

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии детства

ЖДАНОВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХРАКТЕРА**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психологическая помощь лицам с трудностями
развития, обучения, социальной адаптации

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
д.мед.н., профессор Ковалевский В.А.

15.05.17

Руководитель магистерской программы
к.псих.н., доцент Дубовик Е.Ю.

15.05.17

Научный руководитель
к.псих.н., доцент Груздева О.В.

15.05.17

Обучающийся
Жданова И.В.

15.05.17

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА	8
1.1. Понятие «социально-психологической компетенции обучающегося педагогического вуза»: характеристика и структура	8
1.2. Психологический портрет обучающегося с акцентуациями характера. Типология акцентуаций во взаимосвязи с психолого-педагогической деятельностью	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	26
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	28
2.1. Организация исследования	28
2.2. Анализ результатов.....	33
2.3. Рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению развития социально-психологической компетенции обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера	50
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
ПРИЛОЖЕНИЕ	78

ВВЕДЕНИЕ

Психолого-педагогический процесс на современном этапе образования – это, прежде всего, взаимодействие личностей. Основным средством воздействия педагога, психолога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями. Человеческие качества педагога, психолога играют решающую роль в его деятельности и профессиональных качествах. Важно не только и не столько научить известному (определенному) количеству профессиональных знаний, сколько воспитать желание и умение приобретать эти знания и пользоваться ими.

В концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы делается акцент на личностно - ориентированную модель образования, а так же на социальную направленность образовательного процесса, в том числе за счет реализации программ формирования у молодежи здорового и безопасного образа жизни, а также формирования творческих способностей и активной гражданской позиции [54].

Профессиональные стандарты предъявляют к личности будущего педагога, психолога высокие требования, но молодые специалисты зачастую бывают, не готовы решать профессиональные задачи, не могут построить систему деловых отношений, правильно реагировать на факторы вызывающие стресс.

В систему ключевых профессиональных компетенций обучающихся педагогического вуза включена и социально-психологическая. Она рассматривается в составе практических общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник, выбравший психолого-педагогическое направление подготовки [102, 103].

Социально-психологическая компетенция студентов как готовность и способность к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах,

как единство социальной адаптированности и мобильности, – является актуальным и практически неизученным вопросом.

Остается также неизученной проблемой влияние акцентуации характера на становление и развитие социально-психологической компетенции в целом и на ее структурные компоненты в частности.

По мнению А.Е. Личко, акцентуацию можно определить как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет её адаптацию в некоторых специфичных ситуациях [66]. В этой связи актуальным является изучение проблемы возможности быть профессионально компетентным при наличии акцентуации характера, и как можно нивелировать нежелательные проявления акцентуации и задействовать её положительные ресурсы для успешного выполнения профессиональных задач в психолого-педагогическом процессе.

Цель исследования: изучить особенности проявления социально-психологической компетенции обучающимися педагогического вуза с акцентуациями характера.

Задачи:

1. На основе анализа научной литературы определить сущность и содержание понятия «социально-психологическая компетенция», определить ее структурные компоненты.

2. Изучить типологию проявления акцентуаций характера обучающихся педагогического вуза, выявить трудности развития их социально-психологической компетенции.

3. Подобрать методы диагностики и провести исследование особенностей социально-психологической компетенции обучающихся педагогического вуза при разных акцентуациях характера.

4. На основании полученных результатов разработать комплекс рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся

педагогического вуза с акцентуациями характера, направленный на развитие социально-психологической компетенции.

Объект: социально-психологическая компетенция обучающихся педагогического вуза.

Предмет: особенности социально-психологической компетенции обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера.

Гипотеза. Предполагается, что:

– у обучающихся педагогического вуза социально-психологическая компетенция зависит от уровня сформированности навыков асертивного поведения и эмоциональной саморегуляции;

– социально-психологическая компетенция обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера характеризуется низким уровнем асертивности и эмоциональной саморегуляции.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения и принципы:

– компетентностный подход в образовании (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Л.А. Петровская, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской);

– личностно-ориентированный подход (В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Н.А. Алексеев, И.С. Якиманская);

– исследования в области изучения акцентуаций характера (К. Леонгард, А.Е. Личко);

– исследования в сфере социально-психологической компетентности (компетенции) (Е.В. Руденский, Л.А. Петровская, Е.В. Овчарова, Е.И. Колесникова, И.М. Кононенко, Е.Б. Шевченко).

Методы исследования: анализ научной литературы, эмпирические (опрос, тестирование); качественные и количественные методы обработки результатов; методы статистической обработки данных (дескриптивные статистики, метод ранговых корреляций Спирмена).

Методики исследования (диагностический инструментарий):

- Опросник Леонгарда-Шмишека (выявление типа акцентуации характера);
- Личностный опросник «SACS» С. Хобфолла, предназначенный для изучения стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения);
- Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений;
- Методика (КОС–2) предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и личные контакты, влиять на людей).

Экспериментальная база: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Институт психолого-педагогического образования (ИППО). Выборку составили 60 студентов (57 девушек и 3 юношей) 2 курса направлений подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Возраст обучающихся – 19–20 лет.

Научная новизна исследования заключается в том, что раскрыта сущность понятия «социально-психологическая компетенция» как совокупность мотивационного, когнитивного и социального компонентов; обоснованы психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие социального компонента социально-психологической компетенции обучающихся высшего педагогического учебного заведения с акцентуациями характера.

Практическая значимость исследования заключается в разработке психолого-педагогических рекомендаций для обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера, что является предпосылкой совершенствования процесса социально-психологической подготовки будущих педагогов и психологов в вузах.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения. Основной текст составляет 84 страницы, содержит таблицы и рисунки. Библиографический список насчитывает 111 наименований.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

1.1. Понятие «социально-психологической компетенции обучающегося педагогического вуза»: характеристика и структура

Необходимым условием модернизации российского образования и приведением его результатов в соответствие с международными стандартами является компетентностный подход. Суть компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то подготовленное для усвоения, а «...прослеживаются условия происхождения данного знания» [55]. Знание понимается не как накопление предметной информации, а как комплекс умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата, причем часто в неопределенных, проблемных ситуациях [41].

В контексте представленного исследования ведущими категориями являются «компетенция», «компетентность», «социально-психологическая компетенция».

В глоссарии стандарта приведены следующие определения компетентности и компетенции. «Компетентность – это умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности.

Компетенция:

1) круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов;

2) совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [84].

В различных источниках понятия «компетенция» и «компетентность» часто используются как понятия синонимические. Однако существует и точка зрения, где эти понятия дифференцируются.

Компетенция рассматривается как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Компетентность является более широким понятием и включает в себя владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [8].

Разные исследователи по-разному характеризуют эти понятия. Одни делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека (характеристика человека), другие – на описании составляющих его деятельности, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем.

Компетенция является сложным, непостоянным по своему содержательному наполнению и неоднозначным понятием, динамичное развитие которого идет в ритме социального и экономического общественного развития. Из всего многообразия различных точек зрения на сущность понятия «компетенция», можно выделить два основных подхода.

Согласно первому из них, компетенция рассматривается как характеристика деятельности человека и формируется на основе знаний, умений и навыков, которые требуются для успешного выполнения деятельности.

Согласно второму подходу, компетенция соотносится с качествами и свойствами личности, способностью выполнять определенное действие в обновленных условиях на базе ранее приобретенной системы знаний, умений и навыков.

Данные подходы в равной степени, на наш взгляд, дополняют друг друга и указывают на разные стороны и особенности понятия «компетенция».

Поскольку социально-психологическая компетенция является составной частью профессиональной компетенции, то в контексте нашей работы наибольший интерес будет представлять изучение «компетенции» как базового понятия с позиций профессиональной деятельности.

Многие исследователи относят компетенцию к ключевой составляющей профессионализма, характеризующей способность соотносить, увязать формальные знания и умения с теми, что приобретены за рамками образовательной организации. Так, Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматова рассматривают компетенцию профессионала как совокупность способов выполнения профессиональной деятельности на основе имеющихся знаний и умений [35]. Иными словами, по мнению Э.Ф. Зеера, «компетенции – это знания в действии, интегративные деятельностные конструкты, включенные в реальную ситуацию» [36]. Согласуется с данным определением представление о профессиональной компетенции О.Н. Олейниковой, в работе которой она представлена как «интегрированное использование знаний, умений, ноу-хау и отношений в известных или новых трудовых ситуациях» [78].

Рассуждая о подготовке специалистов в условиях смещения образовательных ценностей и акцентов С.Е. Шишов и И.Г. Агапов дают следующее определение компетенции: «...общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированная на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленная на её успешное включение в трудовую деятельность» [107].

Значимым для нашего исследования является подход, согласно которому «компетенция может являться некоторым отчужденным, наперед заданным требованием к образовательной подготовке». В рамках этой идеи

рассуждают В.И. Тесленко, С.В. Латынцев, представляя компетенцию как цель и результат образовательной подготовки выпускника, определяющие качество реализации практико-ориентированной деятельности обучающегося [98].

Близким по сути является определение, данное Л.В. Шкериной, которая также видит компетенцию как образовательный результат, выражающийся в подготовленности выпускника, в реальном владении им методами и средствами деятельности [108].

В работе мы будем придерживаться определения компетенции, которое совпадает с общим её пониманием, сложившимся на сегодняшний день в теории профессионального образования: компетенция – способность и готовность субъекта на основе ценностного отношения к осуществляемой деятельности находить универсальные решения широкого спектра задач посредством функционирования специфических знаний, умений и навыков.

Несмотря на значительное разнообразие подходов к определению понятия «компетенция», большинство исследователей сходятся на утверждении, что она проявляется, развивается и формируется исключительно в конкретных условиях реальной специфической деятельности и не может рассматриваться вне ее. Тем самым, любая компетенция обучающегося формируется и развивается в процессе соответствующим образом организованной учебно-познавательной деятельности на протяжении всего периода обучения.

Компетентность и компетенцию В.А. Метаева считает взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать [69].

И.А. Зимняя определяет компетенции как некоторые внутренние психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [39].

По мнению М.А. Холодной, отличие *компетентного* специалиста от *знающего* специалиста состоит в организации индивидуальных знаний и в их надежности как основы для принятия эффективных решений [104].

Подводя итог, можно сказать, что компетентность – это характеристика эффективности деятельности человека, мера успешности достижения цели. А компетенции – это составные компетентности, которые формируются в процессе деятельности.

В русле нашего исследования мы будем использовать понятие «компетенция», так как изучение всех аспектов этого явления не входит в задачи работы.

В структуре ключевых компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности педагога и психолога, значительное место занимает социально-психологическая компетенция как готовность и способность к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству социальной адаптированности и мобильности.

Проблематика социально-психологической компетенции (СПК), являясь одной из ведущих тем в отечественной и зарубежной науке последних десятилетий, принадлежит к классу междисциплинарных проблем и находится на стадии активного научного познания, являясь перспективным направлением исследовательской деятельности в конструировании траекторий возрастного развития личности [38].

По определению Е.В. Руденского, социально-психологическая компетентность (СПК) – это потенциальная способность (компетенция) индивида конструктивно выстраивать взаимоотношения с социумом с учетом своих личностных психологических особенностей, регулируя баланс между требованиями общества и своими внутренними потребностями (саморегуляция) [90].

Овчарова Е.В. (Ярославский государственного университет им. П.Г. Демидова, 2008) полагает, что социально-психологическая компетентность – это способность использовать знания и умения для

решения практических задач с целью организации эффективного взаимодействия с клиентом (группой) на основе правильного оценивания (анализа) ситуации, своих психологических особенностей и особенностей клиента (группы).

В результате исследования ею разработана структура социально-психологической компетентности будущих социальных психологов, состоящей из трех компонентов:

- мотивационно-ценностного;
- операционального;
- функционального [76].

В связи с проблематикой исследования особый интерес вызывают научные разработки Е.И. Колесниковой (Самарский государственный архитектурно-строительный университет, 2009), которая определяет «социально-психологическую компетентность (компетенцию), как динамичное интегративное личностное образование, включенное в Я-концепцию индивида, состоящее из трех взаимосвязанных и взаимопроникающих частей: перцептивной, коммуникативной и интерактивной; позволяющих индивиду успешно функционировать как в профессиональной, так и в социальной сферах деятельности»[49, с. 61].

Под социально-психологической компетентностью студента понимается наличие у него социально-психологических способностей и качеств, определенной информации в сфере социально-психологического знания, а также умений и навыков, позволяющих осуществлять правильное социально-психологическое обеспечение взаимодействия с клиентами и коллегами в процессе выполнения будущих профессиональных функций.

Структура социально-психологической компетентности состоит из когнитивного, мотивационного, личностного и социального компонентов.

- *Когнитивный компонент* оцениваться по уровню интеллекта.
- *Мотивационный компонент* предполагает наличие у студента профессиональных ценностей и идеалов, мотивации, понимания смысла этой

деятельности и своего места в ней, гражданской позиции и нравственно-эстетического кругозора.

– *Личностный компонент* характеризуется наличием социально-психологических характеристик, необходимых для успешного взаимодействия.

– *Социальный компонент* характеризуется умением общаться и работать в системе межличностных отношений, разрешать конфликты, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовать эти способы в процессе взаимодействия» [49, с. 61].

Позиция Е.И. Колесниковой положена нами в основу исследования. Социально-психологическая компетенция, рассматриваемая через призму педагогической деятельности, имеет свою особенность. Она обусловлена тем, что в процессе работы общение выступает не как обычная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная [43]. Социальный компонент в структуре социально-психологической компетенции педагогов, психологов может поддаваться коррекции, поэтому в нашем исследовании мы рассмотрели его более детально. Таким образом, социально-психологическая компетенция формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность.

«Социально-психологическая компетенция формируется в ходе освоения индивидом системы общения с другими членами общества и включения в совместную деятельность. В состав социально-психологической компетенции входит следующее:

1) умение ориентироваться в социальных ситуациях и адекватно определять социальные роли,

2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, умение выбирать адекватные способы обращения с окружающими людьми и партнерами по общению и реализовывать их в процессе взаимодействия; особую роль играет умение

рефлектировать, проявлять эмпатию или поставить себя на место другого» [111].

Таким образом, мы выдвигаем гипотезу о том, что социально-психологическая компетенция обучающихся педагогического вуза зависит от уровня сформированности навыков асертивного поведения и эмоциональной саморегуляции.

Под саморегуляцией в психологии понимается способность человека произвольно управлять своей деятельностью: планировать ее, ставить перед собой цели и выбирать адекватные методы их достижения, осуществлять выбор решения, контроль и оценку результатов своих действий. Еще говорят, что психическая регуляция позволяет человеку преодолевать информационную неопределенность – неизвестность и неясность ситуации. В жизни нам часто приходится сталкиваться с дистрессом, испытывать неприятные переживания: гнев, обиду, раздражение и злость, сильное волнение. Очень важно научиться управлять этими чувствами, самостоятельно регулировать свое эмоциональное состояние; уметь расслабляться или как-то иначе справляться со стрессорами.

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

Все компетентности социальны в широком смысле этого слова, так как они вырабатываются, формируются в социуме. Социальная компетентность – это наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять своё поведение в зависимости от ситуации. Говоря об уверенном поведении, мы можем констатировать тот факт, что в основе социально-психологической компетенции находится асертивность.

Ассертивность – это способность человека организовывать своё поведение, умение формулировать свои желания и требования, добиваться их удовлетворения, «слышать» то, чего хотят окружающие, с уважением и любовью относиться к себе. Ассертивно вести себя – это значит решать определенный вопрос или проблему, осознавая и понимая других людей, вовлеченных в нее, не ущемлять их деловые интересы, разумно и умело защищать интересы своей стороны [15, с. 35].

Действенное ассертивное поведение проявляется в умении: выслушать собеседника и понять его чувства и потребности; объявить о своих намерениях и способствовать их реализации; принимать критику и достойно, аргументированно на неё реагировать, отвергать суждения собеседника, если они неприемлемы, но, не переходя на оценку его личности.

Эффективное ассертивное поведение индивида реализуется, если он владеет многообразным арсеналом и приёмами совладающего поведения. Ассертивность включает в себя три компонента:

- 1) возможность защиты и отстаивания собственных прав и интересов;
- 2) возможность формулировать и отстаивать собственное мнение;
- 3) возможность выражать свои чувства и эмоции [61].

Ассертивность можно выразить через понятие «самоэффективность», введенное в научный оборот А. Бандурой [5]. Самоэффективность индивида проявляется в способностях и умениях решать проблемы, которые позволяют:

- контролировать свое поведение, при необходимости меняя решения и цели;
- предвидеть последствия своих действий;
- осознавать и понимать содержание проблемы;
- следовать в поведении принятому решению;
- создавать альтернативные ситуации.

Перечислим три основных элемента, которые, по мнению Э. Эриксона, имеют первостепенное влияние на развитие асертивного поведения.

1. Наличие у молодых людей сформированного образа себя, направленного на самореализацию.

2. Уверенность в том, что их личностные качества и особенности будут приняты другими значимыми людьми (учителями, сверстниками).

3. Самовосприятие молодых людей должно получать положительное подкрепление в межличностном общении, посредством обратной связи от социально значимого окружения [109].

Ассертивность у молодых людей развивается под воздействием внешних и внутренних условий:

– к внешним условиям можно отнести: особенности образовательного процесса, коммуникативную среду учебного заведения, особенности родительского воспитания, влияние референтных групп, национально-культурных и иных факторов;

– к внутренним условиям относятся: индивидуально-психологические особенности самой личности студента, возрастные особенности юношеского возраста, базовые потребности, установки, ценности, восприимчивость к воздействию внешних факторов, умение ставить перед собой цели [61].

Резюмируя выше перечисленные положения, можно выделить уровни развития социально-психологической компетенции личности. Уровни мы понимаем как уровни развития СПК.

Низкий уровень развития, для которого характерна неадекватная самооценка собственной роли в совместной деятельности, высокий уровень личностной тревожности, пассивность в деятельности, нежелание вступать в диалог, вести беседу, принимать участие в дискуссии, неспособность к аргументированному отстаиванию собственного мнения и влиянию на позиции других. Слабо развиты рефлексивные способности. В общении, как правило, проявляется защитная позиция, наблюдается не владение

механизмами восприятия. Интерес к личности человека, с которым приходится взаимодействовать в процессе деятельности, отсутствует.

Средний уровень предполагает сформированность системы психических, социальных, профессиональных знаний и наличие устойчивого интереса к их пониманию, осознанию их взаимосвязи с успешной деятельностью. В результате развитой потребности в общении студент вступает в диалог, включается в совместную деятельность. Обучающийся адекватно оценивает собственную роль в выполнении совместных заданий. На данном уровне происходит отказ от восприятия на основе схем и стереотипов. Однако уважение к собеседнику может быть развито недостаточно. Способность к оказанию влияния на мнение партнера носит ситуативный характер. Интерес проявляется только к отдельным особенностям личности людей, с которыми приходится взаимодействовать, что приводит к эпизодическому пониманию причин их поведения.

Высокий уровень. Обучающийся легко включается в общение, инициирует и поддерживает его, принимает активное участие в обсуждении дискуссионных вопросов, аргументировано отстаивает свою точку зрения, применяет знания в решении коммуникативно-производственных ситуациях. Проявляет устойчивый интерес к мнению коллег. Вследствие ориентации на собеседника в процессе общения оказывает влияние на мнение других. Развиты механизмы восприятия, такие как: эмпатия, рефлексия, идентификация, децентрация. Сознает свою роль в совместной работе. Корректирует собственное поведение в зависимости от ситуации общения. Для обучающегося характерна гибкая самооценка, самопринятие, оптимальный уровень тревожности, адекватное выражение своих эмоций.

1.2. Психологический портрет обучающегося с акцентуациями характера. Типология акцентуаций во взаимосвязи с психолого-педагогической деятельностью

Исследуемый нами возрастной период (18–21 год) в отечественной психологии относится к поздней юности (Райс, 2000) [86] или к позитивной фазе переходного возраста, фазе утверждения и развития интересов (Выготский, 1984) [19].

Юношеский (ювенальный) возраст представляет собой переход к зрелости, вместе с тем, хотя с биологической точки зрения юноша уже взрослый, но социальной зрелости еще не достиг: юности свойственно чувство психологической независимости, однако человек еще не взял на себя ни каких социальных обязательств. Основным новообразованием периода юности является готовность к личностному и профессиональному самоопределению (становление идентичности). Ведущим видом деятельности юношеского возраста является учебно-профессиональная подготовка (Эльконин, 1989) [14].

Потребность в профессиональной компетентности признаются Н.С. Пряжниковым центральным моментом в профессиональном самоопределении [85].

Рассматривая теорию Э. Гинзбурга, нужно отметить, что молодые люди данного возраста находятся на реалистической стадии профессионального выбора, а именно имеет место быть переход от периода исследования к периоду кристаллизации, где определяется основное направление будущей профессии [14].

По классификации Климова Е.А. профессии «педагог», «психолог» относятся к социономическим профессиям («человек–человек») и предполагают постоянную работу с людьми [46]. Психологические требования профессии этого типа к человеку:

- стремление к общению, умение легко вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- устойчивое, хорошее самочувствие при работе с людьми, доброжелательность, отзывчивость, выдержка, умение сдерживать эмоции;
- способность анализировать поведение окружающих и свое собственное, понимать намерения, помыслы и настроения других людей, умение слушать и слышать;
- способность разбираться во взаимоотношениях людей, организовывать их взаимодействие, умение улаживать разногласия, учитывать мнение другого человека;
- развитая речь, умение убеждать, умение владеть мимикой, жестами.

Однако в настоящий момент существует проблема не только подготовки, но и привлечения молодых специалистов к педагогической деятельности. Лишь 40% выпускников идет работать в систему образования. Существует тенденция разочарования в профессии и последующего ухода из нее в первые три года работы [54].

Рассматривая характерологические особенности, ограничивающие профессиональную успешность, психолог Т.В. Орлова вводит понятие «проблемное место» (личностная особенность, которая осложняет профессиональную деятельность) [79]. «Проблемное место» плохо осознается человеком и с трудом поддается коррекции извне. Для специалистов, работающих в области профориентации, важно не только самим видеть проблемные места, но и дать молодым людям возможность осознать свои личностные особенности, которые могут осложнить любую профессиональную деятельность, в том числе:

- невротический склад личности, проявляющийся в необоснованной тревожности, при которой любые препятствия на пути к цели воспринимаются как непреодолимые;

– эгоистический склад личности с отчетливой доминантой на себе, при которой другие люди воспринимаются лишь как средство достижения своих целей;

– импульсивность, которая проявляется в том, что молодой человек идет на поводу у своих желаний, плохо переносит отсроченность их исполнения, практически не способен ставить перед собой серьезные цели и достигать их;

– ригидность установок, закрывающая доступ к новым идеям и подходам, сужающая диапазон возможностей;

– эмоциональная холодность, препятствующая полноценному межличностному взаимодействию;

– нереалистичные самооценка и уровень притязаний, основанные на искаженном самовосприятии и ориентации на внешние оценки.

По мнению Т.В. Орловой, «акцентуация личности может быть проблемным местом для профессии, но проблемное место не обязательно является акцентуацией».

Особенности влияния акцентуаций характера на выбор профессии до конца не изучены. Некоторые исследователи (Деркач А.А., Зазыкин В.Г.) считают, что характерологические особенности, относимые к акцентуациям характера, не препятствуют профессиональной успешности. По их мнению, некоторые акцентуации при условии, что они контролируются человеком, могут быть востребованы в профессиональной деятельности [30].

Психологи, занимающиеся проблемой характера, считают, что менее 40% взрослых людей имеют сбалансированный характер – гибкий, устойчивый к стрессам, с невысокой чувствительностью и умеренной тревожностью. Автор этого предположения известный психолог и психиатр К. Леонгард полагает, что творческие личности, например, учителя, не могут иметь сбалансированного характера [62]. «В акцентуированных личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд» (К. Леонгард) [62].

Само понятие «акцентуация» и классификацию акцентуаций предложил выдающийся немецкий психиатр и психолог Карл Леонгард. Его концепция акцентуации личности была доработана А.Е. Личко.

А.Е. Личко определяет акцентуацию как дисгармоничность развития характера, при которой наблюдается гипертрофированная выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет её адаптацию в некоторых специфичных ситуациях. Избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий, имеющая место при той или иной акцентуации, может сочетаться с повышенной устойчивостью к другим воздействиям. А затруднения с адаптацией личности в некоторых специфичных ситуациях может сочетаться с повышенными способностями к социальной адаптации в других ситуациях. Акцентуации представляют собой крайние варианты нормы, проявляются в подростковом и юношеском возрасте и сглаживаются по мере взросления, из явной акцентуации переходит в скрытую [66].

Типология характеров, предложенная К. Леонгардом, представляет как самостоятельные следующие типы характеров.

Гипертимный тип. Его характеризует чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики. Он часто спонтанно отклоняется от первоначальной темы разговора. У такого человека возникают эпизодические конфликты с окружающими людьми из-за недостаточно серьезного отношения к своим служебным и семейным обязанностям. Люди подобного типа нередко сами бывают инициаторами конфликтов, но огорчаются, если окружающие делают им замечания по этому поводу. Из положительных черт, привлекательных для партнеров по общению, людей данного типа характеризуют энергичность, жажда деятельности, оптимизм, инициативность. Вместе с тем, они обладают и некоторыми отталкивающими чертами: легкомыслием, склонностью к аморальным поступкам, повышенной раздражительностью, прожектерством,

недостаточно серьезным отношением к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

Дистимный тип. Его характеризует низкая контактность, немногословие, доминирующее пессимистическое настроение. Такие люди являются обычно домоседами, тяготеют шумным обществом, редко вступают в конфликты с окружающими, ведут замкнутый образ жизни. Они высоко ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиниться. Они располагают следующими чертами личности, привлекательными для партнеров по общению: серьезностью, добросовестностью, обостренным чувством справедливости. Есть у них и отталкивающие черты, это: пассивность, замедленность мышления, неповоротливость, индивидуализм.

Циклоидный тип. Ему свойственны довольно частые периодические смены настроения, в результате чего так же часто меняется их манера общения с окружающими людьми. В период повышенного настроения они являются общительными, а в период подавленного – замкнутыми. Во время душевного подъема они ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада – с дистимной.

Возбудимый тип. Данному типу присуща низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Нередко они занудливы и угрюмы, склонны к хамству и брани, к конфликтам, в которых сами являются активной, провоцирующей стороной. Они неуживчивы в коллективе, властны в семье. В эмоционально спокойном состоянии люди данного типа часто добросовестные, аккуратные, любят животных и маленьких детей. Однако в состоянии эмоционального возбуждения они бывают раздражительными, вспыльчивыми, плохо контролируют свое поведение.

Застревающий тип. Его характеризуют умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. В конфликтах обычно выступает инициатором, активной стороной. Стремится добиться

высоких показателей в любом деле, за которое берется, предъявляет повышенные требования к себе. Особо чувствителен к социальной справедливости, вместе с тем обидчив, уязвим, подозрителен, мстителен. Иногда чрезмерно самонадеян, честолюбив, ревнив, предъявляет непомерные требования к близким и к подчиненным на работе.

Педантичный тип. В конфликты вступает редко, выступая в них скорее пассивной, чем активной стороной. На службе ведет себя как бюрократ, предъявляя окружающим много формальных требований. Вместе с тем с охотой уступает лидерство другим людям. Иногда изводит домашних чрезмерными претензиями на аккуратность. Его привлекательные черты: добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах, а отталкивающие и способствующие возникновению конфликтов – формализм, занудливость, брюзжание.

Тревожный тип. Людям данного типа свойственны низкая контактность, робость, неуверенность в себе, минорное настроение. Они редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях ищут поддержки и опоры. Нередко располагают следующими привлекательными чертами: дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей незащитности также нередко служат «козлами отпущения», мишенями для шуток.

Эмотивный тип. Эти люди предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают «с полуслова». Редко сами вступают в конфликты, играя в них пассивную роль. Обиды носят в себе, не «выплескивают» наружу. Привлекательные черты: доброта, сострадательность, сорадование чужим успехам, обостренное чувство долга, исполнительность. Отталкивающие черты: чрезмерная чувствительность, слезливость.

Демонстративный тип. Этот тип людей характеризуется легкостью установления контактов, стремлением к лидерству, жаждой власти и

похвалы. Он демонстрирует высокую приспособляемость к людям и вместе с тем склонность к интригам (при внешней мягкости манеры общения). Такие люди раздражают окружающих самоуверенностью и высокими притязаниями, систематически сами провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются. Обладают следующими чертами, привлекательными для партнеров по общению: обходительностью, артистичностью, способностью увлечь других, неординарностью мышления и поступков. Их отталкивающие черты: эгоизм, лицемерие, хвастовство, отлынивание от работы.

Экзальтированный тип. Ему свойственны высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дело до открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Вместе с тем привязаны и внимательны к друзьям и близким. Они альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Отталкивающие черты: паникерство, подверженность сиюминутным настроениям.

Экстравертированный тип. Отличается высокой контактностью, у таких людей масса друзей, знакомых, они словоохотливы до болтливости, открыты для любой информации. Редко вступают в конфликты с окружающими и обычно играют в них пассивную роль. В общении с друзьями, на работе и в семье часто уступают лидерство другим, предпочитают подчиняться и находиться в тени. Располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чем просят, исполнительность. Отталкивающие особенности: подверженность влиянию, легкомыслие, необдуманность поступков, страсть к развлечениям, к участию в распространении сплетен и слухов.

Интровертированный тип. Характеризует очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию. Такие люди любят одиночество; редко вступают в конфликты с окружающими, только при попытках бесцеремонного вмешательства в их

личную жизнь. Часто представляют собой эмоционально холодных идеалистов, относительно слабо привязанных к людям. Обладают такими привлекательными чертами, как сдержанность, наличие твердых убеждений, принципиальность. Есть у них и отталкивающие черты. Это – упрямство, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей. На все они имеют свою точку зрения, которая может оказаться ошибочной, резко отличаться от мнения других людей, и, тем не менее, они продолжают ее отстаивать несмотря ни на что.

Таким образом, данная классификация относится в основном к взрослым людям и представляет типологию характеров преимущественно с точки зрения отношения к людям (напомним, что характер человека проявляется также в отношении к делу).

Мы полагаем, что студенты, выбравшие в качестве будущей специальности педагогику и психологию, имеют склонность к демонстративной, гипертимной и тревожной акцентуации – это обусловлено особенностями профессиональной деятельности и тем, что данную профессию в большей мере выбирают девушки.

Следующие предположение нашего исследования заключается в том, что социально-психологическая компетенция обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера характеризуется низким уровнем ассертивности и эмоциональной саморегуляции.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Изучение научной психолого-педагогической литературы по вопросам развития социально-психологической компетенции обучающихся педагогического высшего учебного заведения позволяет сделать следующие выводы:

1. Под социально-психологической компетенцией педагога, психолога понимается способность использовать знания и умения для решения практических задач с целью организации эффективного психолого-

педагогического взаимодействия с отдельной личностью и группой на основе правильного оценивания (анализа) ситуации, своих психологических особенностей и особенностей личности (группы).

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

На основе выделенных особенностей сформулируем определение социально-психологической компетенции как интегративной характеристики, отражающей способность личности вступать в эффективные межличностные и социальные отношения, анализировать, оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом интересов, целей и потребностей собственных, другого и не противоречащим нормам, ценностям общества, в котором он находится. Все эти характеристики присущи ассертивной личности, т.е. ассертивное поведение является основой формирования социально-психологической компетенции.

3. Структура социально-психологической компетентности будущих педагогов, психологов – это комплекс взаимосвязанных компонентов (когнитивного, мотивационного, личностного и социального), обеспечивающий его целостность.

4. Социальный компонент в структуре социально-психологической компетенции педагогов, психологов своей отличительной особенностью обусловлена тем, что в процессе работы общение выступает не как обычная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная.

5. Акцентуация характера обучающегося может стать барьером для дальнейшей профессиональной деятельности будущего педагога, психолога в связи с чем актуальным является изучение проблемы возможности быть профессионально компетентным при наличии акцентуации характера и как можно нивелировать не желательные проявления акцентуации и задействовать её положительные ресурсы для успешного выполнения профессиональных задач в психолого-педагогическом процессе.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

2.1. Организация исследования

Участниками исследования стали 60 студентов (57 девушек и 3 юношей) второго курса следующих направлений подготовки: «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Возраст обучающихся: 19–20 лет. Выбор этой возрастной группы был обусловлен тем, что второкурсники, в отличие от обучающихся первого курса, уже прошли этап адаптации к вузу и имеют некое базовое представление о выбранной профессии, начинают соотносить наличие у себя качеств (компетенций), необходимых для выполнения профессиональных функций выбранной профессии.

В процессе эмпирического исследования использовались следующие методы: стандартизированные тестовые методики и опросники, констатирующий эксперимент и методы математико-статистической обработки экспериментального материала. Для обработки результатов исследования применялись математические методы статистической обработки данных (дескриптивные статистики, метод ранговых корреляций Спирмена).

Для математической обработки полученных данных применялся пакет «EXCEL» и стандартный статистический пакет «Statistika for Windows 6.0».

Для выявления типов акцентуаций обучающихся педагогического вуза был использован **опросник Леонгарда-Шмишека**.

Методика состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет». С помощью данной методики определяются следующие 10 типов акцентуации личности (по классификации К. Леонгарда).

1. Демонстративный тип.
2. Педантичный тип.
3. Застревающий тип.
4. Возбудимый тип.
5. Гипертимный тип.
6. Дистимический тип.
7. Тревожный тип.
8. Циклоидный тип.
9. Экзальтированный тип.
10. Эмотивный тип.

Максимальный показатель по каждому типу акцентуации – 24 балла.

Признаком акцентуации считается показатель выше 12 баллов.

Следующим этапом исследования стало изучение социального компонента социально-психологической компетенции будущих педагогов, психологов. В структуру данного компонента входят:

- умение общаться и работать в системе межличностных отношений;
- умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния людей
- умение выбирать адекватные способы обращения с людьми и реализовать эти способы в процессе взаимодействия; разрешать конфликты.

Для изучения и оценки представленных характеристик социального компонента социально-психологической компетенции были подобраны следующие методики.

Приведенные ниже методики направлены на изучение аспектов, входящих в структуру социально-психологической компетенции обучающихся педагогического вуза.

Методика КОС предназначена для изучения коммуникативных и организаторских склонностей. **Авторы:** В. Синявский и Б.А. Федоришин.

Цель: изучение коммуникативных и организаторских склонностей. Коммуникативные и организаторские способности являются приоритетными в профессиях, которые по своему содержанию связаны с взаимодействием между людьми. Они являются важными факторами для достижения успеха в профессиях типа «человек–человек».

Описание методики

В программу изучения коммуникативных склонностей введены вопросы следующего содержания:

- а) проявляет ли личность стремление к общению, много ли у нее друзей;
- б) любит ли находиться в кругу друзей или предпочитает одиночество;
- в) быстро ли привыкает к новым людям, к новому коллективу;
- г) насколько быстро реагирует на просьбы друзей, знакомых;
- д) любит ли общественную работу, выступает ли на собраниях;
- е) легко ли устанавливает контакты с незнакомыми людьми;
- ж) легко ли ему даются выступления в аудитории слушателей.

В соответствии с этим было разработано 20 специальных вопросов.

Программа изучения организаторских склонностей включает вопросы иного содержания:

- а) быстрота ориентации в сложных ситуациях;
- б) находчивость, инициативность, настойчивость, требовательность;
- в) склонность к организаторской деятельности;
- г) самостоятельность, самокритичность;
- д) выдержка;
- е) отношение к общественной работе.

На этой основе были разработаны 20 вопросов, каждый из которых в какой-то мере характеризует организаторские склонности обучающихся.

Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал.

1. Эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание своих эмоций, а для этого постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем другие осведомлены о своем внутреннем состоянии.

2. Управление своими эмоциями – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и т.д., другими словами, произвольное управление своими эмоциями

3. Самомотивация – управление своим поведением, за счет управления эмоциями.

4. Эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе.

5. Распознавание эмоций других людей – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Личностный опросник «SACS» предназначен для изучения стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения), как типов реакций личности человека по преодолению стрессовых ситуаций. Опросник предложен С. Хобфолл (1994) на основе многоосевой модели «поведения преодоления» стресса и адаптирован Чикер. Опросник включает 54 утверждения, каждое из них обследуемый должен оценить по 5-ти балльной шкале. В соответствии с ключом подсчитывается сумма баллов по каждой строке, которая отражает степень предпочтения той или иной модели поведения в стрессовой ситуации.

Опросник содержит девять моделей поведения (стратегии преодоления):

- ассертивные действия,
- вступление в социальный контакт,
- поиск социальной поддержки,

- осторожные действия,
- импульсивные действия,
- избегание,
- манипулятивные (непрямые) действия,
- асоциальные действия, агрессивные действия.

Согласно концепции Хобфолла, данные модели преодолевающего поведения относятся к трем осям коммуникативного пространства, т.е. поведения личности в системе «человек–человек»:

- просоциальное-асоциальное поведение,
- активная–пассивная,
- прямая–непрямая.

Данная модель отражает направленность и индивидуальную активность поведения человека в стрессовых ситуациях общения. Концепция Хобфолла основывается на предпосылке о том, что «здоровое» преодоление является и активным, и просоциальным. Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессустойчивость человека.

Опросник основан на многоосевой модели преодоления стресса. Модель предполагает, что стратегии преодоления стресса различаются по уровню активности, социальной активности и направленности. Она включает в себя шкалы:

1. **Просоциальное–асоциальное.** Шкала описывает, в какой степени индивиды, добиваясь своей цели, действуют в рамках правил социального взаимодействия;

2. **Активное–пассивное.** Шкала отображает усилия, прикладываемые для решения проблем или же усилия, прикладываемые для нерешения проблем;

3. **Прямое–непрямое.** Шкала отображает усилия для решения своих проблем непосредственно респондентом в отличие от решения своих проблем при помощи и за счет других людей.

2.2. Анализ результатов

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

Этап 1. Изучение акцентуаций характера обучающихся педагогического вуза

Таблица 1

Первичные данные распределения акцентуаций характера
исследуемой выборки

№ исследуемого	Имя Ф.	Пол	Акцентуация № 1	Другие выявленные акцентуации
1.	Алина П.	Ж	Демонстративная	Экзальтированная; Возбудимая
2.	Каролина О.	Ж	Тревожная	Экзальтированная
3.	Татьяна К.	Ж	Циклоидная	–
4.	Людмила Ф.	Ж	Циклоидная	Экзальтированная; Возбудимая
5.	Диана Б.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
6.	Ульяна Т.	Ж	Демонстративная	Гипертимная
7.	Фарида А.	Ж	Демонстративная	Гипертимная
8.	Софья Б.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
9.	Василиса Г.	Ж	Гипертимная	–
10.	Екатерина З.	Ж	Гипертимная	–
11.	Екатерина К.	Ж	Демонстративная	–
12.	Анна К.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
13.	Вероника К.	Ж	Тревожная	Эмотивная
14.	Лина К.	Ж	Демонстративная	–

Продолжение таблицы 1

15.	Анна М.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
16.	Валерия О.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
17.	Дарья П.	Ж	Гипертимная	Демонстративная
18.	Элина С.	Ж	Демонстративная	–
19.	Янина У.	Ж	Гипертимная	–
20.	Валерия У.	Ж	Тревожная	
21.	Любовь Ш.	Ж	Гипертимная	–
22.	Анна А.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
23.	Марина Г.	Ж	Тревожная	–
24.	Анастасия Д.	Ж	Демонстративная	Гипертимная
25.	Надежда К.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
26.	Марина К.	Ж	Гипертимная	–
27.	Виктория М.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
28.	Ангылак М.	Ж	Тревожная	–
29.	Дарья Ч.	Ж	Тревожная	–
30.	Кристина Ф.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
31.	Татьяна Т.	Ж	Тревожная	–
32.	Алена Б.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
33.	Валентина Б.	Ж	Циклоидная	–
34.	Любовь Д.	Ж	Демонстративная	–
35.	Эльвира Е.	Ж	Демонстративная	–
36.	Светлана И.	Ж	Тревожная	–
37.	Екатерина И.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
38.	Яна К.	Ж	Гипертимная	–
39.	Мария Р.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
40.	Елена Р.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
41.	Дарья Т.	Ж	Демонстративная	Гипертимная
42.	Диана С.	Ж	Демонстративная	
43.	Екатерина П.	Ж	Демонстративная	Гипертимная
44.	Анастасия К.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
45.	Кристина А.	Ж	Гипертимная	–
46.	Анастасия Ков.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
47.	Анастасия Ч.	Ж	Циклоидная	–
48.	Евгения К.	Ж	Гипертимная	
49.	Алена С.	Ж	Акцентуация не выявлена	–

Продолжение таблицы 1

50.	Татьяна С.	Ж	Циклоидная	–
51.	Дарья С.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
52.	Виктория Р.	Ж	Демонстративная	Гипертимная
53.	Екатерина Под.	Ж	Акцентуация не выявлена	–
54.	Екатерина А.	Ж	Гипертимная	–
55.	Татьяна Кар.	Ж	Циклоидная	–
56.	Марина К.	Ж	Демонстративная	Гипертимная
57.	Анастасия Д.	Ж	Тревожная	–
58.	Алексей М.	М	Акцентуация не выявлена	–
59.	Дмитрий С.	М	Акцентуация не выявлена	–
60.	Роман Х.	М	Акцентуация не выявлена	–

Результаты распределения акцентуаций характера обучающихся педагогического вуза представлены на рисунках 1 и 2.

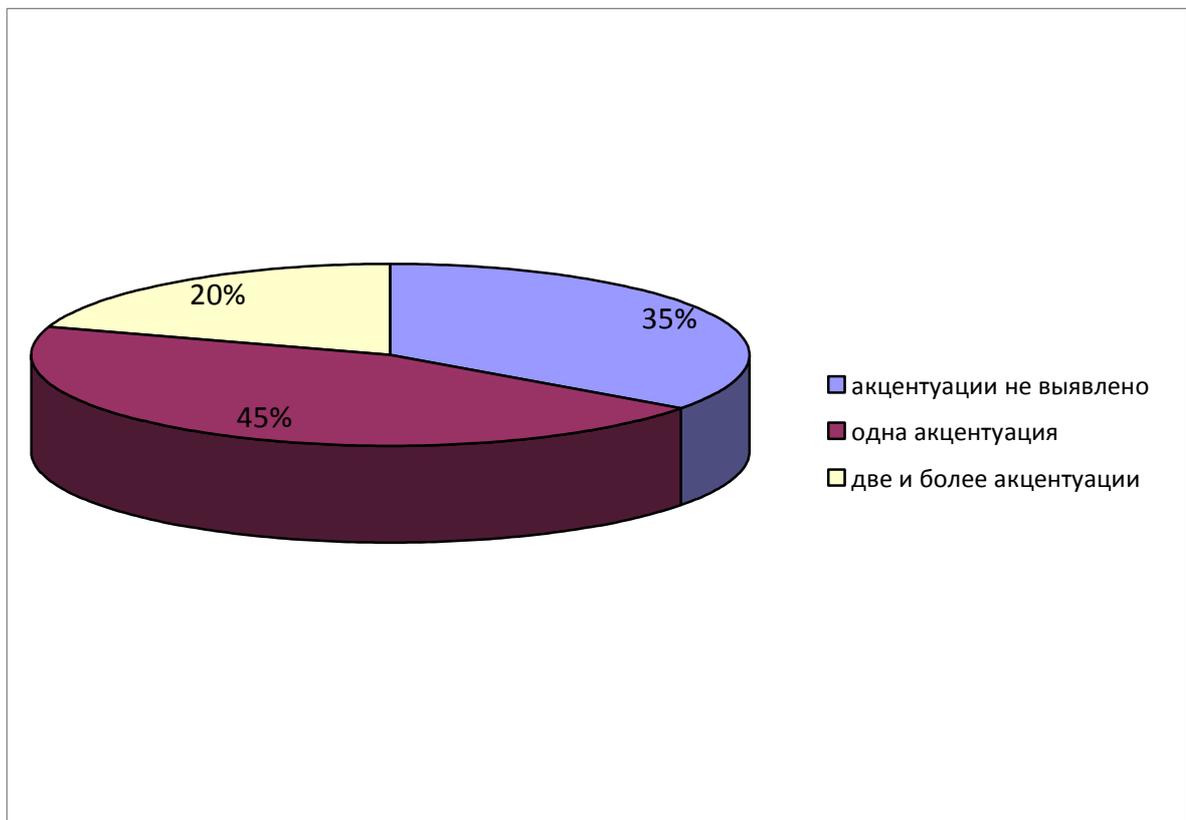


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности испытуемых по наличию акцентуаций

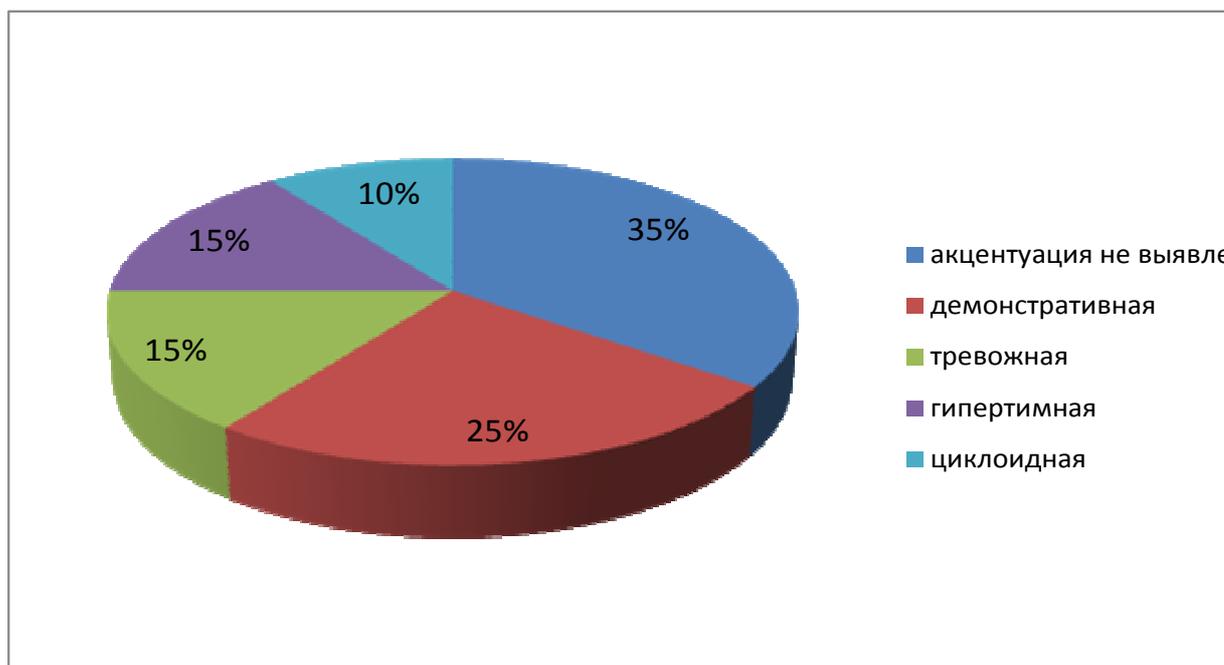


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности испытуемых по типам акцентуаций

Таким образом, у 65% исследуемых выявлено наличие акцентуации характера. Наиболее часто у студентов педагогического вуза встречаются демонстративная (25%), гипертимная (15%), тревожная (15%) и циклоидная (10%) акцентуации.

В группе обучающихся, у которых выявлено две и более акцентуации, наиболее часто встречается сочетание двух: гипертимической и демонстративной, – акцентуаций.

Экзальтированная и возбудимая акцентуация встречается в сочетании с демонстративной или циклоидной. Остальные акцентуации не выявлены у данной выборки обучающихся.

Этап 2. Изучение коммуникативных и организаторских способностей
исследуемой выборки

Таблица 2

Первичные данные уровня развития коммуникативных
и организаторских способностей респондентов исследуемой выборки

№ иссле- ду- емого	Тип акцентуации	Уровень развития коммуникативных способностей		Уровень развития организаторских способностей	
		Средний	Низкий	Средний	Низкий
2.	Тревожная	5	Низкий	6	Низкий
13.	Тревожная	8	Низкий	12	Средний
20.	Тревожная	8	Низкий	7	Низкий
23.	Тревожная	9	Средний	14	Высокий
28.	Тревожная	3	Низкий	5	Низкий
29.	Тревожная	10	Средний	12	Средний
31.	Тревожная	6	Низкий	10	Средний
36.	Тревожная	4	Низкий	8	Низкий
57.	Тревожная	5	Низкий	3	Низкий
3.	Циклоидная	3	Низкий	11	Средний
4.	Циклоидная	3	Низкий	10	Средний
33.	Циклоидная	8	Низкий	7	Низкий
47.	Циклоидная	12	Средний	5	Низкий
50.	Циклоидная	5	Низкий	7	Низкий
55.	Циклоидная	8	Низкий	6	Низкий
9.	Гипертимная	13	Высокий	14	Высокий
10.	Гипертимная	16	Высокий	6	Низкий
19.	Гипертимная	17	Высокий	13	Высокий
21.	Гипертимная	14	Высокий	8	Низкий
26.	Гипертимная	15	Высокий	11	Средний
38.	Гипертимная	17	Высокий	4	Низкий
45.	Гипертимная	13	Высокий	10	Средний
48.	Гипертимная	18	Высокий	6	Низкий
54.	Гипертимная	14	Высокий	5	Низкий
1.	Демонстративная	17	Высокий	12	Средний
6.	Демонстративная	18	Высокий	9	Средний
7.	Демонстративная	13	Высокий	12	Средний
11.	Демонстративная	17	Высокий	13	Высокий
14.	Демонстративная	13	Высокий	15	Высокий
18.	Демонстративная	13	Высокий	5	Низкий
22.	Демонстративная	16	Высокий	8	Низкий
24.	Демонстративная	13	Высокий	4	Низкий
34.	Демонстративная	13	Высокий	5	Низкий
35.	Демонстративная	17	Высокий	18	Высокий
41.	Демонстративная	15	Высокий	5	Низкий
42.	Демонстративная	17	Высокий	3	Низкий
43.	Демонстративная	14	Высокий	7	Низкий
52.	Демонстративная	17	Высокий	10	Средний
56.	Демонстративная	17	Высокий	6	Низкий

продолжение таблицы 2

5.	Акцентуация не выявлена	12	Средний	16	Высокий
8.	Акцентуация не выявлена	11	Средний	13	Высокий
12.	Акцентуация не выявлена	12	Средний	14	Высокий
15.	Акцентуация не выявлена	10	Средний	12	Средний
16.	Акцентуация не выявлена	10	Средний	13	Высокий
22.	Акцентуация не выявлена	10	Средний	12	Средний
25.	Акцентуация не выявлена	12	Средний	5	Низкий
27.	Акцентуация не выявлена	18	Высокий	19	Высокий
30.	Акцентуация не выявлена	11	Средний	10	Средний
32.	Акцентуация не выявлена	9	Средний	6	Низкий
37.	Акцентуация не выявлена	16	Высокий	20	Высокий
39.	Акцентуация не выявлена	9	Средний	10	Средний
40.	Акцентуация не выявлена	11	Средний	10	Средний
44.	Акцентуация не выявлена	12	Средний	14	Высокий
46.	Акцентуация не выявлена	12	Средний	12	Средний
49.	Акцентуация не выявлена	10	Средний	9	Средний
51.	Акцентуация не выявлена	13	Высокий	12	Средний
53.	Акцентуация не выявлена	10	Средний	8	Средний
58.	Акцентуация не выявлена	9	Средний	5	Низкий
59.	Акцентуация не выявлена	12	Средний	14	Средний
60.	Акцентуация не выявлена	8	Низкий	4	Низкий

Таблица 3

Показатели развития коммуникативных способностей обучающихся
исследуемой выборки с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень развития коммуникативных способностей					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	0	0	0	0	15	25
Гипертимная	0	0	0	0	9	15
Тревожная	7	11,6	2	3,4	0	0
Циклоидная	5	8,3	1	1,7	0	0
Акцентуация не выявлена	1	1,7	17	28,3	3	5

Таблица 4

Показатели развития организаторских способностей исследуемой выборки с
разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень развития организаторских способностей					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	3	5	4	6,7	8	13,3
Гипертимная	5	8,3	2	3,3	2	3,3
Тревожная	5	8,3	3	5	1	1,7
Циклоидная	4	6,7	2	3,3	0	0
Акцентуация не выявлена	4	6,7	10	16,7	7	11,6

Методика КОС–2 показывает, что обучающиеся с демонстративной и гипертимной акцентуацией имеют высокие показатели развития уровня коммуникативных способностей, тогда как для тревожной и циклоидной акцентуации характерен низкий уровень по данному критерию. Влияние акцентуаций характера на уровень развития организаторских способностей не установлено.

Личностный опросник «SACS» предназначенный для изучения стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения), позволил получить следующие результаты: (первичные данные см. приложение А, таблица 4).

Таблица 5

Показатели развития ассертивности исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень ассертивности					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	15	25	0	0	0	0
Гипертимная	9	15	0	0	0	0
Тревожная	9	15	0	0	0	0
Циклоидная	4	6,7	2	3,3	0	0
Акцентуация не выявлена	2	3,3	15	25	4	6,7

У всех исследуемых с акцентуациями независимо от типа низкие показатели ассертивности, тогда как обучающиеся без акцентуаций имеют преимущественно средний уровень ассертивности.

Таблица 6

Показатели развития способности вступления в социальный контакт
исследуемой выборки с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень вступления в социальный контакт					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	7	11,6	7	11,6	1	1,7
Гипертимная	6	5	2	3,3	1	1,7
Тревожная	7	11,6	2	3,3	0	0
Циклоидная	6	5	0	0	0	0
Акцентуация не выявлена	5	8,3	10	16,7	6	5

Исследуемые без акцентуаций имеют более высокие показатели по критерию «вступление в социальный контакт» по сравнению с исследуемыми с акцентуациями.

Таблица 7

Показатели развития способности поиска поддержки
исследуемой выборки с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень поиска поддержки					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	10	16,7	4	6,7	1	1,7
Гипертимная	4	6,7	3	5	2	3,3
Тревожная	1	1,7	6	10	2	3,3
Циклоидная	6	10	0	0	0	0
Акцентуация не выявлена	4	6,7	9	15	8	13,3

Исследуемые без акцентуаций имеют более высокие показатели по критерию «поиск поддержки» по сравнению с исследуемыми с акцентуациями.

Таблица 8

Показатели уровня осторожных действий исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень осторожных действий					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	13	21,7	2	3,3	0	0
Гипертимная	7	11,6	2	3,3	0	0
Тревожная	0	0	1	1,7	8	13,3
Циклоидная	3	5	2	3,3	1	1,7
Акцентуация не выявлена	8	13,3	13	13,3	0	0

Исследуемые с демонстративной и гипертимной акцентуациями демонстрируют преимущественно низкий уровень по критерию «осторожные действия», тогда как у тревожного типа диагностирован преимущественно высокий уровень, исследуемые без акцентуаций имеют низкий и средний уровень по данному показателю.

Таблица 9

Показатели импульсивных действий исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень импульсивных действий					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	5	8,3	9	15	1	1,7
Гипертимная	2	3,3	2	3,3	5	8,3
Тревожная	4	6,7	5	8,3	0	0
Циклоидная	3	5	1	1,7	2	3,3
Акцентуация не выявлена	20	33,3	1	1,7	0	0

Для демонстративного и гипертимного типа характерны более высокие показатели импульсивности в сравнении с другими, исследуемые без акцентуаций по показателю «импульсивные действия» показали преимущественно низкий уровень.

Таблица 10

Показатели избегания исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень избегания					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	5	8,3	3	5	7	11,6
Гипертимная	4	6,7	3	5	2	3,3
Тревожная	0	0	3	5	6	10
Циклоидная	2	3,3	0	0	4	6,7
Акцентуация не выявлена	13	21,7	6	10	2	3,3

Тревожная акцентуация характеризуется высокими показателями уровня избегания.

Таблица 11

Показатели уровня манипулятивных действий исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень манипулятивных действий					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	0	0	3	5	12	20
Гипертимная	2	3,3	4	6,7	3	5
Тревожная	8	13,3	1	1,7	0	0
Циклоидная	5	8,3	0	0	1	1,7
Акцентуация не выявлена	18	30	2	3,3	1	1,7

Исследуемые с демонстративным типом акцентуации имеют более высокие показатели манипулятивных действий.

Таблица 12

Показатели уровня асоциальных действий исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень асоциальных действий					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	3	5	6	10	6	10
Гипертимная	4	6,7	4	6,7	1	1,7
Тревожная	9	15	0	0	0	0
Циклоидная	3	5	1	1,7	2	3,3
Акцентуация не выявлена	13	21,7	6	10	2	3,3

Исследуемые с демонстративным типом акцентуации имеют более высокие показатели асоциальных действий.

Таблица 13

Показатели уровня агрессивных действий исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень агрессивных действий					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	0	0	2	3,3	13	21,7
Гипертимная	2	3,3	3	5	4	6,7
Тревожная	4	6,7	3	5	2	3,3
Циклоидная	0	0	2	3,3	4	6,7
Акцентуация не выявлена	12	20	7	11,6	2	3,3

Исследуемые с демонстративным типом акцентуации имеют более высокие показатели агрессивных действий.

Методика выявления уровня «эмоционального интеллекта» выявляет умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния людей (первичные данные см. приложение А, таблица 3).

Таблица 14

Показатели уровня способности управлять своими эмоциями
исследуемой выборки с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень управления своими эмоциями					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	14	23,3	1	1,7	0	0
Гипертимная	8	13,3	1	1,7	0	0
Тревожная	9	15	0	0	0	0
Циклоидная	5	8,3	1	1,7	0	0
Акцентуация не выявлена	6	10	9	15	6	10

У всех исследуемых с акцентуациями, независимо от типа, – низкие показатели по критерию «управление своими эмоциями», тогда как у обучающихся без акцентуаций преимущественно средний уровень.

Таблица 15

Показатели уровня самомотивации исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень самомотивации					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	7	11,6	8	13,3	0	0
Гипертимная	4	6,7	5	8,3	0	0
Тревожная	8	13,3	1	1,7	0	0
Циклоидная	4	6,7	2	3,3	0	0
Акцентуация не выявлена	3	5	16	26,7	2	3,3

У всех исследуемых с акцентуациями независимо от типа низкие показатели по критерию «самомотивация», тогда как у обучающихся без акцентуаций – преимущественно средний уровень.

Таблица 16

Показатели уровня эмпатии исследуемой выборки
с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень эмпатии					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	5	8,3	10	16,7	0	0
Гипертимная	1	1,7	8	13,3	0	0
Тревожная	1	1,7	3	5	5	8,3
Циклоидная	3	5	3	5	0	0
Акцентуация не выявлена	1	1,7	7	11,6	13	21,7

По показателю «эмпатия» у демонстративного типа более низкие показатели в сравнении с другими.

Таблица 17

Показатели уровня способности распознавать эмоции других
исследуемой выборки с разными типами акцентуаций

Тип акцентуации	Уровень распознавания эмоций других					
	низкий		средний		высокий	
	количество	%	количество	%	количество	%
Демонстративная	9	15	5	8,3	1	1,7
Гипертимная	4	6,7	5	8,3	0	0
Тревожная	0	0	2	3,3	7	11,6
Циклоидная	2	3,3	4	6,7	0	0
Акцентуация не выявлена	1	1,7	15	25	5	8,3

По показателю «распознавание эмоций других» у демонстративного типа более низкие показатели в сравнении с другими, у тревожного типа преимущественно высокой уровень, у обучающихся без акцентуаций чаще встречается средний уровень.

Этап 3. Корреляционный анализ

Выделены корреляционные связи между акцентуациями характера и особенностями социально – психологической компетенции обучающихся педагогического ВУЗа.

Таблица 18

Особенности корреляционных связей между акцентуациями характера
и особенностями социально-психологической компетенции
исследуемой выборки с разными типами акцентуаций

Связи	Коэффициент Спирмена (Spearman)	p-level (вероятность ошибки)
Гипертимный тип & распознавание эмоций других людей	-0,480826	0,000101
Гипертимный тип & ассертивность	-0,267022	0,039166
Гипертимный тип & осторожные действия	-0,508307	0,000034
Гипертимный тип & импульсивные действия	0,375569	0,003106
Гипертимный тип & манипулятивные действия	0,606427	0,000000

Продолжение таблицы 18

Гипертимный тип & асоциальные действия	0,289256	0,024988
Гипертимный тип & агрессивные действия	0,318666	0,013082
Гипертимный тип & коммутативные способности	0,664684	0,000000
Тревожный тип & управление своими эмоциями	-0,515329	0,000025
Тревожный тип & самомотивация	-0,387792	0,002203
Тревожный тип & распознавание эмоций других людей	0,267834	0,038550
Тревожный тип & осторожные действия	0,367826	0,003836
Тревожный тип & избегание	0,270693	0,036447
Тревожный тип & коммутативные способности	-0,383696	0,002475
Циклоидный тип & эмоциональная осведомленность	0,298279	0,020623
Циклоидный тип & управление своими эмоциями	-0,497244	0,000053
Циклоидный тип & самомотивация	-0,340481	0,007770
Циклоидный тип & импульсные действия	0,271281	0,036027
Циклоидный тип & избегание	0,262209	0,042980
Демонстративный тип & управление своими эмоциями	-0,300913	0,019478
Демонстративный тип & эмпатия	-0,282172	0,028939
Демонстративный тип & распознавание эмоций других людей	-0,452678	0,000282
Демонстративный тип & интегративный уровень эмоционального интеллекта	-0,356255	0,005209
Демонстративный тип & асертивность	-0,433010	0,000549
Демонстративный тип & осторожные действия	-0,522123	0,000019
Демонстративный тип & импульсивные действия	0,423581	0,000745
Демонстративный тип & манипулятивные действия	0,675975	0,000000
Демонстративный тип & асоциальные действия	0,320358	0,012580
Демонстративный тип & агрессивные действия	0,492867	0,000063
Демонстративный тип & коммутативные способности	0,650512	0,000000

Таким образом, выявлены следующие дефициты социально-психологической компетенции у обучающихся педагогического ВУЗа с акцентуациями характера:

- обратная умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($-0,48$, $p=0,001$), демонстративностью ($-0,45$, $p=0,001$) и распознаванием эмоций другого;
- обратная умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($-0,26$, $p=0,001$), демонстративностью ($-0,43$, $p=0,001$) и ассертивностью;
- обратная умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($-0,5$, $p=0,001$), демонстративностью ($-0,5$, $p=0,001$) и осторожными действиями;
- прямая умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($0,37$, $p=0,001$), демонстративностью ($0,42$, $p=0,001$) и импульсивными действиями;
- прямая умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($0,6$, $p=0,001$), демонстративностью ($0,67$, $p=0,001$) и манипулятивными действиями;
- прямая умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($0,28$, $p=0,001$), демонстративностью ($0,32$, $p=0,001$) и асоциальными действиями;
- прямая умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($0,31$, $p=0,001$), демонстративностью ($0,49$, $p=0,001$) и агрессивными действиями;
- обратная умеренная взаимосвязь между тревожностью ($-0,51$, $p=0,001$), циклоидностью ($-0,49$, $p=0,001$), демонстративностью ($-0,3$, $p=0,001$) и управлением своими эмоциями;
- обратная умеренная взаимосвязь между тревожностью ($-0,38$, $p=0,001$), циклоидностью ($-0,34$, $p=0,001$) и самомотивацией;
- прямая умеренная взаимосвязь между гипертимностью ($0,66$, $p=0,001$), демонстративностью ($0,65$, $p=0,001$) и коммуникативными способностями;
- обратная умеренная взаимосвязь между тревожностью ($-0,38$, $p=0,001$) и коммуникативными способностями.

Таким образом, установлены корреляционные связи по следующим показателями:

- коммуникативные способности;
- асертивность;
- осторожные действия;
- манипулятивные действия;
- агрессивные действия;
- самомотивация;
- управление своими эмоциями;
- распознавание эмоций других.

Итак, по результатам исследования выявлены следующие тенденции.

1. Студенты с демонстративной и гипертимной акцентуациями характера показали более высокие результаты по шкале коммуникативные способности, чем студенты без акцентуаций (методика КОС–2), однако в качестве стратегий преодолевающего поведения они используют неэффективные модели, а именно агрессивные, асоциальные и манипулятивные действия, бывают импульсивны (опросник «SACS», С. Хобфолл). Тогда как студенты, у которых акцентуация не выявлена, в большей степени используют в качестве копинг-стратегии «здоровое» преодоление, а именно асертивные и просоциальные действия, то есть вступают в социальные контакты, ищут социальную поддержку.

2. Студенты с тревожной и циклоидной акцентуациями показали низкие результаты по шкале коммуникативные способности, в качестве стратегий поведения преимущественно используют стратегию избегания.

3. По результатам диагностики «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) выявлено, что практически все студенты испытывают трудности при управлении своими эмоциями, но низкий уровень в группе акцентуированных студентов встречается чаще.

4. Студенты с акцентуациями показали более низкие результаты по шкале «эмпатия», чем их одноклассники. По шкале «распознавание эмоций других» у студентов с тревожной акцентуацией более высокие показатели, у демонстративных, гипертимный и циклоидных типов преимущественно низкий уровень, тогда как студенты без акцентуаций чаще демонстрировали средний уровень.

Таким образом, в дальнейшую работу по развитию социально-психологической компетентности студентов психолого-педагогического направления подготовки рекомендуется включить мероприятия, направленные на формирование у студентов с акцентуациями характера конструктивных моделей преодолевающего поведения, а так же обучение их навыкам саморегуляции и эффективным способам эмоционального реагирования.

2.3. Рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению развития социально-психологической компетенции обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера

Профессиональная подготовка будущих педагогов, психологов является одним из этапов профессионального и общего развития личности. Профессиональное развитие личности – это формирование определенной системы профессиональных знаний, умений и навыков, в процессе формирования гармоничной, развитой личности, включенной в систему общественно полезного труда и общественных отношений. Причем, как отмечают А.А. Филиппов и Л.Л. Кондратьева, этот процесс не является пассивным, а требует определенной активности самого обучающегося, поскольку вне собственной активности субъекта невозможно его психическое развитие [101, с. 66].

Социально-психологическая компетенция формируется в ходе освоения деятельности. Ведущей деятельностью профессионального обучения является учебная деятельность. Поэтому именно через нее в

первую очередь необходимо организовать формирование социально-психологической компетенции. Вслед за И.А. Зимней, будем понимать под учебной деятельностью такой специфический вид деятельности, которая направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественного полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности [36, с. 17].

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

Психологическое-педагогическое сопровождение формирования СПК – это активное психологическое воздействие, направленное на развитие личностных и профессиональных качеств обучающихся педагогического вуза и должно осуществляться как в процессе индивидуальной, так и групповой работы. Приемы психологического сопровождения должны осуществляться с учетом индивидуально-личностных различий, в том числе акцентуаций характера обучающихся, что эффективно реализуется в личностно-ориентированном подходе.

Целью комплекса мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению является создание специальной психологической атмосферы и пространства, способствующего развитию и становлению социально-психологической компетенции обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера.

Выбирая методы формирования социально-психологической компетенции через учебную деятельность, вслед за Л.А. Петровской, будем

использовать активные методы обучения: ролевые игры, групповую дискуссию, анализ конкретных ситуаций [80, с. 75].

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

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные формы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателям, но и друг с другом, на преобладающей активности студентов в процессе обучения. Роль преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности обучающихся на достижение поставленных целей. Он разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых обучающийся изучает материал).

Отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый. Активные формы обучения предполагают в качестве обязательного условия наличие диалога между преподавателем и студентами. Это реализуется на лекциях в форме дискуссии, лекциях, когда ученик выступает в роли учителя и интерактивных семинарах.

Принципы построения интерактивного семинара:

- студенты должны общаться между собой (по парам, тройкам, командам, или свободное общение и выбор собеседника);
- деление по группам должно быть преимущественно добровольным, хотя допускается и формирование команд преподавателем;
- студенты должны быть психологически готовы к такого рода занятиям;

- уровень заданий должен быть адекватным уровню подготовки студента;
- аудитория должна позволять работать по группам (достаточное количество мест для удобства общения) [16].

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

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

Л.С. Юрова в своем диссертационном исследовании проводит подробный анализ ролевой игры и считает, что ролевая игра «...представляет собой косвенный метод воздействия, когда учащийся является полноправным субъектом деятельности; имеет двойную направленность: диагностирующую и обучающую; активизирует процесс самодиагностики, самопознания, самовоспитания; дает возможность приобретения опыта субъект-субъектного общения и формирования гуманистической установки, расширяет функции общения; обеспечивает реализацию личностных потребностей учащихся; выполняет психотерапевтическую функцию, формирует творческие способности, развивает внимание, мышление, интуицию и т. д.; является средством социализации личности; показывает возможности использования коммуникативных умений, формирует новый стиль общения и поведения» [110, с. 116].

В ситуации ролевой игры ярко выступают признаки, присущие всем групповым формам работы, и являющиеся, на наш взгляд, очень важными в плане развития социально-психологической компетенции студентов.

Работа в группе облегчает выражение эмоций, создает чувство принадлежности к этой группе, побуждает к самораскрытию, знакомит с новыми моделями поведения, позволяет сопоставлять личностные особенности отдельных членов группы [4, с. 17].

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

Особую сложность для преподавателей при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности представляет развитие их профессиональных компетенций. Одной из организации образовательного пространства является квазипрофессиональная деятельность, т.е. деловые игры и другая подобная деятельность, в которой студенты выходят за границы «вычерпывания» информации в рамках узкой темы занятия, а путем включения в моделируемые ситуации решает профессиональные задачи и решает вопросы социального взаимодействия.

Субъективное «проживание» квази– (псевдо–) профессионального опыта способствует развитию у студентов не только познавательной активности, но и профессиональной мотивации, обеспечивает включение профессии в качестве культурного элемента личности студента.

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

В деловой игре студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. Усвоение знаний, формирование умений, навыков осуществляются как бы наложенными на канву профессионального

труда в его предметном и социальном аспектах. Эти знания усваиваются не про запас, не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для участника процессе информационного обеспечения его игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие специалисту. Очевидно, что в достижении таких целей обучения и воспитания деловая игра обладает наибольшими возможностями.

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

Как форма обучения и квазипрофессиональной деятельности деловая игра вносит в существующий учебно-воспитательный процесс новое качество в силу следующих своих особенностей:

- 1) системного содержания учебного материала, представленного в имитационной модели производства;
- 2) воссоздания структуры и функциональных звеньев будущей профессиональной деятельности в игровой обучающей модели;
- 3) приближения учащихся к реальным условиям порождения потребностей в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает осмысленность учения, личностную активность учащихся, возможности перехода от познавательной мотивации к профессиональной;
- 4) совокупности обучающего и воспитательного эффектов;

5) обеспечения переходов от организации и регуляции деятельности преподавателем к саморегуляции и самоорганизации деятельности самими учащимися;

б) широких возможностей употребления информации в функции средства регуляции квазипрофессиональной деятельности, что превращает эту информацию в знания.

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

Система оценивания в деловой игре является неотъемлемым элементом имитационно-игровой модели. Она должна, с одной стороны, обеспечивать контроль качества принимаемых решений с позиций норм и требований профессиональной деятельности, а с другой, – способствовать развертыванию игрового плана учебной деятельности. Система оценивания выполняет функции не только контроля, но и самоконтроля квазипрофессиональной деятельности, обеспечивает формирование игровой, познавательной и профессиональной мотивации участников деловой игры.

С помощью этих форм и методов обучения, получивших название активных, воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

В деловой игре воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалистов, и студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности, которая по определению является деятельностью коллективной.

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

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

Особая роль в организации образовательного пространства уделяется оцениванию своей деятельности.

Самооценка как один из компонентов деятельности связана не с выставлением себе отметок, а с процедурой оценивания. При самооценке студент сам себе дает содержательную и развернутую характеристику своих результатов по заданным критериям, анализирует свои достоинства и недостатки, а также ищет пути устранения последних. Важность самооценки заключается не только в том, что она позволяет увидеть студенту сильные и слабые стороны своей работы, но и в том, что на основе осмысления этих результатов он получает возможность выстроить собственную программу дальнейшей деятельности, стимулирует саморефлексию и саморегуляцию.

Саморефлексия – отражение человеком с помощью своей психики самого себя в разных аспектах. Часто используется как синоним рефлексии, но следует учитывать, что рефлексия – понятие более общее, означает отражение не только себя, но и ситуации, в которой находишься, других людей и т.д., то есть речь идет о характерной способности психики «отражать» (рефлексия происходит от латинского *reflexus* – отраженный,

повернутый). У человека как существа разумного имеется способность не только отражать те или иные явления, но и отражать свое отражение.

Под саморегуляцией в психологии понимается способность человека произвольно управлять своей деятельностью: планировать ее, ставить перед собой цели и выбирать адекватные методы их достижения, осуществлять выбор решения, контроль и оценку результатов своих действий. Еще говорят, что психическая регуляция позволяет человеку преодолевать информационную неопределенность – неизвестность и неясность ситуации.

В жизни нам часто приходится сталкиваться с дистрессом, испытывать неприятные переживания: гнев, обиду, раздражение и злость, сильное волнение. Очень важно научиться управлять этими чувствами, самостоятельно регулировать свое эмоциональное состояние; уметь расслабляться или как-то иначе справляться со стрессорами. И это более эффективно влияет на развитие профессиональной компетенции. То есть студенту не указывают на недостатки, а он их сам видит и чувствует их, пытается регулировать свое поведение, эмоции и чувства. Тем самым, осознавая свои недостатки, создается мотивация для достижения поставленной цели в профессиональной деятельности.

Таким образом, схема рекомендуемых мероприятий предполагает интерактивные формы обучения и состоит из трех этапов:

- диагностического,
- информационного,
- формирующего.

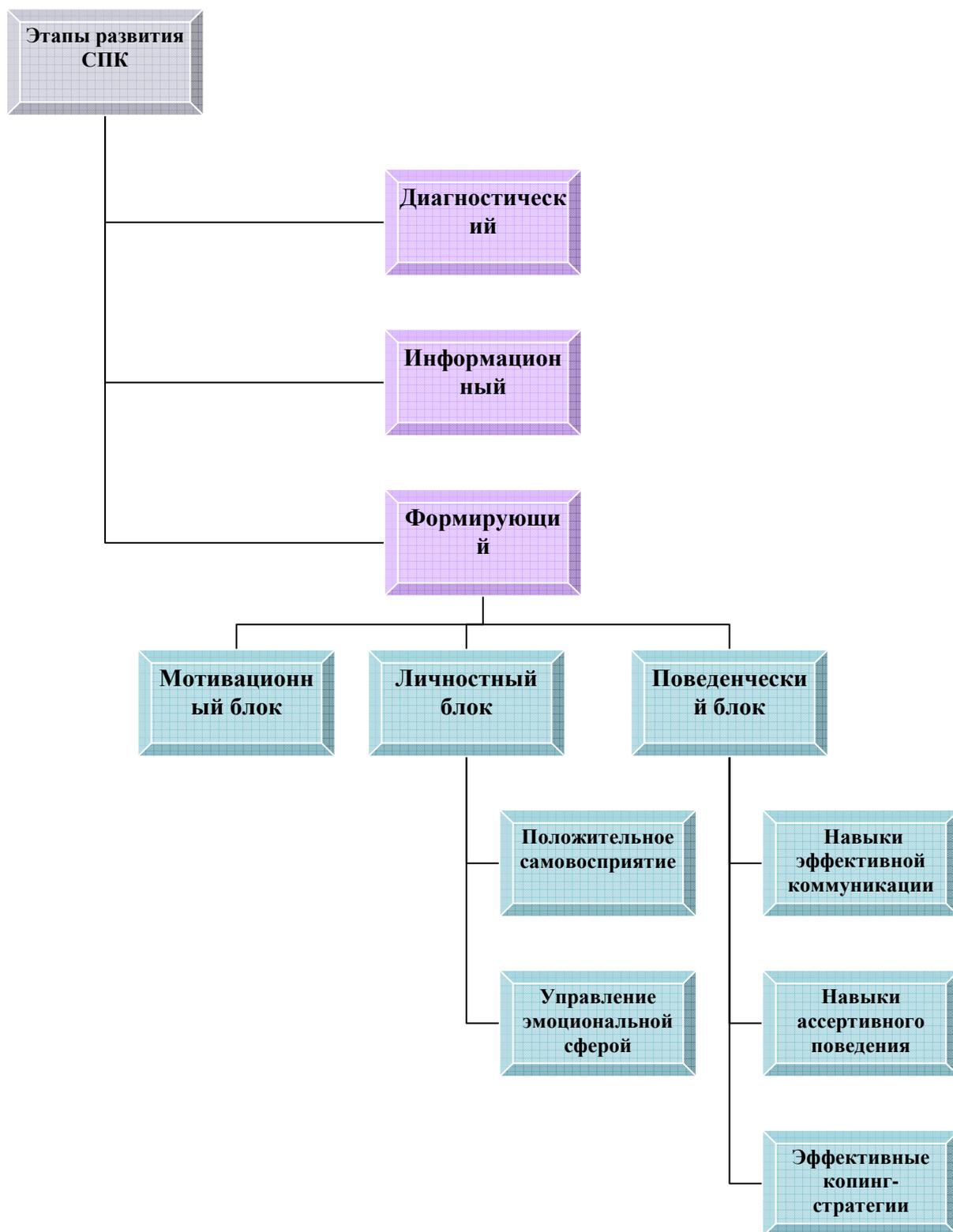


Рис. 3. Этапы развития социально-психологической компетенции (СПК) обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера

**Этапы формирования социально-психологической компетенции (СПК)
обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера**

Этапы	Цели	Содержание	Методы	Результаты
1	2	3	4	5
I-этап Диагностический	Выявление индивидуальных свойств личности обучающихся с акцентуациями характера необходимых для формирования социально-психологической компетенции	Подготовка к констатирующему эксперименту: выборка обучающихся, определение инструментария	Личностные опросники; психологическое наблюдение	Анализ результатов констатирующего эксперимента
II-этап Информационный	Информирование о природе социально-психологической компетенции и ее структурных компонентах через призму психолого-педагогической деятельности	Подготовка теоретического материала; включение в обучение проблемных ситуаций способствующих развитию самостоятельной активности обучающихся	Интерактивные лекции; Дискуссии; Проблемное обучение	Освоение обучающимися теоретическими знаниями необходимым и для формирования СПК
III-этап Формирующий	Формирование мотивов овладения СПК; развитие положительного самовосприятия, адекватной самооценки, формирование навыков психической саморегуляции, управление эмоциями; формирование навыков асертивного поведения и эффективной коммуникации, овладение приемами стресс-преодолевающего поведения	Перевод теоретических знаний в практическую плоскость применения	Интерактивные семинары-практикумы; Игровые технологии; Тренинг формирования навыков	Овладение социально-психологической компетенцией обучающимися педагогического вуза

После определения ресурсов и дефицитов индивидуальных свойств личности обучающихся (диагностического этапа) необходимо дать им теоретико-методологическую базу (информационный этап) и сформировать

необходимые навыки, позволяющие успешно решать профессиональные задачи в будущей психолого-педагогической деятельности.

Если информационный этап будет организован в форме интерактива, то это уже на этом этапе начинает формироваться мотивационный компонент социально-психологической компетенции обучающихся и корректироваться представления о своей личности в положительном ключе.

На этапе информирования важна работа с «негативными» стереотипами, связанными с профессиями психолого-педагогической направленности. Лекции-дискуссии, где происходит актуализация проблемных вопросов связанных с освоением будущей профессией педагога, психолога чередуются с лекциями по типу «ученик в роли учителя», где обучающиеся сами проводят мини лекции для своих одноклассников, что способствует самостоятельному поиску ответов по изучаемой проблематике.

Таблица 20

Примерная тематика занятий информационного этапа

№	Форма проведения	Тема занятия
1.	Дискуссия	«Я»–концепция педагога, психолога.
2.	Активная лекция «ученик в роли учителя»	Социально-психологическая компетенция педагога, психолога
3.	Дискуссия	Чем отличаются асертивное поведение от манипулятивного и агрессивного?»
4.	Активная лекция «ученик в роли учителя»	Лекция «Асертивность – качество компетентного педагога, психолога»
5.	Дискуссия	Дискуссия «Зачем нужны эмоции? Природа гнева, страха, тревожности»
6.	Активная лекция «ученик в роли учителя»	Лекция «Эффективные способы психической саморегуляции»

Формирующий этап включает в себя интерактивные семинары с элементами тренинга, а так же специально организованные ролевые игры с социальным сюжетом и квазипрофессиональная деятельность.

Обучающиеся активно вовлекаются в разработку тем и сюжетов ролевых и деловых игр, могут выступать в роли со-тренира вместе с

преподавателем. На этом этапе важно наладить механизмы саморефлексии и адекватной оценки результатов деятельности.

Таблица 21

Примерная тематика занятий формирующего этапа

№	Форма проведения	Тема занятия
1.	Тренинг формирования навыков	Эффективная коммуникация
2.	Деловая игра	Эффективные копинг - стратегии
3.	Ролевая игра	Самоэффективность

Несмотря на различные дефициты личностных качеств у обучающихся с акцентуациями характера, мы не видим необходимости создавать программу для каждого типа акцентуации. Это обусловлено тем, что когда студенты занимаются вместе, происходит взаимообучение новым стратегиям поведения.

Обучающиеся, у которых акцентуация не выявлена во многих ситуациях выступают в качестве «ролевой модели» для своих одноклассников. В некоторых ситуациях при выполнении заданий можно делить обучающихся на подгруппы с учетом выявленной акцентуации, чтобы дать возможность проявить «позитивные» стороны дисгармоничного характера.

Апробация рекомендаций и проверка их эффективности не входила в цели и задачи настоящего исследования.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. В структуре личности обучающихся педагогического вуза выявлены акцентуации характера (65% обучающихся выборки)
2. Наиболее распространенными типами акцентуаций характера являются демонстративный тип (25%), гипертимный тип и тревожный составляет (по 15%), циклоидный (10%)

3. Выявлены особенности социального компонента социально-психологической компетенции обучающихся педагогического вуза в связи с разными типами акцентуаций характера

4. Установлено влияние акцентуаций характера на коммуникативные способности. При демонстративной и гипертимной акцентуации выявлены преимущественно высокие показатели по данному критерию, а при тревожной и циклоидной – характерен низкий уровень коммуникативных способностей.

5. Обучающиеся с акцентуациями чаще в качестве стресс-преодолевающего поведения используют не эффективные копинг-стратегии. Причем, для демонстративной и гипертимной акцентуации в большей степени присущи манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия, тогда как для тревожной и циклоидной избегание и осторожные действия. Вне зависимости от типа акцентуации у обучающихся, у которых таковая диагностирована, выявлен низкий уровень асертивности.

6. У акцентированных личностей есть определенные трудности при распознавании эмоций других, трудности в управлении своими эмоциями, проблемы с самомотивацией.

7. Таким образом, гипотезы исследования о том, что у обучающихся педагогического вуза социально-психологическая компетенция зависит от уровня сформированности навыков асертивного поведения и эмоциональной саморегуляции; социально-психологическая компетенция обучающихся педагогического вуза с акцентуациями характера характеризуется низким уровнем асертивности и эмоциональной саморегуляции, – были подтверждены.

8. Разработаны рекомендации по развитию социального компонента социально-психологической компетентности студентов психолого-педагогического направления подготовки – формирование у студентов с акцентуациями характера конструктивных моделей преодолевающего поведения, а так же обучение их навыкам саморегуляции и эффективным

способам эмоционального реагирования. Апробация рекомендаций и проверка их эффективности не входила в цели и задачи настоящего исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа психолого-педагогических исследований, связанных с проблемами компетентности современного педагога, психолога можно констатировать, что в психолого-педагогической теории и практике возникли противоречия между потребностями общества в высоком качестве подготовки специалиста и низким профессиональным уровнем выпускников; спецификой профессиональной подготовки студентов, зачастую выпускники бывают не готовы соответствовать высоким требованиям будущей педагогической деятельности.

Социально-психологическая компетенция представляет собой целостную характеристику индивида, которая обуславливает эффективность его взаимодействия с социумом. Социально-психологическая компетенция педагога, психолога – способность использовать знания и умения для решения практических задач с целью организации эффективного психолого-педагогического взаимодействия с отдельной личностью и группой на основе правильного оценивания (анализа) ситуации, своих психологических особенностей и особенностей личности (группы). В структуре данного образования выделяются когнитивный, мотивационный, личностный и социальный компоненты. В основе формирования социально-психологической компетенции находится ассертивное поведение. Акцентуация характера может быть барьером для выполнения функций характерных для профессии педагога, психолога. Обучение навыкам эффективного взаимодействия, формирование ассертивности и навыков саморегуляции способно нивелировать дефициты, связанные с акцентуацией и задействовать ее положительные стороны.

Для изучения особенностей социально-психологической компетенции, и в частности ее социального компонента был подобран комплекс диагностических методик и проведено эмпирическое исследование.

По результатам эмпирической части исследования установлено влияние акцентуаций характера на коммуникативные способности.

При демонстративной и гипертимной акцентуации выявлены преимущественно высокие показатели по данному критерию, а при тревожной и циклоидной характерен низкий уровень коммуникативных способностей. Обучающиеся с акцентуациями чаще в качестве стресс-преодолевающего поведения используют не эффективные копинг-стратегии. Причем, для демонстративной и гипертимной акцентуации в большей степени присущи манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия, тогда как для тревожной и циклоидной избегание и осторожные действия. Вне зависимости от типа акцентуации у обучающихся, у которых таковая диагностирована, выявлен низкий уровень асертивности.

Установлено, что у акцентуированных личностей есть определенные трудности при распознавании эмоций других, трудности в управлении своими эмоциями, проблемы с самомотивацией.

По результатам эмпирического исследования разработаны рекомендации по развитию социального компонента социально-психологической компетентности студентов психолого-педагогического направления подготовки – формирование у студентов с акцентуациями характера конструктивных моделей преодолевающего поведения, а также обучение их навыкам саморегуляции и эффективным способам эмоционального реагирования. В комплекс рекомендаций необходимо включить: технологии интерактивного обучения и приемы организации совместной учебной деятельности, реализовать формы квазипрофессиональной деятельности через моделирование целостного предметного и социального содержания профессиональной деятельности, через организацию специально организованных упражнений и игр способствовать развитию рефлексии. Апробация рекомендаций и проверка их эффективности не входила в цели и задачи настоящего исследования. Гипотеза исследования подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казанского университета, 1987. 261 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование 7-ое международное издание. СПб.: Изд-во Питер, 2005. 688 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 2006. С. 299.
4. Анциферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 2009. Т.20. №1. С. 6–19.
5. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия. 1999. 512 с.
6. Барахович И.И. Развитие коммуникативного потенциала будущего педагога: проблемы прогнозирования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 2 (36). С. 40–44.
7. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: Сфера, 2000. 325 с.
8. Белых Л.П., Серебренникова О.В. Развитие социально-психологической продуктивности/ Программа тренинга с педагогами 20112012г./URL:http://www//strijschool4.ucoz.ru/foto/Psiholog/trening_dlja_pedagogov.doc (дата обращения 10.05.17)
9. Берестнева О.Г., Дубинина И.А., Жаркова О.С. Роль совладающего поведения в формировании социально-психологической компетентности студентов// Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6. С. 173–176.
10. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Просвещение, 1988. 398 с.
11. Битько А.А. Ассертивность: понять другого, достичь своего. Управление персоналом. 2007. № 7. С. 24–28.

12. Бишоп С. Тренинг ассертивности. Бишоп. СПб.: Питер, 2001. 208 с.
13. Бодлаев А.А. Психология общения. М.: Просвещение, 1998. 356 с.
14. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология. М: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 526 с.
15. Большой психологический словарь / сост. Б.В. Мещеряков, В.В. Зинченко. М.: Олма–пресс, 2004. 985 с.
16. Бровкина Н.Д. Интерактивные методы обучения в преподавании финансово-контрольных дисциплин в вузе. М.: Финакадемия, 2010.
17. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1979.
18. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных состояний. М.: Изд-во МГУ. 1976. 142 с.
19. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003.
20. Гаранина Ж.Г. Исследование социально-психологической компетентности будущих специалистов. Психология и практика. Саранск, 1999. С. 26–28.
21. Грехнев В.С. Информационное общество и образование // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 6. 2006. С. 88–106.
22. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Издательство Московского государственного университета, 1997. 175 с.
23. Груздева О.В. К проблеме обеспечения успешной социальной и образовательной адаптации детей в поликультурной образовательной среде //Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1(14). С. 25–27.
24. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (возрастная): учебно-методическое пособие/ КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011.
25. Груздева О.В. Детская практическая психология: учебно-методическое пособие для обучающихся по направлению «Педагогика» / О.В. Груздева; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010.

26. Груздева О.В., Жданова И.В. Возможности развития социально-психологической компетенции студентов педагогического вуза с учетом акцентуаций характера // Теория и практика межкультурного взаимодействия в современном мире. Материалы III Международной научно-практической интернет-конференции, в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития». Ответственный редактор О.В. Груздева; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. С. 3–8.

27. Груздева О.В., Ковалевский В.А. Интересы, потребности и особенности развития современных детей в контексте преобразований современной системы образования // Психолого-педагогические условия реализации программ развития детей: сб. ст. / гл. ред. В.А. Ковалевский; отв. за выпуск О.В. Груздева. Красноярск, 2015. С. 5–11.

28. Данилова Н. Н. Физиология высшей нервной деятельности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 214с.

29. Демидова И.Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: дис. ...канд. психол. наук. С.-Пб., 1993. 203 с.

30. Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. СПб., 2003. 215 с.

31. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. М.: Политиздат. 1978. 272 с.

32. Домрачева Е.Н. Исследование влияния акцентуаций характера. М.: 2005. 254 с.

33. Желонкина О.К. Социально-психологические особенности юношества, обусловленные виртуальным общением// Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. № 1. С. 220–224.

34. Жданова И.В., Груздева О.В. Проблема становления и развития социально-психологической компетентности будущего педагога // Психология детства. Социальные и психолого-педагогические условия развития и воспитание ребенка: сборник статей. Красноярск. 2016. С.234–240.

35. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. Екатеринбург, изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 245 с.

36. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 5–11.

37. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 40 с.

38. Зимняя И.А. Компетентность человека новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. / под ред. В.Г. Казановича и др. Кн. 2. М: ИРК, 1999. 74 с.

39. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

40. Зорко Ю. Психические и поведенческие расстройства у студентов. М.: Изд-во, 2002. 215с.

41. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.

42. Изард К.Е. Психология эмоций. СПб.: Питер. 1999. 460 с. (Мастера психологии).

43. Качкина Л.С. Психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетенции сотрудников пенитенциарных учреждений в системе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования № 1 (32). 2012. С. 77–79.

44. Качкина Л.С. Становление социально-психологической компетентности личности (на примере сотрудников уголовно-исполнительной системы) // Психопедагогика в правоохранительных органах, 2009. № 2 (№ 37). С. 13–16.

45. Квитчастый А.В. Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 2012. 26 с.
46. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник. М.: Культура и спорт: ЮНИТИ. 1998. 343 с.
47. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс. 1996. 509 с.
48. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. М.: Альпина Паблишер. 2015. 396 с.
49. Колесникова Е.И. Самооценка в структуре социально-психологической компетентности студента вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2011. № 2(10). С. 58–76.
50. Колесникова Е.И. Возможности мониторинга социально-психологической компетентности студента в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 12. №3(3), 2010 С. 726–729.
51. Кононенко И.М., Ильязова М.Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза // Вестник АГТУ. 2005. № 5 (28). С. 171–179.
52. Кононенко И.М. Ролевая игра и развитие социально-психологической компетентности студентов // Вестник АГТУ. 2006. № 5 (34). С. 293–300.
53. Кононенко И.М., Ильязова М.Д. Социально-психологическая компетентность как элемент модели выпускника вуза // Вестник АГТУ. 2005. № 5 (28). С. 171–179.
54. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. 29 декабря 2014 г. № 2765-р.// URL: <http://www.stgau.ru/cuko/docs/konceptcija1620.pdf> (дата обращения 10.05.17)
55. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: АПКиПРО, 2002.

56. Королева Ю.А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната): автореф. дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2008. 21 с.
57. Кузьменко С.В. Учет акцентуаций характера при адаптации студентов к условиям колледжа//Открытый урок. Первое сентября. URL: <http://www.festival.1september.ru/articles/621462> (дата обращения 10.05.17).
58. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект:
структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1995. № 2. Вып. 1. Ч. 1. С. 48–61.
59. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
60. Латынцев С.В., Прокопьева Н.В. Компетентностное развитие студентов в период педагогической интернатуры: трудности и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 102–107.
61. Лебедева И.В. Психологические детерминанты асертивности личности. URL: http://www.theses.sportedu.ru/sites/theses.sportedu.ru/files/files/avtoreferat_lebedeva.pdf (дата обращения 10.05.17)
62. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов-на-Дону.: Феникс, 1997. 544 с.
63. Леонов Н.И. Психология делового общения. М.: Изд-во московск. псих.-соц. инст-т; Воронеж: МОЭДЭК, 2003. С. 16.
64. Леонтьев А.А. Асертивность. Общение и деятельность общения. СПб.: Питер, 2008. С.160–215.
65. Литвак М.Е. Если хочешь быть счастливым. Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. 640 с.
66. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 256 с.

67. Лунев В.В., Лунева Т.А., Бакшеев А.И., Рахинский Д.В., Савина Э.В. Ориентиры высшего образования постиндустриального общества // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 76–80.
68. Майерс Д. Социальная психология. М.: Олма-пресс, 2004. 512 с.
69. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. № 3. С. 14–19.
70. Минкина О.В. Формирование социально-психологической компетентности будущих специалистов социальной работы: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь. 2005. 195 с.
71. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Флинта, 2001. 189 с.
72. Михайлова В.П., Корытченкова Н.И., Кувшинова Т.И. Модели поведения студента в зависимости от соотношения типа темперамента, акцентуаций характера и психологических защит // Вестник КемГУ. 2009. № 1. С. 77–86.
73. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. 4-е изд. М.: Академия. 1999.
74. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Казань: 2003. 94 с.
75. Овчарова Е.В. Исследование структуры социально-психологической компетентности у будущих практических социальных психологов // Вестн. ун-та (Гос. ун-т управления). Сер.: Социология и управление персоналом. 2007. №11(37). С. 62–64.
76. Овчарова Е.В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль. 2008. 213 с.
77. Овчарова Е.В. Формирование социально-психологической компетентности у будущих педагогов-психологов в работе с детьми,

воспитывающихся в условиях психической депривации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2.

78. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Система квалификаций в странах Европейского союза. М., 2004.

79. Орлова Т.В. Проблемная диагностика личности как эффективный подход к изучению профессиональных способностей. Служба кадров. № 12. 2008.

80. Петровская Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987. С. 74–85.

81. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2001. 656 с.

82. Психология индивидуальных различий / под. ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 288–318.

83. Прием-прием! Как поняли? Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения // Учительская газета. № 4. 2009.

84. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Приказ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)» // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <http://www.psyjournals.ru/psynews/77328.shtml> (дата обращения 10.05.17)

85. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практическ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

86. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000.

87. Реан К. Психология личности. М., 2004. 564 с.

88. Резапкина Г. Акцентуация и выбор профессии//Первое сентября. Школьный психолог. 2010. № 20. С. 25–32.

89. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. 224 с.
90. Руденский Е.В. Дескриптивная методология социально-психологической интерпретации феномена компетентности. URL: <http://victimolog.ru/index.php/knigi/208-evrudenskij-deskriptivnaya-metodologiya-sotsialno-psikhologicheskoy-interpretatsii-fenomena-kompetentnosti> (дата обращения 10.05.17)
91. Самохвалова А.Г. Акцентуации характера как фактор затрудненного общения подростков // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. № 4. С. 47–53.
92. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.
93. Селезнева Н.Т., Манойленко Е.В. Социальная психология: учебное пособие. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2016. 252 с.
94. Сергеева Т.А. Социально-психологическая компетентность – основа профессионального развития служащего // Регион 86: журнал государственного и муниципального управления Югры. Управленческая культура. 2009. № 2 (10).
95. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест. 1997. С. 226.
96. Старосветская Н.А., Груздева О.В. Новое качество профессиональной подготовки специалистов по социальной психологии для работы с мигрантами (опыт реализации международного проекта Темпус) // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1 (14). С. 93–95.
97. Сюткина Л.В. Обзор научных подходов к проблематике социально-психологической компетентности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIII междунар. науч.-практ. конф. № 8(43). Новосибирск: СибАК, 2014.

98. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Коммуникативная компетентность в контексте продуктивного взаимодействия: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 252 с.

99. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методический аспект. Ижевск: Купол. 2000. С. 15.

100. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп М.: Из-во Института Психотерапии. 2002. 339 с.

101. Филиппов А.А., Кондратьева Л.Л. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности // Активность личности в общении и профессиональное самоопределение. М., 1996. С. 66–67.

102. ФГОС ВО – федеральный государственный образовательный стандарт. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 14 декабря 2015 г. URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 10.05.17).

103. ФГОС ВО – федеральный государственный образовательный стандарт. Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование от 14 декабря 2015 г. URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения 10.05.17).

104. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. Питер, 2002. 264с.

105. Хьелл Л. Теории личности. СПб.: Питер, 1999. 608 с.

106. Шевченко Е.Б. Социально-психологическая компетентность педагогического персонала // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 12. №3(3). 2010 С. 748–750.

107. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. 2001. № 4. С. 8–19.

108. Шкерина Л.В. Измерение и оценивание уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: учебное пособие; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 136 с. С. 7.

109. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.

110. Юрова Л.С. Учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 253 с.

111. Якупова А.Р. Развитие социально-психологической компетенции в области образования // URL: <http://www.gigabaza.ru/doc/73905.html> (дата обращения 10.05.17).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

Описательная статистика распределения акцентуаций характера
обучающихся педагогического вуза

Тип акцентуации	Среднее	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Гипертимный тип	13,05000	3,0000	24,00000	5,46305
Застревающий тип	8,75000	0,0000	18,00000	4,18077
Эмотивный тип	9,56667	2,0000	21,00000	4,87598
Педантичный тип	8,13333	0,0000	16,00000	3,58654
Тревожный тип	9,65000	0,0000	24,00000	6,56086
Циклоидный тип	9,35000	0,0000	21,00000	6,07809
Демонстративный тип	14,25000	3,0000	24,00000	5,78316
Возбудимый тип	9,70000	3,0000	21,00000	3,91996
Дистимный тип	7,50000	3,0000	15,00000	3,51510
Экзальтированный тип	10,20000	0,0000	24,00000	6,27829

Таблица 2

Описательная статистика распределения выборочной совокупности
испытуемых по наличию компонентов
социально-психологической компетенции

Компоненты	Среднее	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Эмоциональная осведомленность	12,66667	3,0000	21,00000	3,92155
Управление своими эмоциями	4,55000	-10,0000	15,00000	6,02375
Самотивация	8,00000	-6,0000	16,00000	3,94453
Эмпатия	11,45000	2,0000	23,00000	4,83779
Распознавание эмоций других людей	10,61667	-5,0000	23,00000	5,08268
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	46,20000	16,0000	73,00000	13,28284
Ассертивность	13,96667	6,0000	26,00000	5,50182
Вступление в социальный контакт	18,83333	6,0000	30,00000	6,31159
Поиск поддержки	20,56667	7,0000	30,00000	5,00294
Осторожные действия	17,63333	6,0000	26,00000	5,30100
Импульсивные действия	14,26667	6,0000	29,00000	4,98427
Избегание	15,81667	6,0000	28,00000	4,67047
Манипулятивные действия	17,66667	8,0000	30,00000	5,78914
Асоциальные действия	15,73333	6,0000	26,00000	3,99943
Агрессивные действия	16,45000	6,0000	29,00000	5,37232
Коммуникативные способности	11,68333	3,0000	18,00000	4,15990
Организаторские способности	9,50000	3,0000	20,00000	4,11075

Таблица 4

Первичные данные по результатам методики Холла выявление уровня «эмоционального интеллекта»

№ исследуемого	Тип акцентуации	Эмоциональная осведомленность		Управление своими эмоциями		Самотивация		Эмпатия		Распознавание эмоций других людей		Интегральный уровень	
2.	Тревожная	16	в	-2	н	6	н	10	с	10	С	40	с
13.	Тревожная	9	с	1	Н	2	Н	13	С	20	В	45	С
20.	Тревожная	18	В	-1	Н	3	Н	7	В	14	В	41	С
23.	Тревожная	12	с	-1	Н	5	Н	22	В	23	В	61	С
28.	Тревожная	7	Н	0	Н	6	Н	4	Н	13	С	30	Н
29.	Тревожная	14	В	-6	Н	4	Н	17	В	21	В	50	С
31.	Тревожная	18	В	-8	Н	7	Н	14	В	15	В	36	Н
36.	Тревожная	15	В	-2	Н	3	Н	18	В	20	В	44	С
57.	Тревожная	17	В	3	Н	8	С	12	С	21	В	61	С
3.	Циклоидная	16	В	9	С	-6	Н	2	Н	-5	Н	16	Н
4.	Циклоидная	18	В	-10	Н	11	С	10	С	4	Н	33	Н
33.	Циклоидная	15	В	-3	Н	4	Н	7	Н	13	С	36	Н
47.	Циклоидная	12	С	3	Н	1	Н	5	Н	9	С	30	Н
50.	Циклоидная	12	С	3	Н	6	Н	12	С	10	С	43	С
55.	Циклоидная	8	с	-3	Н	10	С	12	С	8	С	35	Н
9.	Гипертимная	7	Н	3	Н	9	С	9	С	3	Н	32	Н
10.	Гипертимная	12	С	4	Н	9	С	12	С	6	Н	48	С
19.	Гипертимная	12	С	4	Н	5	Н	13	С	10	С	38	Н
21.	Гипертимная	17	В	-3	Н	9	С	12	С	10	С	45	С
26.	Гипертимная	10	С	6	Н	8	С	7	Н	12	С	43	С
38.	Гипертимная	10	С	4	Н	5	Н	12	С	13	С	44	С
45.	Гипертимная	14	В	12	С	10	С	12	С	13	С	61	С
48.	Гипертимная	9	С	4	Н	8	Н	7	С	5	Н	33	Н

продолжение таблицы 4

54.	Гипертимная	12	С	5	Н	2	Н	10	С	7	Н	36	Н
1.	Демонстративная	12	С	4	Н	7	Н	13	С	9	Н	45	С
6.	Демонстративная	15	В	6	Н	11	С	10	С	3	Н	45	С
7.	Демонстративная	4	Н	2	Н	10	С	5	Н	3	Н	24	Н
11.	Демонстративная	14	В	-3	Н	10	С	12	С	14	В	47	С
14.	Демонстративная	16	В	3	Н	12	С	4	Н	6	Н	41	С
18.	Демонстративная	13	С	2	Н	2	Н	3	Н	11	С	31	Н
22.	Демонстративная	5	Н	8	С	12	С	4	Н	5	Н	34	Н
24.	Демонстративная	3	Н	0	Н	7	Н	10	С	4	Н	24	Н
34.	Демонстративная	13	С	4	Н	5	Н	12	С	7	Н	41	С
35.	Демонстративная	21	В	7	Н	12	С	11	С	11	С	52	С
41.	Демонстративная	11	С	-2	Н	3	Н	3	Н	10	С	25	Н
42.	Демонстративная	16	В	0	Н	7	Н	13	С	5	Н	41	С
43.	Демонстративная	12	С	1	Н	6	Н	12	С	4	Н	35	Н
52.	Демонстративная	11	С	6	Н	10	С	10	С	8	С	45	С
56.	Демонстративная	9	С	0	Н	11	С	8	С	12	С	40	С
5.	Акцентуация не выявлена	12	С	7	Н	11	С	10	С	8	С	48	С
8.	Акцентуация не выявлена	17	В	2	Н	10	С	23	В	11	С	63	С
12.	Акцентуация не выявлена	12	С	15	В	12	С	16	В	17	В	72	В
15.	Акцентуация не выявлена	15	В	13	С	7	Н	16	В	12	С	63	С
16.	Акцентуация не выявлена	6	Н	4	Н	11	С	10	С	6	Н	37	Н
22.	Акцентуация не выявлена	15	В	7	Н	10	С	15	В	14	В	61	С
25.	Акцентуация не выявлена	12	С	8	С	10	С	14	В	14	В	58	С

продолжение таблицы 4

27.	Акцентуация не выявлена	15	В	14	В	12	С	23	В	13	С	72	В
30.	Акцентуация не выявлена	12	С	12	С	10	С	18	В	9	С	61	С
32.	Акцентуация не выявлена	15	В	8	С	12	С	14	В	13	С	62	С
37.	Акцентуация не выявлена	16	В	14	В	15	В	20	В	15	В	70	В
39.	Акцентуация не выявлена	10	С	8	С	8	С	16	В	11	С	43	С
40.	Акцентуация не выявлена	11	С	12	С	3	Н	13	С	11	С	50	С
44.	Акцентуация не выявлена	14	В	12	С	10	С	14	В	13	С	63	С
46.	Акцентуация не выявлена	17	В	13	С	12	С	15	В	15	В	62	С
49.	Акцентуация не выявлена	18	В	14	В	13	С	15	В	13	С	73	В
51.	Акцентуация не выявлена	20	В	2	Н	5	Н	13	С	13	С	53	С
53.	Акцентуация не выявлена	13	С	7	Н	11	С	4	Н	13	С	48	С
58.	Акцентуация не выявлена	7	Н	12	С	10	С	8	С	8	С	45	С
59.	Акцентуация не выявлена	10	С	15	В	16	В	12	С	10	С	63	С
60.	Акцентуация не выявлена	8	С	14	В	12	с	9	С	11	С	54	с

Таблица 5

Первичные данные по результатам опросника «SACS»

№ п/п	Тип акцентуации	Ассертивность		Вступление в социальный контакт		Поиск поддержки		Осторожные действия		Импульсивные действия		Избегание		Манипулятивные действия		Ассоциальные действия		Агрессивные действия	
		15	Н	25	С	28	В	18	С	17	С	17	С	15	С	12	Н	15	С
2.	Тревожная	15	Н	25	С	28	В	18	С	17	С	17	С	15	С	12	Н	15	С
13.	Тревожная	10	Н	12	Н	24	С	26	В	18	С	21	В	10	Н	14	Н	13	Н
20.	Тревожная	17	Н	18	Н	23	С	24	В	8	Н	14	С	10	Н	12	Н	13	Н
23.	Тревожная	13	Н	22	С	23	С	25	В	16	С	15	С	14	Н	13	Н	8	Н
28.	Тревожная	6	Н	6	Н	14	Н	25	В	13	Н	20	В	13	Н	14	Н	10	Н
29.	Тревожная	12	Н	16	Н	25	В	24	В	18	С	24	В	12	Н	10	Н	15	С
31.	Тревожная	8	Н	12	Н	21	С	24	В	18	С	20	В	16	Н	12	Н	19	В
36.	Тревожная	15	Н	12	Н	22	С	25	В	10	Н	28	В	12	Н	14	Н	18	В
57.	Тревожная	11	Н	8	Н	21	С	26	В	13	Н	23	В	14	Н	13	Н	16	С
3.	Циклоидная	20	С	16	Н	18	Н	25	В	19	С	23	В	17	Н	20	В	16	С
4.	Циклоидная	20	С	15	Н	19	Н	11	Н	29	В	13	Н	28	В	26	В	28	В
33.	Циклоидная	13	Н	21	Н	17	Н	23	С	14	Н	21	В	13	Н	18	С	23	В
47.	Циклоидная	6	Н	6	Н	20	Н	13	Н	20	В	23	В	12	Н	14	Н	19	В
50.	Циклоидная	13	Н	13	Н	12	Н	21	С	13	Н	11	Н	12	Н	14	Н	21	В
55.	Циклоидная	6	Н	9	Н	14	Н	15	Н	13	Н	20	В	16	Н	15	Н	18	С
9.	Гипертимная	6	Н	26	В	26	В	21	С	11	Н	16	С	11	Н	12	Н	9	Н
10.	Гипертимная	12	Н	22	С	24	С	17	Н	18	С	18	В	15	Н	14	Н	13	Н
19.	Гипертимная	8	Н	25	С	22	С	18	С	21	В	16	С	21	С	15	С	14	С
21.	Гипертимная	13	Н	19	Н	16	Н	17	Н	6	Н	13	Н	21	С	18	С	18	С
26.	Гипертимная	12	Н	13	Н	13	Н	17	Н	21	В	13	Н	23	С	14	Н	18	С
38.	Гипертимная	12	Н	14	Н	20	Н	17	Н	22	В	13	Н	26	В	13	Н	19	В
45.	Гипертимная	11	Н	12	Н	25	В	12	Н	19	С	15	С	23	С	19	С	24	В
48.	Гипертимная	7	Н	12	Н	21	С	14	Н	21	В	13	Н	25	В	21	В	19	В

продолжение таблицы 5

54.	Гипертимная	11	Н	10	Н	13	Н	17	Н	20	В	21	В	24	В	19	С	20	В
1.	Демонстративная	14	Н	25	С	25	В	19	С	18	С	25	В	19	С	21	В	29	В
6.	Демонстративная	10	Н	25	С	17	Н	17	Н	17	С	18	В	24	В	23	В	14	С
7.	Демонстративная	7	Н	20	С	21	С	15	Н	11	Н	16	С	21	С	19	С	26	В
11.	Демонстративная	7	Н	22	С	22	С	21	С	18	С	22	В	24	В	18	С	20	В
14.	Демонстративная	12	Н	20	С	12	Н	8	Н	15	Н	16	С	24	В	14	Н	19	В
18.	Демонстративная	11	Н	21	Н	15	Н	12	Н	17	С	13	Н	25	В	20	В	21	В
22.	Демонстративная	7	Н	14	Н	7	Н	6	Н	18	С	20	В	26	В	23	В	20	В
24.	Демонстративная	6	Н	24	С	12	Н	16	Н	13	Н	21	В	21	С	19	С	23	В
34.	Демонстративная	8	Н	24	С	24	С	12	Н	12	Н	14	С	26	В	13	Н	17	С
35.	Демонстративная	17	Н	26	В	20	Н	9	Н	9	Н	10	Н	25	В	15	С	20	В
41.	Демонстративная	6	Н	12	Н	12	Н	12	Н	16	С	19	В	24	В	18	С	23	В
42.	Демонстративная	9	Н	18	Н	18	Н	11	Н	18	С	13	Н	25	В	12	Н	21	В
43.	Демонстративная	12	Н	13	Н	21	С	10	Н	19	С	14	Н	30	В	23	В	21	В
52.	Демонстративная	10	Н	21	Н	19	Н	15	Н	19	С	21	В	25	В	21	В	26	В
56.	Демонстративная	8	Н	17	Н	20	Н	12	Н	20	В	13	Н	24	В	19	С	20	В
5.	Акцентуация не выявлена	20	С	14	Н	16	Н	22	С	12	Н	9	Н	17	Н	17	С	12	Н
8.	Акцентуация не выявлена	18	С	26	В	29	В	23	С	14	Н	12	Н	12	Н	6	Н	8	Н
12.	Акцентуация не выявлена	22	С	26	В	23	С	17	Н	8	Н	14	С	12	Н	12	Н	14	С
15.	Акцентуация не выявлена	21	С	27	В	24	С	18	С	6	Н	12	Н	15	Н	12	Н	13	С
16.	Акцентуация не выявленан	18	С	22	С	15	Н	22	С	15	Н	14	С	24	в	22	в	17	с
22.	Акцентуация не выявлена	18	С	26	В	21	С	22	С	16	С	17	С	12	Н	13	Н	13	Н

продолжение таблицы 5

25.	Акцентуация не выявлена	23	В	25	С	27	В	22	С	9	Н	10	Н	15	Н	14	Н	6	Н
27.	Акцентуация не выявлена	26	В	28	В	25	В	10	Н	6	Н	7	Н	14	Н	12	Н	12	Н
30.	Акцентуация не выявлена	21	С	23	С	26	В	22	С	8	Н	14	С	18	С	19	С	13	Н
32.	Акцентуация не выявлена	19	С	19	Н	22	С	18	Н	7	Н	12	Н	10	Н	12	Н	8	Н
37.	Акцентуация не выявлена	23	В	30	В	24	С	6	Н	12	Н	6	Н	18	С	12	Н	14	С
39.	Акцентуация не выявлена	22	В	22	С	25	В	23	С	10	Н	12	Н	12	Н	15	С	11	С
40.	Акцентуация не выявлена	18	С	23	С	24	С	20	С	6	Н	13	Н	15	Н	14	Н	6	Н
44.	Акцентуация не выявлена	20	С	25	С	28	В	17	Н	12	Н	12	Н	15	Н	14	Н	10	Н
46.	Акцентуация не выявлена	18	С	23	С	28	В	22	С	13	Н	11	Н	10	Н	15	С	13	Н
49.	Акцентуация не выявлена	19	С	22	С	23	С	19	Н	14	Н	18	В	14	Н	12	Н	13	Н
51.	Акцентуация не выявлена	21	С	23	С	30	В	21	С	12	Н	15	С	13	Н	12	Н	15	С
53.	Акцентуация не выявлена	17	Н	25	С	21	С	20	С	13	Н	12	Н	14	Н	10	Н	9	Н
58.	Акцентуация не выявлена	17	Н	6	Н	21	С	19	С	12	Н	14	С	14	Н	19	С	14	С
59.	Акцентуация не выявлена	18	С	19	Н	20	Н	12	Н	6	Н	10	Н	12	Н	18	С	19	В
60.	Акцентуация не выявлена	18	С	10	Н	16	Н	13	Н	7	Н	19	В	8	Н	20	В	21	В