням: 50% средний и высокий уровень. ЭГ-2 имеет заметную положительную динамику: при повторном диагностировании на 30% уменьшились показания низкого уровня, на 20% увеличились значения высокого уровня жизнестойкости.

- Саморегуляция – у студентов 3 курса экспериментальной группы проглядывается динамика роста, каждый уровень повысил свои значения на 12,5%. ЭГ-2 имеет только значения среднего и высокого уровней, что при первичном и последующем тестировании, данные различаются, в начале исследования значения имели соотношение 80% – средний уровень, 20% – высокий, но после прохождения программы по развитию эмоционально-личностных компетенций результаты имеют значение 50% по каждому из уровней.

4. Результат когнитивного компонента эмоционально-личностных компетенций:

- МЭИ – у ЭГ-1 на каждом уровне наблюдается прирост к каждому значению уровня на 12,5%, что можно и сказать про контрольную группу 3 курса, результаты которой также различаются от начальных значений 10-20%.

экспериментальная группа 4 курса, которая в первом тестировании имела результаты: низкий уровень 10%, средний уровень 50%, а высокий уровень 40%. Но после прохождения формирующего эксперимента, значения стали значительно выше: низкий уровень межличностного интеллекта не выявлен, средний уровень 30%, а высокий 70%.

- ВЭИ – студенты 3 курса из экспериментальной группы улучшили показатели каждого уровня после повторного тестирования на 12,5%. Экспериментальная группа 4 курса улучшила свои показатели на 20%, но и при этом в не было выявлено значений низкого уровня.

- Рефлексия – участники экспериментальной группы 3 курса показывают динамику развития рефлексивности после участия в развивающей программе: уменьшился процент участников, имеющих средний уровень (с 62,5 до 50%) и увеличилось число участников имеющих высокий уровень (с 25% до 50%). Студенты из экспериментальной группы 4 курса не имеют значения низкого уровня, но присутствует положительная динамика повышения среднего значения высокого уровня рефлексивности – с 40% до 60%.

Сравнительный качественный и количественный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволяют сделать вывод, что у участников экспериментальной группы замечены более развитые навыки эмоционально-личностных компетенций после проведения формирующего эксперимента. У контрольной группы тоже присутствует динамика, но она не направлена только в сторону высокого уровня навыка, так как данные изменения происходят за счет естественных условий. Следовательно, данные положения указывают на результативность разработанной и проведенной нами программы развития эмоционально-личностных компетенций.

Подводя итог, утверждаем, что задачи нашего исследования решены и цель исследования была достигнута. Гипотеза, о том, что уровень развития эмоционально-личностных компетенций можно повысить при условии использования разработанной нами программы, нашла свое подтверждение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аврамова, Т.И. Развитие эмоционально-личностной компетентности средствами тренинга у студентов // Акмеология. – 2015. – 20-21 с.
2. Аврамова, Т.И. Результаты и механизмы позитивного воздействия на личность студентов в гештальттренинге // Акмеология. – 2014. – №. S1-2. – С. 18-19.
3. Аврамова, Т.И. Тренинговые формы психологической работы со студентами как метод развития личностной компетентности // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – №. 1. – С. 167-173.
4. Аверченко, Л.К. Эмоциональный интеллект как управленческая компетенция // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 244-250.
5. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
6. Андреева, И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя / И.Н. Андреева // Нар. образование. – 2006. – № 2. – С. 216–222.
7. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям; под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. – 2009. – 351 с.
8. Анохин, П. К. Эмоции. БМЭ, 2-е изд., 1963; 35, с. 339—358.
9. Антропова, Л.Г. Структурный анализ компетенций как основа реализации компетентностного подхода в практике высшего образования // Челябинский гуманитарий. – 2020. – №3 (52). – С. 120-124.
10. Асмолов, А.Г. и др. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. – 2011. – №. 1. – С. 104-110.

11. Баркова, Е.К. Теоретическая модель эмоциональной компетентности студентов-психологов // Молодой ученый. – 2016. – № 17. – С. 283-286.
12. Барышникова, Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. – 239 с.
13. Бозаджиев, В.Л. Имидж психолога. М.: Академия Естествознания, 2009. 219 с.
14. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. - М.: Смысл; издательский центр Академия, 2004. - 544 с.
15. Васина, Е.А. Альтероцентрическая ориентация в коммуникативном поведении // Ананьевские чтения - 2019: Психология обществу, государству, политике: материалы международной научной конференции, 22-25 октября 2019 года / под общ. редакцией А.В. Шаболтас, О.С. Дейнека. Отв. ред. И.А. Самуйлова. - СПб.: Скифия-Принт, 2019. С. 57-58.
16. Васина, Е.А. Влияние стиля семейного воспитания на формирование социальных умений личности // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.В. Кривых, А.Д. Абашина. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 130-133.
17. Васина, Е.А. Нормативность как принцип регуляции межличностного общения // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ.ред. А.А. Бодалева. 2-е изд., испр. И доп. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. С.216.
18. Васина, Е.А. Социальные умения личности: диагностика и подходы к анализу // Interactive science | 2 (57) / 2021 с. 7-27.
19. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. - 143 с.

20. Гайнанова, А.Р. Тренинг как метод развития коммуникативных компетенций у студентов-психологов // Актуальные вопросы образования. – 2019. – Т. 2. – С. 7-11.
21. Гермогенова, Л.Ю., Унарова С.Н. Исследование профессиональных компетенций психологов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. МК Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2016. – №. 3 (03). – С. 36-44.
22. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 243 с.
23. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 512 с.
24. Гукаленко, О.В. Динамика эмоционального интеллекта как ресурса совладающего поведения будущих специалистов социально-образовательной сферы //Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №. 6.
25. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
26. Заморская, Т.В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогов психологов в условиях института повышения квалификации. - Тамбов: ТОИПКРО, 2003. –51с.
27. Зеер, Э.Ф. и др. Психология профессионального развития: методология, теория, практика //Екатеринбург: РГППУ. – 2011. – С. 26.
28. Зенько, Н.Н. Теория и методика тренинга. Творческая самореализация личности средствами тренинга: практическое пособие / Н.Н. Зенько; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ имени Ф. Скорины, 2018. – 47 с.
29. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.

30. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании //М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – Т. 42.
31. Зимняя, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
32. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 1999. – 464 с.
33. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал - 2003. - Т. 24. - №5. – С. 45-57.
34. Карпов, А.В., Петровская А.С. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма // Вестник интегративной психологии. – 2006. – №. 4. – С. 83-86.
35. Кобзева, Л.Н. Формирование качеств эмоционального интеллекта студентов психолого-педагогического профиля подготовки / Л.Н. Кобзева, Н.Г. Бахтамова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 5-1. – С. 82-94.
36. Кобякова, О.С., Деев И.А., Куликов Е.С. Эмоциональный интеллект и его роль в профессиональном успехе // Живая психология. – 2018. – Т. 5. – № 4(20). – С. 329-344.
37. Козырская, И.Н., Ботова Н.Д. Использование интерактивных методов в развитии социо-эмоциональной компетентности будущего педагога-психолога // Научный потенциал. – 2020. – №. 2. – С. 41-44.
38. Коробкина, Я.А. Современные вызовы и возможности для педагога-психолога в информационно-образовательной среде / Я. А. Коробкина, И. Г. Волкова // Психолого-педагогические исследования - Тульскому региону : Сборник материалов IV Региональной научно-

практической конференции молодых ученых, Тула, 16 мая 2024 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2024. – С. 119-121.

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

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

41. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Издательство "Высшая Школа", 1990. – 119 с.

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

43. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность : учебное пособие – Москва : Издательство политической литературы, 1975. – 304 с.

44. Лепешев, Д.В. Практико-ориентированное обучение студентов психологов / Д.В. Лепешев, Д.А. Доскенова, Г.М. Ергалиева // Наука и реальность. – 2024. – № 1(17). – С. 20-24.

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

46. Люсин, Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129 – 140.

47. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.

48. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика, 2006. №4. – с. 3-22.
49. Манаенкова, М.П. Компетенция и компетентность: проблемы профессиональной подготовки // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – Т. 9. – №. 3. – С. 205-208.
50. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – Т. 8. – С. 82-88.
51. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 312 с.
52. Марковский, И.К. Формирование эмоциональной компетентности у студентов-психологов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №76-2.
53. Митина, Л.М. Психология профессионального развития педагога // М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт. – 1998. – 200 с.
54. Нагымжанова, К.М. Особенности развития эмоциональной компетентности будущих педагогов-психологов / К.М. Нагымжанова, С.К. Жантикеев, Н.М. Иргебаева, Р.О. Жолшыбекова // Развитие науки, общества, образования в современных условиях : монография. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 159-170.
55. Немов, Р.С. Психологический словарь — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 560 с.
56. Петровская, А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности. – 2007.
57. Петровская, Л.А. «Общение – компетентность – тренинг» : Смысл; М.; 2007г. 387 с.
58. Принада, Н.А. Эмоциональная составляющая профессиональных компетенций будущего психолога / Н.А. Принада // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. – 2015. – № 1. – С. 157-161.

59. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ - БАКАЛАВРИАТ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 37.03.01 ПСИХОЛОГИЯ» от 29.07.2020 № № 839 // Официальный интернет-портал правовой информации. - 29.07.2020

60. Прохорова, И.К. Взаимосвязь личностных свойств и рефлексии сформированности профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза / И.К. Прохорова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 87-96.

61. Рубинштейн, С.Л Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 720 с.

62. Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

63. Сивкова, Г.И. Социальная компетентность/ Г.И. Сивкова // Вакансия. - 2001. - №13. – С.98-104.

64. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов – Москва, 1981. – 215 с.

65. Скороходова, В.Д. Особенности эмоционального интеллекта у студентов-психологов / В.Д. Скороходова, Л.А. Ларионова // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 5. – С. 105.

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

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

68. Тимофеев, О.Н. Эмоциональная компетентность и профессиональная компетентность //Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – №. 2. – С. 318-323.

69. Тимощук, И.Г. Диагностический инструментарий исследования некоторых аспектов ответственности у студентов-психологов / И.Г. Тимощук // Практическая психология и социальная работа. – 2004. – № 8. – С. 37-40.
70. Тихомирова, О.К. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / О. К. Тихомирова ; Московский университет. – Москва : Изд-во Московского университета, 1979. – 236 с.
71. Французова, О.Е. Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2016. Т. 15. № 3. С. 114-117.
72. Хакимова, Е.К., Валеева Р.А. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №. 1. – С. 81-81.
73. Хакимова, Е.К. Содержание работы по формированию эмоциональной компетентности студентов–будущих педагогов-психологов //Подготовка и деятельность педагога-психолога на основе требований профессионального стандарта. – 2017. – С. 43-47.
74. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
75. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
76. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
77. Чеботарева, С.В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности "Психология": дис ... канд.психол.наук. Нижний Новгород, 2009. 242 с.
78. Чекалина, Е.С. Компетенции психологов для поддержки родителей, переживающих утрату ребенка / Е. С. Чекалина // International Journal of Medicine and Psychology. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 163-170.

79. Чудновский, В.Е. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / В.Е. Чудновский, Э.Ф. Зеер. — М.: Академический проект, 2003. — 336 с.
80. Юсупова, Г.В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис. ... канд.психол.наук. Казань, 2006. 166 с.
81. Юсупова, Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. – 2013.– № 4.– С. 124 126.
82. Юсупов, И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 85.
83. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications / Ed. by P. Salovey, D. Sluyter. New York: Perseus Books Group, 1997 P. 3–31.
84. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), Socioemotional development: Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 1990. Vol. 36. Pp. 115–182.
85. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

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

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных
технологий

Кафедра специальной психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

Направление подготовки: 37.04.01 Психология направленность
(профиль) образовательной программы

Психологическое консультирование и психотерапия

Выполнил: магистрант гр. SO-M23Б-01

Мюллер Юлия Сергеевна

Красноярск 2025

Занятие 1.

Цель занятия: знакомство с участниками, установление контакта, изучение понятия «эмоционально-личностные компетенции».

1. Приветствие

1.1. Знакомство с участниками, упражнение «Три факта».

Цель упражнения: знакомство с участниками группы.

Описание упражнения: каждый участник сообщает группе три факта о себе. Один из них является реальным, а остальные – ложь. Задача остальных участников – отгадать, какой факт неправда (участники голосуют за варианты ответов). Позже, представлявшийся участник раскрывает истину.

1.2. Принципы работы в группе:

- Принцип активности – в тренинговой группе не приветствуется пассивность, поскольку психологический тренинг относится к активным методам обучения и развития, такая норма, как активное участие всех в происходящем на тренинге, является обязательной;
- Принцип «Здесь и теперь» - Этот принцип ориентирует участников тренинга на то, чтобы предметом их анализа постоянно были процессы, происходящие в группе в данный момент, чувства, переживаемые в данный конкретный момент, мысли, появляющиеся в данный момент. Кроме специально оговоренных случаев запрещаются проекции в прошлое и в будущее;
- Искренность и открытость - чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предьявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом;
- Принцип Я – основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии. 137 Даже оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывание собственных возникающих чувств и переживаний. Это тем более важно, что напрямую связано с одной из задач тренинга – научиться брать ответственность на себя и принимать себя таким, какой есть;
- Принцип Ты – общение между всеми участниками и ведущими независимо от возраста и социального статуса рекомендуется осуществлять на "ты". Это позволяет создать дружескую и свободную обстановку в группе, хотя обращение на "ты" достаточно трудно на первых порах вследствие привычки и определенной иерархичности отношений;
- Принцип конфиденциальности – все, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно остаться внутри группы – естественное этическое

требование, которое является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия. Психологические знания и конкретные приемы, игры, психотехники могут и должны использоваться вне группы – в профессиональной деятельности, в учебе, в повседневной жизни, при общении с родными и близкими, в целях саморазвития.

1.3. Просвещение по теме «Эмоционально-личностные компетенции»

Основная цель наших занятий – это формирование эмоционально-личностной компетентности студентов-психологов. Все ли знают, что означает данный термин? Если нет, то какие ваши предположения о данном термине?

Эмоционально-личностная компетентность – это один из компонентов профессиональной компетентности психолога. Существует множество ее определений, но мы под эмоционально-личностной компетентностью понимаем совокупность развивающихся способностей к регуляции межличностных отношений с помощью понимания собственных эмоциональных состояний и эмоций других людей, эмпатии, эмоциональному воздействию, к саморегуляции, стрессоустойчивости, морально-этические нормы и ценностно-смысловая организация личности.

Понимание собственных эмоциональных состояний – это способность дифференцировать, классифицировать свои эмоции, интерпретировать их значение, понимать амбивалентные (сложные) чувства, а также осознавать переход от одной эмоции к другой. Понимание эмоциональных состояний других людей – это способность идентифицировать, дифференцировать и осознавать эмоции другого человека на основе внешних проявлений (мимика, жесты, интонация и пр.). Саморегуляция – это сложный процесс, который включает в себя контроль (увеличение/уменьшение интенсивности, продолжительности эмоции, замещение и нейтрализация эмоций и пр.), процесс характеризуется произвольностью, целенаправленностью, может запускаться до проявления эмоции, а также во время проявления и после.

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

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

Ценностно-смысловая организация личности психолога – присвоение себе профессиональных ценностей в процессе образования. Ценность себя как профессионала,

ценность своих навыков и ценностное отношение к своей деятельности и всем субъектам в этой деятельности. Уважение и ценность клиента.

Морально-этические нормы – следование этическим принципам описанным в «Этическом кодексе психолога».

2. Разминка

2.1. Упражнение «Мы с тобой похожи тем, что..»

Цель упражнения: знакомство, узнать чем похожи участники группы.

Процедура проведения: участники выстраиваются в два круга – внешний и внутренний лицом друг к другу. Количество участников в обоих кругах одинаковое. Участники внешнего круга говорят своим партнерам напротив фразу, которая начинается со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...». Например, что живем на планете Земля, учимся в одном классе и т.д. Участники внутреннего круга отвечают: «Мы с тобой отличаемся тем, что...» Например: что у нас разный цвет глаз, разная длина волос и т.д. Затем по команде ведущего участники внутреннего круга передвигаются (по часовой стрелке), меняя партнера. Процедура повторяется до тех пор, пока каждый участник внутреннего круга не повстречается с каждым участником внешнего круга.

Рефлексия: возникали какие-то трудности при общении?

3. Основная часть

3.1. «Мысленный счет»

Цель упражнения: прочувствовать друг друга, понять без слов и мимики.

Процедура проведения: «Сейчас по сигналу «начали» вы закроете глаза, опустите головы вниз и попытаетесь посчитать от 1 до 15 вместе, от одного по цифре. Если участники сбиваются, игра начинается заново.

Рефлексия: что с вами происходило во время игры? Какую стратегию вы выбрали?

3.2. «Угадай эмоцию»

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

Процедура проведения: ведущий раскладывает заранее подготовленные карточки с названиями эмоций на столе и предлагает выбрать участникам по 1 карточке. Карточки нельзя показывать друг другу. Все участники рассаживаются по местам. Вызывается первый доброволец. Тренер просит каждого изобразить эмоцию из своей карточки (кроме добровольца). Дает несколько секунд на угадывание эмоции. Угадав – участник садится на место угаданного.

Рефлексия: тренер просит поделиться участников полученным опытом:

- 1) Удалось ли выразить эмоцию, которая попала из карточки?

- 2) Удалось ли распознать эмоцию других участников?
- 3) Сто оказалось самым сложным?
4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?
5. Завершение
- 5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 2.

Цель занятия: Развитие навыка понимания и дифференцирования эмоций.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

- 1.2 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1. Упражнение «Подари улыбку»

Цель упражнения: создание атмосферы единства в группе и поднятие настроения.

Процедура проведения: группа стоит в кругу и берутся за руки, каждый по очереди дарит улыбку соседям справа и слева, важно смотреть друг другу в глаза.

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Определи эмоцию по мимике, интонации и словам».

Цель упражнения: развитие навыка понимания, интерпретации и выражению эмоции.

Процедура проведения: группа делится на 3 подгруппы, каждый участник получает карточку с заданием и не показывает никому. Каждому члену 1 группы выдается карточка с написанной на ней эмоцией и заданием «Воспроизвести эмоцию без слов, повернувшись к лицом к группе», каждому члену 2 группы выдается карточка с эмоцией и заданием «Воспроизвести эмоцию только с помощью слов и интонации, лицом отвернувшись от группы». Каждый член 3 подгруппы получает карточку с эмоцией и заданием «Воспроизвести эмоцию лицом к группе, но не использовать интонацию и жесты, только слова». Все показывают эмоции по очереди, остальные угадывают.

Рефлексия: какие были трудности при определении эмоции? Для чего определять эмоции по разным маркерам? В какой момент в профессии это может быть использовано?

3.2. Упражнение «Разговор по телефону».

Цель упражнения: развитие понимания и дифференциации эмоций.

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

4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 3.

Цель занятия: развитие навыка эмпатии.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

1.2 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1 Упражнение «История маленького Тео»

Цель упражнения: развитие навыка эмпатии.

Процедура проведения: прослушать историю и ответить на вопросы.

История

Маленький Тео очень волновался. Завтра его подруги Лизы день рождения, и они с папой решили испечь особенный пирог. Тео помогал папе замешивать тесто, а когда пришло время украшать пирог, он нарисовал на нем разноцветной глазурью улыбающееся солнышко. Вскоре, пришло время идти на праздник. Тео уже больше радовался празднику, чем переживал, ведь радовался от мысли, что скоро поздравить свою подругу Лизу с днем рождения.

На празднике было много детей, и Тео заметил, что Лиза немного грустит. Она стояла в стороне и редко улыбалась, хотя подарки открывала с радостью. Тео решил подойти к подруге и спросить, почему она такая тихая. Лиза призналась, что немного переживает, ведь у всех детей есть братья и сестры, а она одна.

Мальчик подумал и сказал: «Знаешь, Лиза, я тоже иногда чувствую себя одиноко. Но мы ведь с тобой как брат и сестра, правда? И я всегда буду рядом с тобой, когда тебе грустно».

Лицо Лизы озарилось улыбкой. Она обняла Тео и сказала, что ей теперь стало намного лучше. В этот момент Тео понял, как важно уметь замечать чувства других и уметь поддержать друга в трудную минуту.

Мораль истории: иногда достаточно просто заметить, что человеку грустно и проявить внимание. Эмпатия – это умение поставить себя на место другого человека и разделить его чувства.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Почему Лиза грустила?
- 2) Чтобы вы сделали на месте Тео?
- 3) Какие слова поддержки можно сказать другу?
- 4) Как вы обычно понимаете, что другому нужна помощь?
3. Основная часть

3.1 Упражнение «Зеркало»

Цель упражнения: развитие способности считывать и отражать эмоционального состояние другого.

Процедура проведения: участники делятся на пары. Один участник выбирает эмоцию, которую хочет показать, второй участник наблюдает за партнёром 1-2 минуты.

Затем, угадывающий участник должен вербально описать увиденную эмоцию, повторить эмоцию невербально, отразить эмоциональное состояние партнера. После, участники меняются местами.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Насколько точно удалось отразить эмоцию?
- 2) Какие невербальные сигналы были ярче всего?
- 3) Какую эмоцию было сложнее считывать?

3.2 Упражнение «История из жизни»

Цель упражнения: развитие активного слушания и глубокого понимания.

Процедура проведения: участники делятся на тройки. Один участник – рассказчик, выбирает значимую для него жизненную историю. Второй – слушатель, задает уточняющие

вопросы (не дает советы, не перебивает, задает открытые вопросы, отражать чувства). Третий – наблюдатель, следит за процессом общения. После меняются местами (фиксировать количество вопросов, замечать прерывания).

Вопросы для обсуждения:

- 1) Насколько точно слушатель понял посыл истории?
- 2) Какие чувства испытывал рассказчик?
- 3) Что могло мешать глубокому пониманию?
- 4) Какие техники активного слушания эффективнее всего?
4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?
5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 4.

Цель занятия: развитие навыка понимания и дифференциации эмоций.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

1.3 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1 Упражнение «Я и мой мир вокруг меня».

Цель упражнения: самопрезентация, эмоциональный рассказ о себе.

Процедура проведения: дается задание участникам рисовать на листе, оставляя середину пустой. Нарисовать все, что окружает в жизни, с кем и с чем вам приходится общаться. После, нарисовать в центре себя. Рассказать о своем рисунке, определить нравится ли себе свой рисунок. Отметить знаками +/- то, что нравится или нет.

Рефлексия: коллективное обсуждение. Чем рисунки в группе похожи? С чем большинству охота взаимодействовать, а с чем нет?

3. Основная часть

3.1 Упражнение «Эмоциональная трансформация»

Цель упражнения: научиться менять эмоциональный фон у собеседника.

Процедура проведения: участники делятся на тройки, один человек рассказывает одну историю, вызывающую у него негативные эмоции, второй участник должен попытаться изменить эмоциональный фон, используя эмпатию. Третий участник должен наблюдать и фиксировать изменения.

Обсуждение:

- 1) Что получилось?
- 2) Какие техники вы использовали и были ли они эффективны?

3.2 Упражнение «Эмоциональный сценарий»

Цель упражнения: развитие навыка планирования эмоционального воздействия.

Процедура проведения: участники получают описание конфликтной ситуации. Задача – составить детальный план эмоционального воздействия на оппонента. План должен включать в себя такие пункты: определение текущей эмоциональной единицы оппонента, целевая эмоция, к которой нужно прийти, последовательность действий и фраз, возможные реакции оппонента.

Завершается упражнение коллективным обсуждением.

4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?
5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 5.

Цель занятия: развитие уровня навыка рефлексии.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

1.2 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1 Упражнение «Список качеств»

Цель упражнения: осознание собственных сильных и слабых сторон.

Процедура проведения: участникам выдается лист бумаги и ручка, задание разделить лист пополам на 2 колонки, первая колонка – записать достоинства, вторая – отрицательные качества.

Обсуждение: какие качества вы определили быстро, а какие нет? Как вы поняли, что это именно ваше качество?

3. Основная часть

3.1. Упражнение «Аукцион качеств»

Цель упражнения: осознание себя и собственных качеств, принятие себя.

Процедура проведения: каждому участнику выдается 5 карточек и ручка, где он пишет свои качества их прошлого упражнения. Также, у ведущего присутствует

дополнительные карточки с качествами, которые известны участникам. Каждому выдается по 50 карточек-валют. Участники предлагают свои качества на аукцион или обмен вместе с карточками ведущего. У каждого должно получиться минимум 4 качества, которые бы хотел иметь участник.

Вопросы для обсуждения: полностью ли вы поменяли свой характер или он совсем не изменился? Какие качества оказались необходимы, а какие вовсе не нужны?

3.2 Упражнение «Если бы я был идеальным, то какой был бы мой день?»

Цель упражнения: осознание себя, своей ценности, принятие себя.

Процедура проведения: описать свой прошлый день, и описать свой идеальный день идеального себя. Сравнить.

Вопросы для обсуждения: Чем отличается обычный день от идеального? Нравится ли участнику то что у него получилось? Какие различия в быту и в отношениях идеального тебя и того, который есть?

4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?
5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 6

Цель занятия: развитие навыка стрессоустойчивости.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

1.2 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1 Упражнение «Визуализация спокойного места»

Цель упражнения: развитие навыка снижения стресса.

Процедура проведения: сесть максимально удобно, закрыть глаза и сосредоточиться на своем дыхании, представить себе место, где вы чувствуете себя абсолютно спокойным. Далее нужно погрузиться в детали: какие звуки вам представляются, какие запахи, цвета и ощущения.

Коллективное обсуждение: какие места вам представились? Какие образы выступали?

3. Основная часть

3.1 Упражнение «Моделирование стрессовой ситуации»

Цель упражнения: развитие навыка стрессоустойчивости.

Процедура проведения: группе раздается по одной карточке и ручке, дается задание описать 1 стрессовую ситуацию, действующие лица и контекст, далее карточки собираются в шляпу, ведущий достает по одной и вся группа старается найти решение для данной ситуации. В конце тот участник, чья история обсуждалась рассказывает как обстояли дела в реальности, и если есть, то концовка данной ситуации.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Какие методы снижения стресса применяли?
- 2) Насколько были эффективны те или иные предложенные варианты?
- 3) Формирование алгоритма действий при стрессовой ситуации?

3.2 Упражнение «Кейс»

Цель упражнения: формирование стратегии по борьбе со стрессовыми ситуациями.

Процедура проведения: участники делятся на три группы. Выдается на каждую группу лист бумаги и ручка, ведущий зачитывает кейс для всех групп, и дает задание найти способы решения проблемы. После обсуждения внутри групп начинается коллективное обсуждение.

Кейс

Ольга, 35 лет, работает в компании менеджером по продажам в крупной компании 10 лет. Однако, последние несколько месяцев ее жизнь превратилась в сплошной стресс. Недавно ее отдел столкнулся с серьезными изменениями: руководство решило внедрить новую систему продаж, что привело к увеличению нагрузки и необходимо быстро адаптироваться к новым условиям. Ольга чувствует, что не успевает выполнить все задачи и боится потерять свою должность. Она также замечает, что ее отношения с коллегами стали напряженными, и чувствует себя одинокой в старом коллективе.

4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?

5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 7.

Цель занятия: развитие навыка саморегуляции.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

1.2 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1 Упражнение «Дерево ресурсов»

Цель упражнения: развитие навыка саморегуляции, определение источников ресурса.

Процедура проведения: участники делятся на 3-4 группы, в каждой группе выдается лист А4 и ручки. Задание – группой нарисовать дерево, корни которого представляют те вещи, которые являются для участников теми вещами или занятиями, которые позволяют им восстановиться после стрессовых или загруженных событий. Далее группа коллективно представляет свое дерево остальным группам.

3. Основная часть.

3.1 Ролевая игра «Стрессовые ситуации»

Цель ролевой игры: развитие регуляции поведения.

Процедура проведения: участники делятся на пары, одному из пары дается роль в отыгрывании ситуации, каждый второй не знает легенду и свою роль, его задача состоит в регулировании своего поведения в ситуации отыгрыша.

Далее, в момент отыгрывания, ведущий «останавливает время» и расспрашивает участника о его состоянии в данной ситуации. Далее участник с ролью-стрессора подстраивается под выбор действий играющего участника для решения ситуации.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Какая была ваша первая реакция на ситуацию?
- 2) Становилось ли легче после «остановки времени»?
- 3) Какие навыки и приемы вы применили?
4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?
5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем

все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 8

Цель занятия: развитие морально-этических норм у студентов-психологов.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

1.2 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1 Обсуждение «Что такое морально-этические нормы?»

Вопросы:

- 1) Что такое мораль и этика для психолога?
- 2) Какие этические принципы вы знаете?
- 3) Сталкивались ли вы с моральной дилеммой?
3. Основная часть

3.1 Кейс «Этическая дилемма»

Цель упражнения: развитие морально-этических норм.

Процедура проведения: ведущий зачитывает участникам кейсы психолога, задание состоит в решении данных дилемм.

Кейс 1.

Психолог сталкивается с клиентом, чьи убеждения и ценности сильно отличаются. Психолог чувствует, что его личные убеждения могут повлиять на качество работы. Как психологу сохранить нейтралитет и профессионализм в данной ситуации? Какие шаги он должен предпринять, чтобы избежать предвзятости?

Кейс 2.

Психолог ведет терапию с несовершеннолетним клиентом, который делится информацией о насилии в семье. Психолог обязан сообщить об этом в соответствующие органы, но это может негативно повлиять на доверие ребёнка к психологу и его семье. Как психолог может сбалансировать необходимость защиты ребенка и сохранение доверительных отношений с клиентом и его семьей? Какие шаги он должен предпринять?

Кейс 3.

Психолог работает с клиентом, с которым у него есть личные связи вне терапевтического кабинета (друг, коллега). Как психологу управлять двойными отношениями, чтобы не нарушать этические нормы и не навредить клиенту?

Кейс 4.

Клиент делится с психологом своими суицидальными мыслями. Психолог понимает, что клиент находится в серьезной опасности, но разглашение этой информации нарушает принцип конфиденциальности.

Кейс 5.

Психолог сталкивается с клиентом, имеющим наркотическую зависимость, который также является распространителем наркотиков. Должен ли психолог сообщать о клиенте в соответствующие органы? Как сохранить профессиональную этику и одновременно помочь клиенту? Какие этические нормы стоит учитывать в данной ситуации.

3.2 Кейс «Решение морально-этической дилеммы».

Цель упражнения: развитие морально-этических норм.

Процедура проведения: ведущий участникам зачитывает половину истории с морально-этической дилеммой, участники должны предложить свои варианты решения дилеммы, после того, как все варианты были оговорены, зачитывается концовка истории. Далее происходит оценка поступков героем и истории в целом.

Кейс 1.

Анна была опытным психологом, работающим в кризисном центре. Однажды к ней на прием пришла молодая женщина по имени Елена, которая рассказала о своей сложной ситуации. Елена была беременна и находилась на грани отчаяния из-за жестокого обращения со стороны своего партнера. Она боялась за жизнь своего ребенка и за себя, но не решалась уйти от него из-за страха остаться одной без поддержки. Анна понимала, что Елена нуждается в помощи, но столкнулась с морально-этической дилеммой. С одной стороны,

она должна была поддержать Елену, но с другой стороны, она знала, что вмешательство в личную жизнь может иметь последствия.

Концовка:

Анна решила действовать осторожно. Она предложила Елене несколько вариантов: обратиться в полицию, найти временное убежище, обратиться к родственникам, но она еще старалась создать для Елены безопасное пространство, где та смогла бы открыто говорить о своих чувствах и страхах. В ходе нескольких сеансов Анна заметила, что Елена начинает чувствовать себя немного увереннее. Она начала разрабатывать план действий, но все еще колебалась. Анна понимала, что ее задача – не только помочь Елене справиться с текущей ситуацией, но и поддержать ее в принятии решения, которое изменит всю ее жизнь.

Наконец, Елена приняла решение уйти от партнера и начать новую жизнь. Анна была горда своей работой, но также осознавала, что ее помощь была лишь началом пути для Елены.

Кейс 2.

Анна была опытным психологом, работающим в кризисном центре для подростков. Однажды к ней на прием пришла девочка по имени Лиза, которая казалась постоянно потеряно и одинокой. Лиза рассказала, что ее родители постоянно ссорятся, и она чувствует себя бессильной что-либо изменить. В ходе сеансов Анна узнала, что родители Лизы находятся на грани развода из-за финансовых проблем и личных разногласий. Лиза умоляла Анну помочь сохранить семью, но Анна понимала, что родители не могут найти общий язык и их отношения только ухудшаются. Перед Анной встала морально-этическая дилемма: с одной стороны, она хотела поддержать девочку, но с другой стороны, было очевидно, что развод может быть лучшим исходом для всех, включая родителей и саму Лизу.

Концовка:

Анна решила попытаться помочь родителям Лизы, но ее попытки оказались тщетными. Со временем ситуация только ухудшилась. Родители Лизы все-таки развелись, и Лиза оказалась в еще более тяжелом состоянии. Она чувствовала себя виноватой в разводе родителей и потеряла смысл жизни. Анна пыталась поддержать Лизу, но та все же больше отдалялась и в конце концов ушла из дома, не оставив никаких контактов. Анна долго искала Лизу, но безуспешно. Она винила себя за то, что не смогла предотвратить трагедию.

Кейс 3.

Мария была психологом в кризисном центре, когда к ней на приём пришла молодая женщина по имени Лиза. Лиза рассказала, что её лучшая подруга Анна находится в тяжёлой жизненной ситуации: её муж злоупотреблял алкоголем и часто поднимал на неё руку. Анна боялась уйти из-за страха остаться одной и неспособности защитить себя и своих детей.

Мария понимала, что перед ней стоит сложная морально-этическая дилемма. С одной стороны, она должна была поддерживать Анну и помочь ей найти выход из ситуации. С другой стороны, Анна не хотела обращаться в полицию или за помощью к специалистам из-за страха потерять всё, что у неё есть.

Концовка:

Мария решила подойти к ситуации творчески. Она предложила Анне несколько сеансов семейной терапии, чтобы помочь ей разработать план действий. В ходе сеансов Мария также связалась с местными организациями, которые могли бы оказать юридическую и психологическую поддержку Анне и её детям.

Постепенно Анна начала доверять Марии. Она поняла, что есть люди, готовые помочь ей. С поддержкой Марии и других специалистов Анна смогла собрать силы и уйти от мужа. Она начала посещать курсы самообороны и юридическую консультацию, чтобы защитить себя и своих детей.

Со временем Анна обрела уверенность в себе и начала новую жизнь. Она нашла работу и поддержку среди друзей и соседей. Мария была рада видеть, как её клиентка постепенно обретает счастье и спокойствие.

4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?
5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

Занятие 9.

Цель занятия: определение профессиональных ценностей.

1. Приветствие

1.1 Упражнение «Приветствие и пожелание на сегодняшний день»

Цель упражнения: ритуальное приветствие группы и участников между собой, настрой на занятие.

Описание упражнения: начнем работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Пожелание должно быть коротким, желательно в 1-2 слова. Тренер берет мяч и бросает его одному участнику, которому делает пожелание, и там по цепочке, чтобы каждому пожелание было доставлено. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.

1.2 Высказывание участников о своем состоянии, самочувствие и настроении для понимания готовности группы к работе.

2. Разминка

2.1 Упражнение «Шкатулка»

Цель упражнения: осознание собственной ценности.

Процедура проведения: участникам выдается по очереди коробочка, внутри которой находится зеркало, но остальные не должны понять, что находится внутри, одновременно рассказывают свои чувства, от увиденного в коробочке.

Рефлексия: насколько удивило увиденное в коробочке?

3. Основная часть

3.1 Упражнение «Какие у меня ценности?»

Цель упражнения: определение своих ценностей и ценности в других людях.

Процедура проведения: участникам выдается лист бумаги и ручка. Ведущий диктует вопросы участникам, на которые они должны ответить письменно.

Вопросы:

- 1) Почему я выбираю тех людей, с которыми я общаюсь?
- 2) Какие взаимоотношения важны для меня и почему?
- 3) Какие качества я ценю в людях?
- 4) Какие качества я ценю в себе?

Далее каждый участник по очереди должен поделиться своей одной ценностью в других людях и в себе.

3.2 Мозговой штурм «Ценности психолога»

Цель упражнения: развитие ценностного отношения к людям.

Процедура проведения: ведущий обращается к участникам с вопросом «Какие ценности имеет психолог?». Далее предлагает всем вместе составить протрет идеального психолога и его ценности. Перечисленное участниками записывается на доске.

Рефлексия: что вы имеете общего с портретом, который получился?

4. Рефлексия по занятию.

Процедура проведения: участники садятся в круг для обсуждения вопросов от тренера:

- 1) Что было полезного для вас на занятии?
- 2) С какими чувствами вы уходите?
5. Завершение

5.1. «Спасибо!»

Цель упражнения: завершающий ритуал.

Описание упражнения: участники встают в кружок и ведущий предлагает каждому мысленно положить на левую руку все то, с чем участник пришел на занятие, своё настроение, мысли и знания, а на другую руку то, что получил сегодня на занятии. Затем все одновременно хлопают в ладоши и кричат – СПАСИБО!. Данное упражнение будет повторяться каждое занятие.