



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» ·
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ И ФИЗИОЛОГИИ

Особенности поведенческих реакций студентов в условиях публичного выступления

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)

Направленность программы бакалавриата
«Биология. Безопасность жизнедеятельности»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

85 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«01» июня 2020г.

И.о. зав. кафедрой общей биологии и
физиологии

Ефимова Н.В. Ефимова Н.В.

Выполнила:

Студентка группы ОФ-501/066-5-1

Медведева Ульяна Евгеньевна

Научный руководитель:

к.б.н., доцент кафедры общей биологии и
физиологии

Байгужина Ольга Вадимовна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РАКЦИИ ВО ВРЕМЯ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ	6
1.1 Психологическая и психофизиологическая характеристика студента- будущего педагога	6
1.2 Факторы, определяющие коммуникативные способности обучающихся	9
1.3 Понятие и структура коммуникативной компетентности	15
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	23
2.1 Организация исследования	23
2.2 Описание модели публичного выступления	23
2.3 Методы исследования.....	24
ГЛАВА 3. ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПАТТЕРНЫ У СТУДЕНТОВ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ.....	27
3.1 Оценка эмоциональной сферы и саморегуляции поведения студентов	27
3.2 Оценка поведенческих реакций у студентов в условиях публичного выступления.....	33
3.3 Оценка поведенческих реакций у студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта и саморегуляции поведения.....	35
ГЛАВА 4. РАЗРАБОТКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ВНЕУРОЧНОГО МЕРОПРИЯТИЯ (КЛАССНОГО ЧАСА) ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССА	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	52

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выбранной темы для педагогики бесспорна, поскольку публичное выступление является неотъемлемой частью профессиональной деятельности студентов, обучающихся в педагогических вузах. Для того чтобы молодому педагогу научиться владеть собой в такой обстановке, уметь выявлять позитивные и негативные факторы, воздействующие на свою профессиональную деятельность, необходимо уже в период подготовки осваивать специальные методы, помогающие адаптироваться к предстоящему уроку. Ведь помимо количества занятий и интенсивности их проведения эффективность подготовки зависит и от того, какими средствами и в каких психолого-педагогических условиях достигается раскрытие творческого потенциала студента. К сожалению, в учебном процессе этому фактору не всегда уделяется должное внимание, в то время как он имеет порой решающее значение для начинающего педагога.

Помощь в решении обозначенной проблемы может оказать психолого-педагогическое сопровождение, которое можно определить как систему профессиональной деятельности преподавателя, направленной на создание особых условий для успешного обучения и воспитания студента. Несмотря на то, что в каждом конкретном случае требуется индивидуальный подход, существует ряд базовых положений и установок, которые носят достаточно универсальный характер и могут найти применение в педагогической практике. Выступление на публике считается формой профессионально-ориентированного средства общения, носящего характер монолога.

Объектом исследования являются студенты в условиях публичного выступления; **предметом** – поведенческие реакции студентов.

Цель – выявить особенности поведенческих реакций у студентов в условиях публичного выступления.

Задачи:

1. Выявить особенности личностной сферы студентов по параметрам саморегуляции поведения и эмоционального интеллекта.
2. Оценить проявление поведенческих реакций и их паттернов у студентов в условиях публичного выступления.
3. Разработать и апробировать классный час на тему: «Особенности поведенческих реакций человека в условиях публичного выступления» в рамках учебного предмета «ОБЖ» для обучающихся 8 класса.

Новизна исследования состоит в том, что установлены различия поведенческих реакций у студентов с различным уровнем саморегуляции и эмоциональным интеллектом.

Теоретико-практическая значимость результатов исследования. Материалы данного исследования могут быть использованы на внеклассных занятиях при групповой или индивидуальной работе с обучающимися. А также, в учебном процессе при чтении курса лекций и проведении практических занятий со студентами по дисциплинам: «Психологические основы безопасности», «Охрана здоровья учащихся», «Психологический тренинг поведения в чрезвычайных ситуациях», «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса».

Апробация. В период прохождения производственной практики для обучающихся 8-х классов МАОУ «СОШ №112 г. Челябинска» разработан классный час на тему: «Особенности поведения человека в условиях публичного выступления» (что подтверждено актом внедрения).

Результаты исследований были доложены на V Международной научно-практической конференции для студентов и школьников «Инновационное образование глазами современной молодежи» (Челябинск, 2020). По материалам исследования сформирована заявка на конкурс научно-исследовательских работ студентов и аспирантов ЮУрГГПУ (Челябинск, 2020).

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, четырех глав, заключения и библиографического списка литературы. Исследовательская работа изложена на 53 страницах и содержит 10 таблиц и 8 рисунков.

ГЛАВА 1. ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РАКЦИИ ВО ВРЕМЯ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

1.1 Психологическая и психофизиологическая характеристика студента-будущего педагога

В последние годы вопросам качественной оценки личности обучающихся в системе высшего образования определяется ведущая роль. Индивидуальные особенности студентов, их психическое и физиологическое здоровье, резервные возможности всё чаще становятся предметом изучения.

Педагогическое образование сегодня уже приобрело характер диверсифицированной социально-организованной деятельности, от успешности которой зависят ближайшие перспективы развития общества и которая в известной мере определяет собой национальную безопасность (Корнетов Г. Б., 2007).

Развитие современного образования невозможно без совершенствования педагогов, в частности, будущих специалистов. Здоровье педагога и обучающихся зависит не только от профессиональной подготовки преподавателя, но и от его психологических характеристик. Психологическая безопасность педагога проявляется в его способности сохранять устойчивость к психотравмирующим воздействиям, сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям (Баева И. А., 2010).

В последние годы наблюдается ухудшение психического здоровья обучающейся молодежи, что влечет за собой негативные изменения в эмоциональных и поведенческих характеристиках индивида и, следовательно, снижает уровень физического здоровья.

Студенчество как отдельная возрастная и социальная категория выделена сравнительно недавно психологической школой под руководством Бориса Герасимовича Ананьева. Относительно возраста студенты

соотносятся с этапами развития взрослого человека и занимают категорию «ранняя зрелость» (18-25 лет).

Студенты – это, прежде всего, люди с установкой на эффективное, целенаправленное развитие своих знаний и умений в профессиональной деятельности. Они как самостоятельная категория отличаются уверенностью в выборе своей будущей профессии, амбициозностью в овладении навыков, адекватностью и полнотой представления о профессии, выбранной ими. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности (Зимняя И. А., 1997).

При рассмотрении общепсихического аспекта студенчества можно говорить, что оно является важнейшим этапом социализации человека, развития высших психических функций, интеллекта и личности в целом. С точки зрения же биологического аспекта, студенчество – это период, так называемой, юности.

Студент как человек определенного возраста и как еще формирующаяся индивидуальность характеризуется с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне - психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т.д.

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эта

сторона в основном predetermined наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни (Буланова-Топоркова М. В., 2002).

В рамках личностно-деятельностного подхода под студентами понимают активных, самостоятельных субъектов педагогического взаимодействия со специфически направленностью коммуникативной и познавательной сфер для решения профессионально-ориентированных задач.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности с ранней зрелостью, которая отличается сложностью становления индивидуальных качеств человека. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.) (Аминев Г. А., 1990).

Не бывает двух абсолютно идентичных людей. Это относится и к физическим характеристикам личности, и к психологическим. В стрессовой ситуации одни способны проявить себя решительно, спокойно и организованно, другие – поддаются панике, эмоционально переживают вынужденные условия. Одни люди способны долго и напряженно работать для достижения результата, другие вкладывают всю свою силу в один «рывок».

Психологические различия между людьми объективны – они объясняются физиологическими особенностями функционирования нервной системы. В большей степени именно от этих особенностей зависит характер и темперамент индивида, его поведенческие реакции в условиях стрессовой ситуации, удачи или крах в конкретной профессиональной деятельности, стиль межличностного общения, взаимодействие с другими людьми в различных сферах.

Следует заметить, что различия по психологическим особенностям – это различия не по уровню возможностей, а по своеобразию их проявлений. Психологические особенности обуславливают пути и способы работы, но не уровень достижений. В свою очередь, умственные возможности человека создают условия для компенсации психологических недостатков (Любимова Г. Ю., 2000).

Делая вывод, можно сказать, что знание психофизиологических особенностей студентов-будущих педагогов, понимание их природы может обеспечить не только профессиональное здоровье, но и физическое, а при необходимости – и разработку мер психологической коррекции отдельных качеств личности. Таким образом, подобные знания незаменимы для педагогов, воспитателей дошкольных учреждений, других работников образовательных организаций, руководителей учреждений общего, среднего и высшего образования.

1.2 Факторы, определяющие коммуникативные способности обучающихся

Проблема общения между людьми была интересна человечеству с древних времен. Еще в четвертом веке до н.э. Сократ уделял в своих трудах теме навыков коммуникации большое внимание. Успешное овладение речью по-прежнему является основным условием развития и совершенствования разговорных навыков.

Этот вопрос особенно важен для студентов, планирующих в дальнейшем стать квалифицированными педагогами, поскольку важным компонентом эффективной педагогической деятельности являются коммуникативные способности (то есть способность выстраивать педагогически подходящие отношения с обучающимися, их родителями и коллегами). Ученик способен научиться чему-либо только в том случае, если

преподаватель призывал его к деятельности и самостоятельному преодолению трудностей (Соломина Г.М., 1990).

Навыки общения включают:

- педагогическая гибкость (сообразительность, полное признание психологического состояния обучающегося);
- педагогический такт (способность совмещать уважительное отношение и системный контроль, поощрение и порицание);
- способность воздействия на чьи-либо мысли (влияние на мышление, проявление эмоций, поведение и подсознание обучающихся);
- педагогическое воображение (педагогический позитивный настрой, вера в общество, во власть воспитания) (Соломина Г. М., 1990).

С. Е. Анфисова (2004) разработала интегральную модель структуры коммуникативных способностей, состоящую из трех компонентов:

- 1) гностическая способность, т.е. способность понимать других людей;
- 2) экспрессивная способность, т.е. способность быть понятым другими людьми;
- 3) способность к самовыражению своей личности (Анфисова С.Е., 2004).

Коммуникативные способности являются взаимно влияющими на совокупность общих речевых навыков, которые способны проявляться на уровне психических процессов, и связаны с целенаправленной ориентацией на выполнение отдельных коммуникационных действий, обеспечивающих эффективность этих операций (Теплов Б.М., 1985).

В лингвистике выделяют три взаимосвязанные стороны общения:

1. коммуникационная сторона общения – это обмен информацией друг с другом;
2. интерактивная сторона – это организация сотрудничества между людьми для планирования и организации совместной деятельности;
3. перцептивная сторона общения включает в себя процесс взаимного восприятия и взаимопонимания со стороны партнеров по общению (Бороздина Г.В., 2011).

Педагогическое общение – это квалифицированное общение педагога с обучающимися в целостном педагогическом процессе, который проявляется в двух направлениях: организация взаимоотношений с учениками и управление командным общением (Леонтьев А.А., 1981).

В образовательном процессе принимают участие, как правило, две стороны: учитель и ученик. При развитии основных навыков общения процесс обучения должен основываться на субъект-субъектных отношениях, где обучающийся в ситуации взаимодействия проявляет себя как независимый человек, чье понимание обсуждаемого предмета кажется интересным и важным для всего коллектива.

В результате многих исследований выдающихся ученых в данной области были выявлены личностные черты, которые значительно влияют как на цели и процесс общения, так и на его эффективность.

Первые располагают для удачного общения (открытость, гибкость, активность), вторые усложняют (скрытость, тревожность, импульсивность, грубость). Ганс Айзенк (Н. Eysenck, 1967) предположил, что есть люди с повышенной активацией (интровертностью) и пониженной (экстравертностью). Одни сосредоточены на сохранении имеющегося уровня активации, для этого они избегают шумные большие компании, дабы не допустить его повышения. Другие же, наоборот, стремятся поднимать свой уровень активации, то есть они активно идут на контакт с людьми.

Деление людей на типы экстравертов и интровертов производится с учетом таких характеристик, как общительность, умение с достаточной полнотой формулировать свою речь разговорчивость, амбициозность, настойчивость, инициативность и многое другое.

Преподаватели зачастую не учитывают, что тип темперамента определяет коммуникативные способности обучающихся. Вследствие чего в процессе обучения возникают противоречия между объективно существующими трудностями и условиями воспитательно-образовательной среды. А ведь именно тип темперамента является одним из важных

факторов, определяющих коммуникативные умения. Но следует отметить, что они лишь закладывают базу, на конечный же результат их формирования влияют стиль воспитания родителей, качество установленных связей с близкими и друзьями ребенка еще в период дошкольного детства (Самохвалова А. Г., 2011).

Знания о способах управления информационными потоками способствуют продуктивной реализации профессиональной деятельности преподавателя. Знания, применяемые на практике с уверенностью, дают положительный опыт, который воплощается в коммуникативных технологиях.

Показатели наиболее развитых коммуникативных способностей:

- высокая эффективность личного общения;
- деятельность человека по выполнению, ведению и допращению акта коммуникации;
- характер продолжительности и вовлеченности человека в процесс общения;
- общий размер круга общения;
- личный успех в разрешении конфликтных ситуаций в общении

(Колкер Я. М., 2010).

Благодаря развитым коммуникативным способностям обучающиеся могут более эффективно мыслить в различных ситуациях, принимать решения, выбирать конкретные методы, сотрудничать. Исходя из этого, различают 2 группы коммуникативных способностей.

1. Стратегические способности. Предполагают, что человек может идентифицировать природу и специфику ситуации общения, а также сориентироваться в ней таким образом, что отобранный поведенческий план позволяет достичь до максимального положительного результата в общении. Основой стратегических навыков является преждевременное планирование тактики общения, используемой в процессе коммуникации.

2. **Тактические умения.** Являют собой конкретные подходы и методы, используемые человеком в процессе построения речи. Правильно отобранные тактические коммуникативные способности позволяют вовлечь обучающегося в процесс активного взаимодействия во время урока и оставаться в коммуникации. С другой стороны, они включают в себя две группы методов – личностно-ориентированные и технические. Личностно-ориентированные методы в общении учитывают личностные и индивидуальные особенности собеседника, собственные интеллектуальные, эмоциональные и другие черты, которые позволят достигнуть необходимого результата в коммуникации. Технические методы общения в большей мере практико-ориентированы. Личность также использует их в процессе коммуникации: это способности к саморегуляции, перцепции, эмпатии, поддержанию и регулированию процесса коммуникации, владение собственным речевым аппаратом для производства развернутых и понятных предложений (Быстрова Е. А., 1996).

Коммуникативные способности – это комплекс взаимосвязанных между собой элементов.

1) Когнитивный компонент представлен психическими процессами, в частности, когнитивными функциями. Он принимает участие в вовлечении внимания личности ко всем социальным событиям, которые происходят вокруг него, с целью дальнейшей аутентификации и сохранения этих событий в памяти. Это означает, что в нескольких отношениях этот элемент представляет понимание, внимание и память.

2) Элемент самооценки отвечает за способность человека целесообразно оценивать свои качества и личные качества партнера в процессе общения.

3) Деятельностный компонент связан с ранее приобретенными знаниями и навыками в области общения. К этим навыкам относят независимость в построении социально приемлемых форм общения, желание корректировать проявление своих эмоций, способность активно

поддерживать диалог с людьми разных возрастных групп, а также рационально действовать в образовавшихся конфликтах. Компонент представлен вербальными и невербальными средствами общения.

4) Эмоциональный компонент – это умение создавать и подкреплять эмоциональный контакт с партнером, знания о саморегуляции, способность к пониманию и управлению эмоциями как своими, так собеседника. Данный элемент коммуникативных способностей позволяет формировать эмоциональный фон, положительно или отрицательно влияющий на ощущение уютного или дискомфортного общения (Голубева Э. А., 1989).

Это значит, что для того, чтобы сформировать основу коммуникативных способностей необходимо умение воспроизводить понятную для окружающих речь, соответствующую условиям общения, реагировать на выражение эмоциональных и поведенческих реакций, а также умение избегать конфликтов, а в случае их возникновения быстрое их урегулирование мирным путем.

Коммуникативные способности включают в себя набор представлений о мире и определенных умений, которые формируют и развивают ребенка в любом возрасте. Как и любое другое необходимое новообразование в структуре личности, коммуникативные способности характеризуются определенными особенностями, изучив своеобразие которых можно определить тот или иной уровень сформированности коммуникативных способностей.

Коммуникативные способности включают три составляющих.

1) Информационно-коммуникативная составляющая, которая содержит базовые навыки по организации, ведению и завершению беседы, обмену высказываниями, определенным опытом и знаниями говорящего о мире и о самом себе, на основе которых будет выстраиваться высказывание основными средствами словесного и невербального общения.

2) Аффективно-коммуникативная составляющая – это способность человека распознавать и управлять эмоциями собеседника и использовать те

модели поведения, подчиняющиеся заданным нормам общения. Они подчеркивают такие качества как восприимчивость, собранность, почтительное отношение к партнеру по общению, склонность к чуткости.

3) Регулятивно-коммуникативная составляющая представляет собой способность индивида активно сотрудничать во время коммуникации, обращаться за помощью и получать ее при необходимости, применять целесообразные способы для решения конфликтных ситуаций (Леонтьев А.А., 1979).

Уровень развития коммуникативных способностей обучающихся также зависит от их воспитания, мыслительной и социально-психологической культуры, выполнения ими этических требований. В образование и развитие коммуникативной культуры входит повышение квалификации, постепенное увеличение навыков устной речи, развитие терпимости и самостоятельности, умение применять словесных и сенсомоторных способов общения и владения речью.

1.3 Понятие и структура коммуникативной компетентности

В настоящее время критерием качества образования выступает «компетентность», включающая знания, умения, навыки, методы, позволяющие найти решение в различных сложившихся условиях.

Большая часть ученых, проводивших исследования по данной теме, трактуют определение компетенции как отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке обучающегося, а компетентности – уже состоявшегося качества ученика.

Педагогическая компетенция – совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта обучающегося в отношении определенного круга реальных предметов, необходимых для реализации личностных и социально значимых продуктивных действий (Хуторской А.В., 2002).

Образовательные компетенции подразделяются на уровни:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);
 - общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
 - предметные (формируемые в рамках отдельных предметов)
- (Хуторской А. В., 2002).

Одной из важнейших компетенций является коммуникативная. Ниже представлены три причины, доказывающие ее предпочтительность над другими компетенциями.

1. Общественный запрос, или «вызовы времени». Первое требование связано с дефицитом кадрового состава, поэтому возрастает интерес к проведению коммуникативных тренингов и семинаров по формированию навыков профессионального общения и т. д. Решение проблемы осуществляется не только исключительными способностями мышления профессионалов различных областей, но и успешной организацией групповой деятельности разных специалистов, т.е. их коммуникативной компетентностью.

Второе требование связано с размытием границ и перемешиванием различных этнических и социальных групп, приводящие к возникновению мультикультурного общества и, следовательно, требует развития компетентности в сфере межкультурной коммуникации.

2. Потребности самой области образования. Основная цель обучения – это формирование практических знаний и навыков, необходимых личности для достижения успеха в личной, профессиональной и общественной жизни, реализация которых возможна при высоком уровне коммуникативности.

3. Третья причина, которая выделяет коммуникативную компетентность в число ключевых, заключается в том, что общение, понимаемое как «обмен знаниями (информацией) между индивидами посредством общей системы символов (знаков)», не ограничивается только словесным общением, но также является способом и условием

существования любого макро или микрочеловеческого сообщества (Иванов Д.А. с соавт., 2008).

В российской психологии термин «коммуникативная компетентность» вызывал бурную дискуссию. Поэтому целесообразно представить несколько вариантов:

1) коммуникативная компетентность – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия (Жуков А.И., 1990);

2) коммуникативная компетентность – это такой уровень сформированности межличностного опыта, то есть обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе (Емельянов Ю. Н., 1991);

3) коммуникативная компетентность – это способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения. Все перечисленное есть не что иное как необходимые условия успешной коммуникации (Иванов Д.А., 2008).

Обобщая, можно сказать, что коммуникативная компетентность – это способность личности, осуществлять успешное взаимодействие, то есть достигающего цели (эффективного) и эмоционально комфортного для участников общения, обеспечивающего благополучную коммуникацию собеседников, эффективное решение проблем общения, владение устной и письменной речью.

Анализ работ, посвященных этой теме, демонстрирует, что в состав коммуникативной компетентности входят весьма разнообразные

компоненты. Различают следующие элементы: коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности (Зотова И.Н., 2006).

Коммуникативные знания – это знания о том, что такое коммуникация, каковы ее типы, фазы, модели развития. Это знание о том, какие существуют методы и приемы осуществления общения, как они влияют, каковы их максимальные способности и ограничения. Это также знание методов, оказывающих эффективное взаимоотношение людей в различных ситуациях. Эта область включает знания о стадии развития того или иного навыка общения и о том, какие методы эффективны именно в своей собственной деятельности.

Коммуникативные умения – владение комплексной системой интеллектуальных и практических действий, необходимых для надлежащего регулирования деятельности в соответствии со знаниями и навыками предмета.

Среди коммуникативных умений выделяются три группы:

1. Группа общих умений:

- умение организовывать текст сообщения в адекватную форму;
- речевые умения;
- умение гармонизировать внешние и внутренние проявления;
- умение получать обратную связь;
- умение преодолевать коммуникативные барьеры и др.

2. Группа интерактивных умений:

- способность выстраивать коммуникации на толерантной, демократической основе, создавать комфортный эмоциональный фон;
- умение самодисциплины и саморегуляции;
- умение создавать благополучное сотрудничество, руководствоваться условиями профессиональной этики и этикета;
- активные навыки слушания.

3. Группа социально-перцептивных умений:

– умение адекватно понимать и давать оценку поведенческим реакциям собеседника во время общения, узнавать по невербальным знакам его состояние, составлять устойчивый образ другого как личности;

– умения производить положительное впечатление.

Коммуникативные способности трактуются как: природная одаренность человека в общении и коммуникативная производительность (Зотова И. Н., 2006).

Наиболее подробное описание структуры коммуникативной компетенции предлагает Л. Бахман, который использует термин «коммуникативное языковое умение» (communicative language activity). Данное умение, по мнению автора, образуют следующие ключевые компетенции:

– лингвистическая (возможность реализации иноязычных высказываний только на основе усвоенных знаний, понимания языка как некой системы);

– дискурсная (связанность, логичность, организация речи);

– прагматическая (умение передать коммуникативное содержание/message, принимая во внимание социальный контекст, разговорная/fluency (умение говорить связно, в естественном темпе, без затяжных пауз с целью поиска языковых форм);

– социально-лингвистическая (умение выбирать языковых форм);

– стратегическая (умение в условиях реального языкового общения использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний);

– речемыслительная/cognitive (возможность создания коммуникативного содержания как результат речемыслительной деятельности).

Проанализировав различные взгляды на коммуникативную компетенцию, мы наблюдаем, что в данном случае имеется в виду определенный уровень знаний о коммуникационных технологиях, желание и

способность общаться в соответствии с требованиями, диктуемыми характерной программой, которые, в свою очередь, основаны на знаниях, умениях и навыках.

Такие навыки включают в себя: знание языковых инструментов, а также процессов генерации и диагностика речи; грамматические знания, умения, навыки; лексические знания, умения, навыки (с учетом социокультурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и умение распознавания речи на слух, а также умение выйти из затруднительного в языковом отношении положения и т.д., то есть включаются навыки и умения адекватного использования языка в конкретной ситуации общения.

Состав коммуникативной компетентности представлен ниже.

1. Когнитивный компонент (понимание поведения и эмоций других людей). Близким к этому является понятие «сенситивность», которое рассматривается, как способ обеспечивать рефлексивность и понимание, а также запоминание и структурирование социально-психологических характеристик личности и группы и анализирование их поведения и деятельности. Существует 4 вида сенситивности:

– наблюдательская сенситивность – способность лицезреть другого человека и одновременно фиксировать, как он выглядел и что говорил. Сюда же относится и самонаблюдение;

– теоретическая сенситивность – способность избирать и использовать теории для более точного понимания и прогнозирования чувств, эмоций и мыслей других индивидов;

– номотетическая сенситивность – умение понимать типичного участника социальной группы и применять это понимание для прогнозирования поведенческих реакций остальных индивидов, входящих в данную группу;

– идеографическая сенситивность – умение понимать уникальность каждого индивида. Она помогает погрузиться, повысить и придать

оригинальность тем впечатлениям о другом индивиде, сложившиеся на основании наблюдательской, теоретической и номотетической сенситивности (Смит Г.).

2. Эмоциональный компонент включает эмоциональную чувствительность, сочувствие, сопереживание к другому, способность к состраданию и отзывчивости, внимание к деятельности собеседника, уверенность в себе. Отсутствие последнего является основной причиной нарушения коммуникативных связей личности, приводящего его к одиночеству (Роджерс К.) Основой развития суверенности в себе является опыт успешного процесса коммуникации, т. е. принятия себя возможно только через принятия себя другими.

3. Поведенческий компонент, включает в частности свободное владение словесными инструментами социального поведения. К ним относится звуковая речь с использованием многочисленных фонетических и невербальных элементов, письменная речь и собственно невербальные средства (такие как поза, аранжировка пространства т.д.).

Помимо всего, в поведенческом компоненте важнейшим является такой способ поведения как самораскрытие. Когда человек раскрывает себя, он рискует стать самим собой (без «маски»), не пытаясь выглядеть лучшим или наоборот.

Анализ ряда работ, посвященных вопросу структуры коммуникативной компетенции, показал, что до сих пор нет единого определения термина «коммуникативная компетентность», так же, как и нет единственного взгляда на ее компонентный состав. Однако важно отметить, что, несмотря на значительные расхождения во взглядах на структуру коммуникативной компетенции, ученые по-прежнему признают многокомпонентный характер ее структуры.

Таким образом, ясно, что структура коммуникативной компетенции характеризуется многокомпонентностью. Наряду со всеми различными подходами к структуре, ее общепризнанными элементами являются

лингвистическая, социокультурная, социолингвистическая, прагматическая, дискурсивная и стратегическая субкомпетенции.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Организация исследования

Исследование проводилось на базе кафедры Общей биологии и физиологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в межсессионный период. На основе информированного согласия в исследовании приняли участие 20 студентов 4 курса.

Обследование проводилось стационарно при соблюдении стандартных условий, рекомендованных для психологического тестирования. На момент обследования все испытуемые были здоровы, противопоказаний для выбранных методов исследования не имели.

2.2 Описание модели публичного выступления

Моделью публичного выступления являлось проведение условного урока студентами контрольное занятие в рамках учебной дисциплины «Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности». Условия проведения данного контрольного занятия приближались к таковым реального урока в школе (продолжительность, структура, документация, методическое сопровождение, активное применение средств, методов и форм урока и т.п.). В роли «учеников» выступали студенты-согруппники выступающего.

Моделировалось две ситуации: первая – первые 10 минут после начала занятия, вторая – 10 минут после момента посещения занятия «третьим» лицом (другим значимым). Вторая ситуация инициирована с целью повышения напряженности выступающего.

Видеосъемка проводилась на веб-камеру модели «Oklickwebcam», которая располагалась на первом ряду напротив обследуемых. Цель

видеорегистрации – выявление поведенческих реакций и их паттернов в условиях публичного выступления.

2.3 Методы исследования

Психологическое тестирование.

Для решения первой задачи настоящего исследования применена батарея психологических тестов, направленных на оценку качеств личностной сферы студентов, определяющих эффективность коммуникации.

1. Тест (опросник) эмоционального интеллекта Люсина (ЭМИн). В основу опросника положена трактовка ЭМИн, как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими. Анализировали полученные данные по следующим шкалам: «МЭИ» (межличностный ЭИ), отражающей способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими; «ВЭИ» (внутриличностный ЭИ) – способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими; «ПЭ» (понимание эмоций) – способность к пониманию своих и чужих эмоций; «УЭ» (управление эмоциями) – способность к управлению своими и чужими эмоциями (Люсин Д.В., 2006).

2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» позволил провести диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. (Моросанова В.И., 1995).

3. Опросник Басса – Дарки предназначен для выявления уровня агрессивности респондентов. Данная методика позволяет дифференцировать проявления агрессии и враждебности. Анализу подвергались данные, полученные по следующим шкалам: «Физическая агрессия» (использование физической силы против другого лица); «Косвенная агрессия» – направленная на другое лицо; «Раздражение» – готовность к проявлению

негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость); «Негативизм» – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов; «Обида» – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия; «Подозрительность» – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред; «Вербальная агрессия» – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы); «Чувство вины» – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести (Хван, 2008).

4. Личностный опросник Айзенка (EPI, в адаптации А.Г. Шмелёва) направлен на выявление экстраверсии-интроверсии, и на оценку эмоциональной стабильности/нестабильности – нейротизма (Личностный опросник EPI, 1995).

Обработка результатов видеорегистрации поведенческих реакций осуществляли при помощи методики «Наблюдение за поведенческими реакциями обследуемого» (Программа..., 2016). Методика выявляет частные характеристики (появления) наблюдаемого поведения, как маркеров психофизиологического состояния обследуемых.

Таблица 1 – Наблюдаемые поведенческие реакции

Паттерн	Поведенческая реакция
<i>1</i>	<i>2</i>
Вербализация, в т.ч. нелингвистические аспекты	Самооценивающая
	Мотивирующая
	Комментирующая
	Экстралингвистика
Психологическая характеристика поведенческих реакций	Эмоциональность/стабильность
	Уверенность/неуверенность
	Активность/пассивность
	Внимательность/рассеянность
	Реакция на замечание

Продолжение таблицы

1	2
Мимика	Глаза
	Рот
	Лоб
	Генерализованная (общая напряженность)
Двигательная активность, в т.ч. пантомимика	Динамичность/статичность позы
	Напряженность/легкость
	Координированность/дискордация
	Смена ведущей руки
	Жестикация
	Автоконтакты частей тела
	Генерализованная
Вегетативные проявления поведенческих реакций	Дыхание
	Глотательные движения
	Движения языком
	Кожные реакции
	Потоотделение

Полученные данные являются первичными и предлагаются в качестве дополнения к оценке психологического и психофизиологического состояния (статуса).

Математико-статистическая обработка экспериментального материала, проводилась с использованием редактора таблиц Microsoft Excel, а также программного пакета SPSS v.17. Полученные данные представлены, как среднее арифметическое значение \pm квадратическая ошибка средней ($M \pm m$). Изучение нормальности распределения выборки проводилось с помощью статистической функции распределения результатов наблюдений. Исследуемые выборки не подчинялись закону нормального распределения, поэтому для проверки статистической значимости полученных результатов использовались непараметрические статистические критерии по Манна-Уитни (для попарно несвязанных выборок), критерию Вилкоксона (для связанных выборок). Уровень значимости критериев задавали равным (при $p \leq 0,05$) (Наследов А.Д., 2007).

ГЛАВА 3. ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПАТТЕРНЫ У СТУДЕНТОВ В РАЗЛИЧНЫХ УСЛОВИЯХ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

3.1 Оценка эмоциональной сферы и саморегуляции поведения студентов

Для получения исходных данных нами было проведено тестирование с помощью различных методик (личный опросник Айзенка, опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ), опросник агрессивности Басса – Дарки и опросник эмоционального интеллекта Люсина).

Методика «Стиль саморегуляции поведения» позволил провести диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Уровень сформированности саморегуляции поведения (СП) считается одним из важных показателей успешного выполнения студентом разных видов учебной и в дальнейшем профессиональной деятельности.

Недостаточный уровень сформированности некоторых структурных компонентов СП ведут к недостаточной развитости умственных и мнемических действий обучающихся, к словесной бедности и, следовательно, к низкой продуктивности учебной деятельности.

По результатам данного тестирования степень высокой выраженности приходится на показатель планирования (ПЛ). Это может свидетельствовать о том, что обследуемая группа студентов отличается сформированностью потребности в осознанном планировании деятельности, их планы реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы.

Наименьшей выраженностью среди респондентов являются показатели моделирования (М) и самостоятельности (С). То есть испытуемые зависимы от мнений и оценок окружающих, зачастую у них возникают трудности в

определении цели и программы действий и они вынуждены прибегнуть к посторонней помощи.

Полученные результаты представлены в виде профиля на рисунке 1.

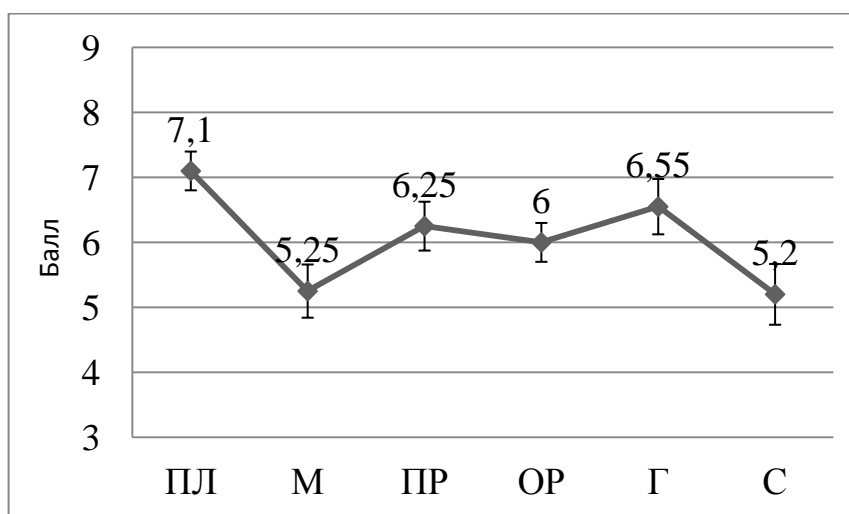


Рисунок 1 – Степень выраженности показателей саморегуляции поведения

Примечание: ПЛ – планирование; М – моделирование; ПР – программирования; ОР – оценка результатов; Г – гибкость; С – самостоятельность.

Опросник агрессивности Басса-Дарки дал возможность выявить уровень агрессии обследуемой группы студентов (рисунок 2). По его результатам у респондентов ярко выражено чувство вины (ЧВ) и обида (О). Испытуемым свойственно угрызение совести за проступки, проявление ненависти к окружающим за возможные негативные действия.

Низкие показатели по шкале негативизм (Н), физическая и вербальная агрессия (ФА и ВА) указывают на то, что студентам педагогического вуза характернее косвенно направлять свою враждебность, чем использовать физическую силу, крик, угрозы.

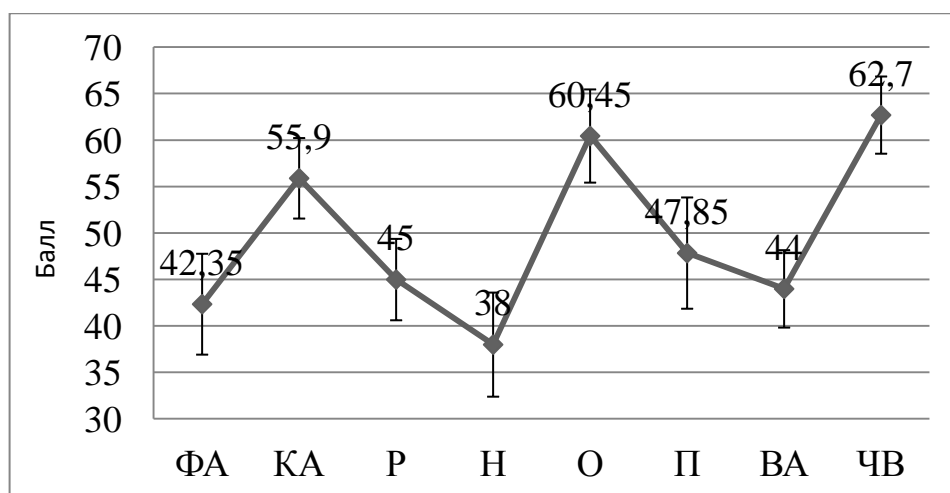


Рисунок 2 – Степень выраженности показателей агрессивности

Примечание: ФА – физическая агрессия, КА – косвенная агрессия; Р – раздражение; Н – негативизм; О – обида; П – подозрительность; ВА – вербальная агрессия; ЧВ – чувство вины.

По результатам методики Люсина более выраженным является показатель межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ), то есть способность к пониманию и управлению эмоциями других людей, а шкала внутриличностного ЭИ (свои эмоции), наоборот, находится на низком уровне (рисунок 3).

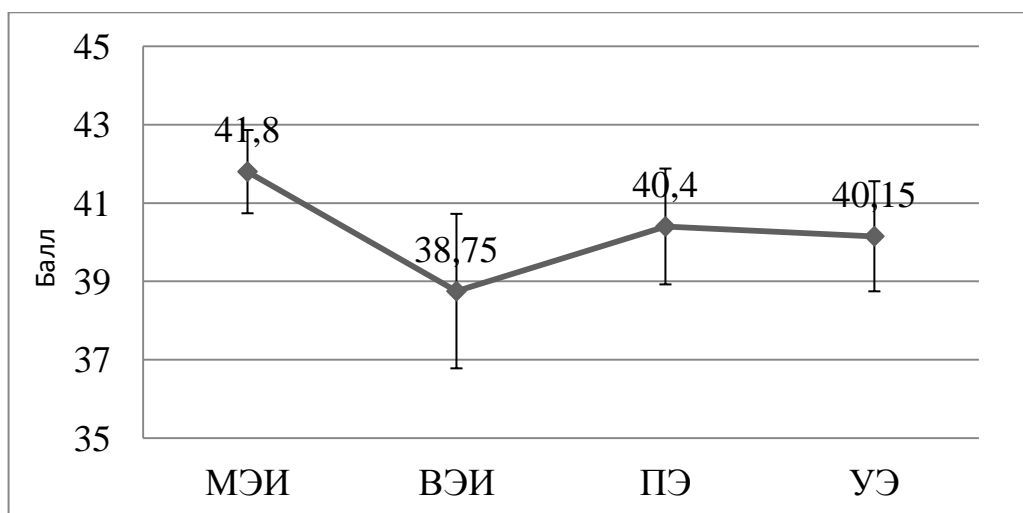


Рисунок 3 – Степень выраженности показателей эмоционального интеллекта

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями.

Для определения типа темперамента с учетом нейротизма, интроверсии и экстраверсии личности нами было проведено тестирование по методике Айзенка.

Представленные на рисунке 4 данные, свидетельствуют о доминирующем числе студентов (50%) со средним уровнем экстраверсии и интроверсии. Выраженную направленность личностной установки наружу (вовне), общительность, потребность в постоянном окружении проявляют 30% респондентов. Спокойных, сдержанных с направленностью психических процессов исключительно на внутренний мир, то есть интровертов – 20 %.

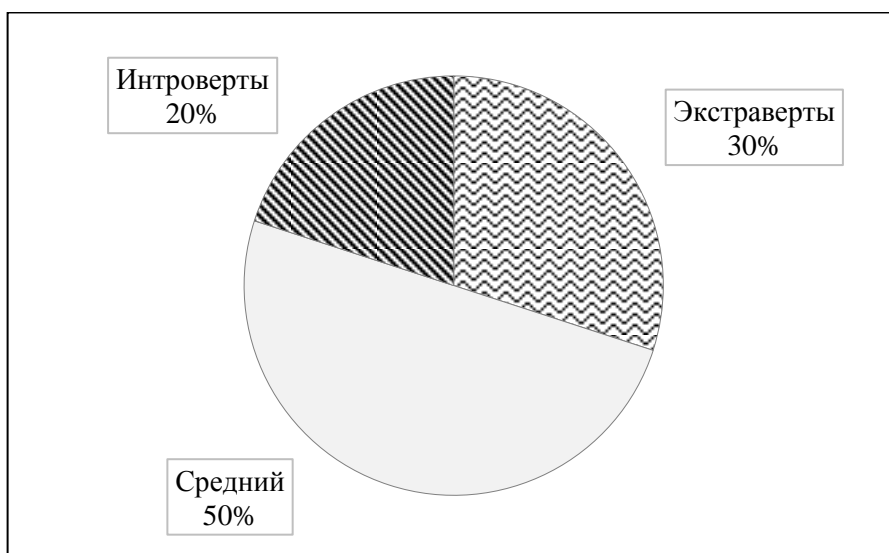


Рисунок 4 – Распределение студентов по шкале «Экстраверсия – Интроверсия», %

Результаты исследования уровня нейротизма показали, что в испытуемой группе студентов преобладает умеренная эмоциональная устойчивость (45%). Эмоционально стабильных, несклонных к беспокойству – 15 %, а чувствительных и тревожных – 40% студентов (рисунок 5).

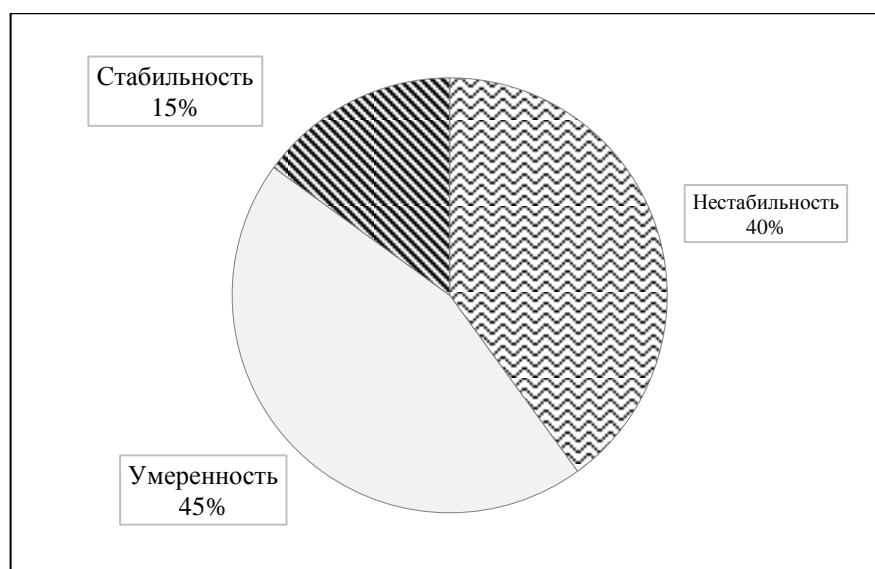


Рисунок 5 – Распределение студентов по шкале «Нейротизм», %

В ходе качественного анализа опросника «Стиль саморегуляции поведения» (рисунок 6) выявлено, что большинство студентов исследуемой группы имеют средние значения по всем показателям. Однако, на диаграмме видно, что значительной части респондентов свойственен низкий уровень по шкале моделирование (М) – 15 %, программирование (ПР) – 10 % и самостоятельность (С) – 20 %. Это объясняет низкую выраженность данных показателей по группе в целом (рисунок 1).

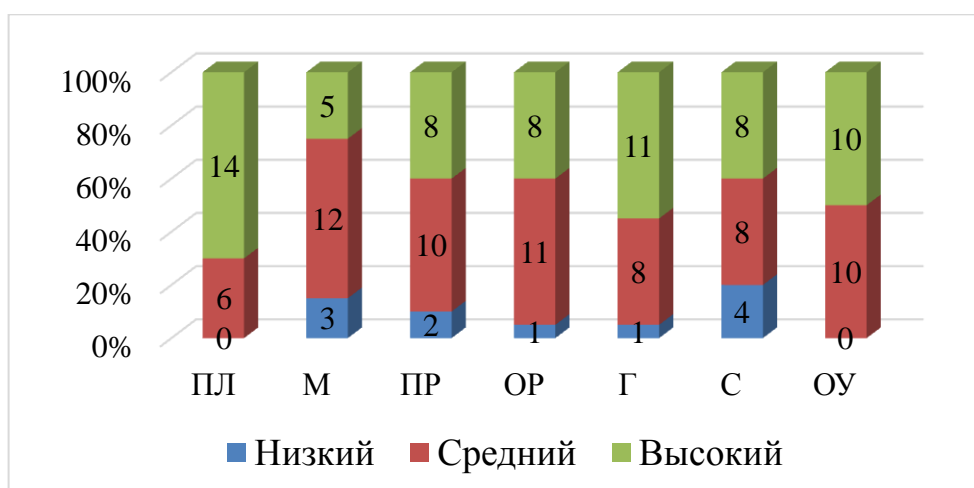


Рисунок 6 – Распределение студентов по уровню саморегуляции поведения, %

Примечание: ОУ – общий уровень саморегуляции.

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессии (ИА), а обида и подозрительность – индекс враждебности (ИВ).

Анализ результатов, представленных на гистограмме (рисунок 7), показал, что в группе преобладают студенты с низким индексом агрессивности (65 %) и высоким индексом враждебности (40 %). То есть склонность к проявлению агрессии у исследуемой группы носит пониженный, характер и, вероятнее всего, зависит от ситуации. Но, характеризуя студентов как враждебных, подразумевается склонность к проявлению негативных чувств и недоверия по отношению к окружающим.

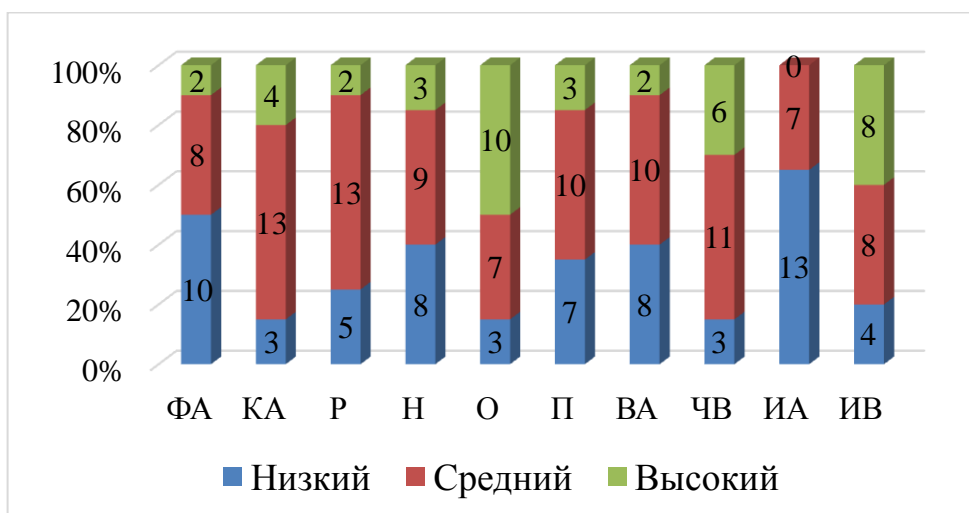


Рисунок 7 – Распределение студентов по уровню агрессии, %

Примечание: ИА – индекс агрессии; ИВ – индекс враждебности.

По результатам проведенного анализа результатов уровня эмоциональности было выявлено, что доминирующее число исследуемых имеют средние значения по показателям. У 20 % респондентов общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ) – выше среднего, они более гибкие и адаптивные к меняющимся условиям (рисунок 8). Для студентов педагогического вуза это имеет большое значение, так как в профессиональной деятельности в системе «человек-человек» очень важна не только способность к пониманию и управлению своими эмоциями, но и высокая эмпатия.

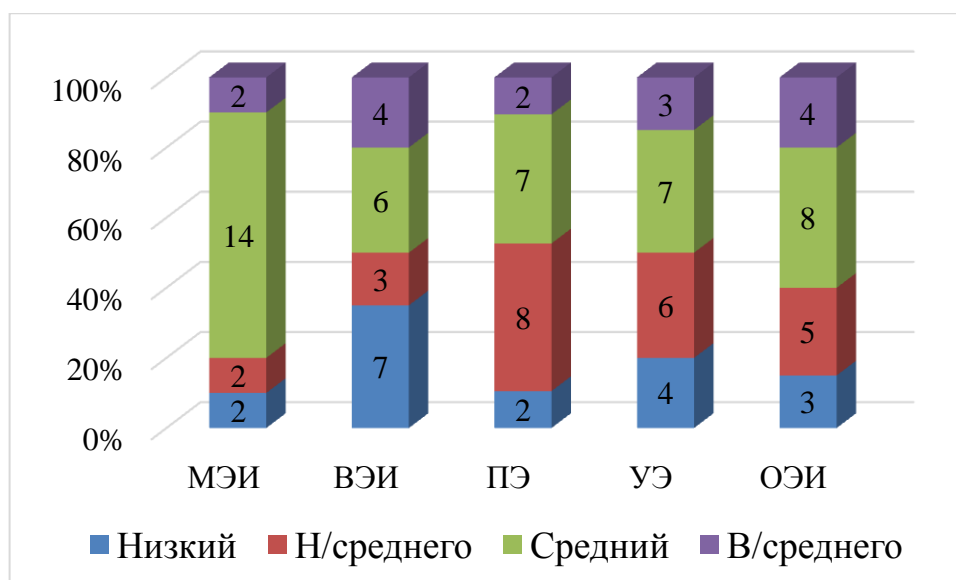


Рисунок 8 – Распределение студентов по уровню эмоционального интеллекта, %

3.2 Оценка поведенческих реакций у студентов в условиях публичного выступления

На данном этапе исследования мы выявили частные характеристики наблюдаемого поведения в ситуациях №1 и №2 во время публичного выступления. Для диагностики мы использовали методику «Наблюдение за поведенческими реакциями обследуемого», разработанную П.А Байгужиным и Н.А. Белоусовой. Полученные данные подтверждает статистический анализ, проведенный с помощью Т-критерия Вилкоксона (W).

Анализ результатов, представленных в таблице 2, показал что исследуемой группе студентов при смене обстановки характерна мотивирующая (в основном использование мотивирующих глаголов) и комментирующая (различные комментарии во время выступления) вербализация.

Таблица 2 – Вербализация, в т.ч. нелингвистические аспекты

Поведенческая реакция	Ситуация №1	Ситуация №2	W-критерий	p-уровень
Самооценивающая	2,24 ± 0,17	2,10 ± 0,19	-,728	0,467
Мотивирующая	2,67 ± 0,14	2,00 ± 0,22	-2,280	0,023
Комментирующая	2,86 ± 0,10	2,33 ± 0,19	-2,041	0,041
Экстралингвистика	2,00 ± 0,17	1,86 ± 0,13	-,552	0,581

Результаты по психологической характеристике поведенческих реакций (рисунок 3) демонстрируют, что студенты в ситуации №2 стали чаще реагировать на замечания ($W = -2,568$, при $p < 0,05$).

Таблица 3 – Психологическая характеристика поведенческих реакций

Поведенческая реакция	Ситуация №1	Ситуация №2	W-критерий	p-уровень
Эмоциональность/стабильность	2,45 ± 0,17	2,19 ± 0,19	-,731	0,465
Уверенность/неуверенность	1,95 ± 0,18	1,95 ± 0,18	-,134	0,894
Активность/пассивность	1,90 ± 0,19	2,19 ± 0,18	-1,033	0,302
Внимательность/рассеянность	1,76 ± 0,15	2,00 ± 0,07	-1,387	0,166
Реакция на замечание	1,90 ± 0,19	2,57 ± 0,11	-2,568	0,010

Наиболее наблюдаемым мимическим индикатором (рисунок 4) является генерализованная (общая) напряженность ($W = -2,333$, при $p < 0,05$). Это объясняется тем, что внутренние переживания во время выступления могут переходить на мышцы, в частности, мимические, усиливая их тонус.

Таблица 4 – Мимика

Поведенческая реакция	Ситуация №1	Ситуация №2	W-крит.	p-уровень
Глаза	2,24 ± 0,21	2,24 ± 0,17	,000	1
Рот	2,14 ± 0,17	1,86 ± 0,17	-1,144	0,253
Лоб	2,57 ± 0,18	2,24 ± 0,18	-,813	0,416
Генерализованная (общая напряженность)	1,62 ± 0,13	1,95 ± 0,05	-2,333	0,02

Более выраженными поведенческими реакциями по паттерну «Двигательная активность» стали координированность/дискоординация ($W = -2,236$, при $p < 0,05$) и генерализованная напряженность ($W = -2,364$, при $p < 0,05$) – визуальная оценка волевого усилия, произвольного тонуса мышц (рисунок 5).

Таблица 5 – Двигательная активность, в т.ч. пантомимика

Поведенческая реакция	Ситуация №1	Ситуация №2	W-крит.	p-уровень
Динамичность	2,43 ± 0,15	2,00 ± 0,15	-1,789	0,074
Напряженность/легкость	1,76 ± 0,15	2,00 ± 0,07	-1,508	0,132
Координированность	2,71 ± 0,10	2,95 ± 0,05	-2,236	0,025
Смена ведущей руки	2,48 ± 0,11	2,19 ± 0,15	-1,428	0,153
Жестикауляция	2,05 ± 0,19	1,95 ± 0,21	-,453	0,651
Автоконтакты частей тела	1,86 ± 0,16	1,57 ± 0,16	-1,222	0,222
Генерализованная	2,48 ± 0,16	1,90 ± 0,14	-2,364	0,018

В наименьшей степени выраженности являются вегетативные проявления поведенческих реакций. Как вариант, данные значения могут быть связаны с тем, что студенты выступали в знакомой аудитории по заранее подготовленному материалу (рисунок 6).

Таблица 6 – Вегетативные проявления поведенческих реакций

Поведенческая реакция	Ситуация №1	Ситуация №2	W-критерий	р-уровень
Дыхание	2,50 ± 0,16	2,36 ± 0,17	-,577	0,564
Глотательные движения	2,86 ± 0,08	2,67 ± 0,11	-1,414	0,157
Движения языком	2,86 ± 0,08	2,67 ± 0,11	-1,265	0,206
Кожные реакции	1,86 ± 0,22	1,76 ± 0,22	-,378	0,705
Потоотделение	2,00 ± 0,15	1,86 ± 0,08	-,905	0,366

3.3 Оценка поведенческих реакций у студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта и саморегуляции поведения

На данном этапе исследования мы провели оценку поведенческих реакций у исследуемой группы, сравнивая студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта в ситуации №1 и №2 (рисунок 8), а также с различным уровнем саморегуляции поведения в ситуации №1 и №2 (рисунок 10). Полученные данные подтверждает статистический анализ, проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни (U).

Прежде, чем сравнивать респондентов в двух различных ситуациях, мы проанализировали полученные данные и разделили их на студентов с низким и средним уровнем эмоционального интеллекта (рисунок 7).

Результаты демонстрируют, что респонденты с низким уровнем ЭИ в отличие от противоположной им группы во время публичного выступления более тревожны и растеряны, то есть обладают эмоциональной нестабильностью. Отсюда и такие показатели по шкале нейротизм (U = 90,5, при $p < 0,05$). Соответственно обида (U = 95, при $p < 0,05$) и подозрительность (U = 92, при $p < 0,05$) у этих студентов будет более выражена. Стрессовые ситуации вызывают у них неуверенность в себе и

беспокойство, что делает их недоверчивыми и в случае неудачи они способны затаить обиду на себя или же на окружающих.

Таблица 7 – Психологические характеристики студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта

Методика	Шкалы	Уровень ЭИ		U-крит.	p-уровень
		Низкий	Средний		
Айзенка	Экстраверсия	12,43 ± 1,00	12,58 ± 1,10	66,5	0,766
	Нейротизм	16,86 ± 1,24	11,17 ± 1,25	90,5	0,012
Стиль саморегуляции поведения	Планирование	7,00 ± 0,44	7,08 ± 0,43	65	0,664
	Моделирование	4,00 ± 0,38	5,92 ± 0,56	45	0,029
	Программирование	6,14 ± 0,74	6,33 ± 0,48	66,5	0,761
	Оценка результатов	5,43 ± 0,57	6,42 ± 0,34	54	0,162
	Гибкость	6,29 ± 0,57	6,58 ± 0,63	65	0,668
	Самостоятельность	4,57 ± 0,72	5,42 ± 0,65	59,5	0,367
	Общий уровень саморегуляции	28,14 ± 1,12	32,08 ± 1,62	51,5	0,116
Оценка агрессии	Физическая агрессия	55,00 ± 12,70	34,83 ± 4,46	103,5	0,158
	Косвенная агрессия	66,86 ± 7,73	47,67 ± 4,33	100	0,073
	Раздражительность	48,86 ± 6,47	42,00 ± 6,30	113,5	0,579
	Негативизм	40,00 ± 7,56	36,67 ± 8,47	113,5	0,565
Оценка агрессии	Обида	74,29 ± 4,67	50,92 ± 6,69	95	0,029
	Подозрительность	66,00 ± 8,32	35,75 ± 6,92	92	0,017
	Вербальная агрессия	43,43 ± 4,89	43,33 ± 6,42	117,5	0,83
	Чувство вины	70,71 ± 8,61	60,50 ± 3,95	106,5	0,244
	Индекс агрессивности	15,57 ± 1,43	12,25 ± 1,14	100,5	0,098
	Индекс враждебности	11,71 ± 0,89	7,17 ± 1,04	90	0,011

Анализируя данные таблицы 8, где мы сравниваем поведенческие реакции студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ), можно утверждать, что у студентов преобладала самооценивающая вербализация (U = 92,5, при p < 0,05) – самооценка во время выступления, а с появлением нового «стрессового фактора» наиболее выраженной стала экстралингвистика (U = 53,5, при p < 0,05) – включение в речь пауз, частое

использование междометий («м-м», «э-э»). Это объясняется волнением, растерянностью и неким замешательством студентов.

В начале выступления (ситуация №1) у респондентов отмечались выраженные кожные реакции ($U = 48$, при $p < 0,05$). Студенты, осваивая новую для себя деятельность, испытывают страх и тревогу, а проявления этих реакций выражается в покраснении или побледнении кожи, усиленном потоотделении, реже – дрожь и зуд.

Следует отметить, что у группы студентов со средним уровнем ЭИ с появлением «стрессового фактора» начинает больше проявляться мотивирующая вербализация ($W = -2,070$, при $p < 0,05$), динамичность либо статичность позы ($W = -2,121$, при $p < 0,05$) и генерализованная напряженность ($W = -2,070$, при $p < 0,05$) – визуальная оценка волевого усилия, произвольного тонуса мышц (рисунок 8).

Студенты с низким уровнем ЭИ во второй ситуации стали более выражено реагировать на замечания ($W = -2,070$, при $p < 0,05$). Любой стрессор вводит этих обучающихся в состояние скованности, напряженности. Чаще всего они затрудняются дать ответ на вопрос, замечания вводят их в замешательство, а неспособность управлять своими эмоциями приводит к срывам, истерикам и необоснованной критике.

Таблица 8 – Поведенческие реакции студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта в разных ситуациях публичного выступления

Паттерн	Поведенческая реакция	Низкий	Средний	U-крит.	p	Низкий	Средний	U-крит.	p
		Ситуация №1				Ситуация №2			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Вербализация, в т.ч. нелингвистические аспекты	Самооценивающая	2,86 ± 0,14	1,92 ± 0,23	92,5	0,012	2,14 ± 0,40	2,08 ± 0,26	118	0,854
	Мотивирующая	3,00 ± 0,00	2,50 ± 0,23	106	0,097	2,43 ± 0,37	1,92 ± 0,29*	108,5	0,272
	Комментирующая	3,00 ± 0,00	2,75 ± 0,18	113	0,267	2,57 ± 0,30	2,33 ± 0,26	114	0,555
	Экстралингвистика	2,43 ± 0,30	1,83 ± 0,21	102	0,104	1,57 ± 0,20	2,00 ± 0,12	53,5	0,07
Психологическая характеристика поведенческих реакций	Эмоциональность/стабильность	2,67 ± 0,33	2,33 ± 0,22	104	0,282	1,71 ± 0,36	2,42 ± 0,23	52,5	0,11
	Уверенность/неуверенность	1,86 ± 0,34	1,92 ± 0,23	68	0,857	1,57 ± 0,30	2,17 ± 0,24	53,5	0,139
	Активность/пассивность	1,71 ± 0,36	1,92 ± 0,26	64,5	0,615	2,00 ± 0,31	2,17 ± 0,24	65	0,653
	Реакция на замечание	1,57 ± 0,30	2,17 ± 0,27	55	0,174	2,71 ± 0,18*	2,58 ± 0,15	114,5	0,578
Мимика	Глаза	2,29 ± 0,36	2,25 ± 0,28	119,5	0,962	1,86 ± 0,34	2,50 ± 0,15	52	0,099
	Рот	2,00 ± 0,31	2,25 ± 0,22	62,5	0,496	1,71 ± 0,36	1,83 ± 0,21	65	0,65

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Мимика	Лоб	2,71 ± 0,29	2,58 ± 0,23	116	0,634	2,00 ± 0,31	2,42 ± 0,23	57,5	0,253
	Генерализованная (общая напряженность)	1,57 ± 0,20	1,58 ± 0,19	119	0,924	2,00 ± 0,00	1,92 ± 0,08	116,5	0,445
Двигательная активность, в т.ч. пантомимика	Динамичность/статичность позы	2,43 ± 0,30	2,33 ± 0,19	115,5	0,675	2,00 ± 0,22	1,83 ± 0,21*	114	0,567
	Напряженность/легкость	1,43 ± 0,20	1,92 ± 0,23	55,5	0,184	2,14 ± 0,14	1,92 ± 0,08	111	0,154
	Координированность/дискордация	2,71 ± 0,18	2,67 ± 0,14	118	0,834	3,00 ± 0,00	2,92 ± 0,08	116,5	0,445
	Смена ведущей руки	2,57 ± 0,20	2,50 ± 0,15	117	0,77	2,14 ± 0,26	2,08 ± 0,19	118	0,849
	Жестикуляция	2,29 ± 0,36	2,00 ± 0,25	112	0,471	1,86 ± 0,40	1,83 ± 0,27	120	1
	Генерализованная	2,29 ± 0,29	2,50 ± 0,23	62	0,446	2,00 ± 0,22	1,75 ± 0,18*	111	0,374
Вегетативные проявления поведенческих реакций	Дыхание	2,14 ± 0,30	2,63 ± 0,20	56,5	0,173	1,93 ± 0,28	2,50 ± 0,21	54	0,118
	Движения языком	2,86 ± 0,14	2,83 ± 0,11	119	0,894	2,71 ± 0,18	2,58 ± 0,15	114,5	0,578
	Кожные реакции	1,29 ± 0,29	2,33 ± 0,28	48	0,032	1,57 ± 0,37	2,00 ± 0,30	61	0,374
	Потоотделение	1,86 ± 0,26	2,08 ± 0,23	63	0,523	2,00 ± 0,00	1,75 ± 0,13	109,5	0,161

Примечание: * – различия между поведенческими реакциями в ситуации №1 и №2 при $p < 0,05$ (W-крит. Вилкоксона)

В таблице 9 представлены две группы студентов, отличающиеся по уровню саморегуции. Анализ полученных результатов показывает, что сравниваемые респонденты отличны по показателям подозрительность ($U = 63,50$, при $p < 0,05$) и индексу враждебности ($U = 63,00$, при $p < 0,05$). Следовательно, студенты с низким уровнем саморегуляции поведения более зависимы от ситуации и менее адаптивны к ней, поэтому они осмотрительны и обидчивы.

Гибкие студенты способны быстро и адекватно адаптироваться к изменяющимся условиям, им легче осваивать новые виды деятельности. Их уровень эмоционального интеллекта выше, они лучше понимают и управляют своими эмоциями и эмоциями окружающих.

Таблица 9 – Психологические характеристики студентов с различным уровнем саморегуляции

Методика	Шкалы	Низкий	Средний	U	р-уровень
1	2	3	4	5	6
Айзенка	Экстраверсия	13,11 ± 1,03	12,00 ± 1,15	88,00	0,32
	Нейротизм	10,89 ± 1,57	15,40 ± 1,26	67,00	0,06
Оценка агрессии	Физическая агрессия	41,56 ± 7,28	42,90 ± 9,05	95,00	0,68
	Косвенная агрессия	53,44 ± 8,79	55,90 ± 3,38	84,50	0,63
	Раздражительность	35,00 ± 7,11	53,10 ± 4,73	67,50	0,06
	Негативизм	31,11 ± 8,24	44,00 ± 8,33	79,50	0,37
	Обида	50,56 ± 7,33	67,60 ± 6,66	70,00	0,09
	Подозрительность	33,00 ± 7,78	59,40 ± 7,90	63,50	0,03
	Вербальная агрессия	38,22 ± 4,95	48,00 ± 6,85	78,00	0,32
	Чувство вины	56,22 ± 6,20	71,50 ± 4,42	67,50	0,06
	Индекс агрессивности	12,67 ± 1,49	14,20 ± 1,23	79,00	0,37
	Индекс враждебности	6,89 ± 1,21	10,60 ± 1,03	63,00	0,03
	ЭИ	Межличностный ЭИ	44,44 ± 1,07	39,30 ± 1,56	75,00

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6
	Внутриличностный ЭИ	44,67 ± 2,34	34,00 ± 2,38	68,50	0,01
	Понимание эмоций	43,78 ± 2,13	37,60 ± 1,87	77,50	0,07
	Управление эмоциями	45,33 ± 1,29	35,70 ± 1,44	59,50	0,00
	Общий ЭИ	89,11 ± 3,10	73,30 ± 2,58	63,00	0,00

В таблице 10 представлены данные сравнения поведенческих реакций студентов с различным уровнем саморегуляции поведения (СП) в двух ситуациях.

Результаты сравнения студентов с двумя разными уровнями СП демонстрируют выраженность показателя дискоординации/координации ($U = 69,50$, при $p < 0,05$). Это связано с тем, что эти две группы различно реагируют на подобные эксперименты. Студенты со средним уровнем саморегуляции поведения тяжелее овладевают новыми видами деятельности, нерешительнее ощущают себя в непривычных ситуациях.

Со сменой ситуации студенты с высоким уровнем саморегуляции поведения стали более активны ($W = -2,000$, при $p < 0,05$) и координированны ($W = -2,000$, при $p < 0,05$). Генерализованная (общая) напряженность ($W = -2,236$, при $p < 0,05$) в ситуации с появлением «стрессового фактора» тоже увеличилась.

Таблица 10 – Поведенческие реакции студентов с различным уровнем саморегуляции в разных ситуациях публичного выступления

Паттерн	Поведенческая реакция	Высокий	Средний	U-крит.	p	Высокий	Средний	U-крит.	p
		Ситуация №1				Ситуация №2			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Вербализация, в т.ч. нелингвистические аспекты	Самооценивающая	2,22 ± 0,22	2,30 ± 0,30	85,00	0,66	2,00 ± 0,29	2,20 ± 0,33	84,00	0,59
	Мотивирующая	2,67 ± 0,24	2,70 ± 0,21	89,00	0,91	2,11 ± 0,35	2,10 ± 0,31	99,50	0,96
	Комментирующая	2,89 ± 0,11	2,80 ± 0,20	100,00	1,00	2,22 ± 0,32	2,60 ± 0,22	81,00	0,39
	Экстралингвистика	2,00 ± 0,24	2,10 ± 0,28	86,50	0,76	1,89 ± 0,20	1,80 ± 0,13	97,00	0,75
Психологическая характеристика поведенческих реакций	Эмоциональность/стабильность	2,13 ± 0,30	2,70 ± 0,21	59,50	0,09	1,89 ± 0,31	2,40 ± 0,27	76,00	0,22
	Уверенность/неуверенность	1,67 ± 0,24	2,10 ± 0,28	77,00	0,26	1,78 ± 0,28	2,10 ± 0,28	80,50	0,41
	Активность/пассивность	1,78 ± 0,32	1,90 ± 0,28	86,00	0,72	2,22 ± 0,28*	2,00 ± 0,26	93,00	0,54
	Внимательность/рассеянность	1,44 ± 0,24	2,00 ± 0,21	70,00	0,08	1,89 ± 0,11	2,10 ± 0,10	81,00	0,17
	Реакция на замечание	1,89 ± 0,31	2,00 ± 0,30	87,00	0,79	2,56 ± 0,18	2,70 ± 0,15	83,50	0,53
Мимика	Глаза	2,22 ± 0,32	2,30 ± 0,30	88,00	0,85	2,11 ± 0,26	2,40 ± 0,22	80,50	0,40
	Рот	2,00 ± 0,29	2,30 ± 0,21	81,00	0,43	1,67 ± 0,29	1,90 ± 0,23	81,50	0,46

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Лоб	2,67 ± 0,24	2,60 ± 0,27	100,0 0	1,00	1,89 ± 0,31	2,60 ± 0,16	70,00	0,08
	Генерализованная (общая напряженность)	1,33 ± 0,17	1,80 ± 0,20	72,00	0,10	1,89 ± 0,11*	2,00 ± 0,00	85,00	0,29
Двигательная активность, в т.ч. пантомимика	Динамичность/статичность позы	2,22 ± 0,22	2,50 ± 0,22	79,00	0,32	1,78 ± 0,22	2,00 ± 0,21	82,00	0,46
	Напряженность/легкость	1,56 ± 0,18	1,90 ± 0,28	80,50	0,40	1,89 ± 0,11	2,10 ± 0,10	81,00	0,17
	Координированность/дискорд инация	2,44 ± 0,18	2,90 ± 0,10	69,50	0,04	2,89 ± 0,11*	3,00 ± 0,00	85,00	0,29
	Смена ведущей руки	2,56 ± 0,18	2,50 ± 0,17	97,50	0,81	2,11 ± 0,20	2,10 ± 0,23	100,00	1,00
	Жестикуляция	2,00 ± 0,29	2,20 ± 0,29	84,00	0,60	1,78 ± 0,32	1,90 ± 0,31	87,00	0,79
	Генерализованная	2,56 ± 0,29	2,30 ± 0,21	88,00	0,27	1,89 ± 0,20	1,80 ± 0,20	96,50	0,74
Вегетативные проявления поведенческих реакций	Дыхание	2,33 ± 0,26	2,55 ± 0,23	83,50	0,53	2,17 ± 0,26	2,40 ± 0,24	83,00	0,51
	Движения языком	2,89 ± 0,11	2,80 ± 0,13	96,00	0,61	2,78 ± 0,15	2,50 ± 0,17	87,50	0,22
	Кожные реакции	2,11 ± 0,35	1,80 ± 0,33	93,00	0,51	1,44 ± 0,29	2,20 ± 0,33	73,00	0,11
	Потоотделени	1,78 ± 0,22	2,20 ± 0,25	76,00	0,22	1,78 ± 0,15	1,90 ± 0,10	84,50	0,48

Примечание: * – различия между поведенчесикми реакциями в ситуации №1 и №2 при $p < 0,05$ (W-крит. Вилкоксона)

ГЛАВА 4. РАЗРАБОТКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ВНЕУРОЧНОГО МЕРОПРИЯТИЯ (КЛАССНОГО ЧАСА) ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8 КЛАССА

Результаты исследования внедрены в практическую деятельность в МАОУ «СОШ №112 г. Челябинска» в рамках классного часа «Особенности поведенческих реакций человека в условиях публичного выступления», что подтверждено актом внедрения.

Публичное выступление у обучающихся зачастую вызывает большой спектр эмоций: тревожность, растерянность, трепет и провоцирует стрессовое состояние. В курсе основ безопасности жизнедеятельности школьники учатся преодолевать страх и панику в условиях чрезвычайной ситуации. Данный разработка классного часа направлена на изучение основных понятий темы и развитие навыков устного изложения информации.

Методическая разработка классного часа

Тема: «Особенности поведенческих реакций человека в условиях публичного выступления».

Форма проведения: эвристическая беседа с элементами психологического тренинга.

Целевая аудитория: 8 класс.

Продолжительность: 1 урок (40 минут).

Место проведения: учебная аудитория МАОУ «СОШ №112».

Тип классного часа: интеллектуально-познавательный.

Цель: развивать навыки коммуникации и сотрудничества.

Задачи:

1. Воспитательные:

– осмысление основных барьеров осуществления публичного взаимодействия.

2. Обучающие:

– закрепление понятия «стресс» и правил поведения в стрессовой ситуации;

– знакомство с методиками, позволяющими определить психологические предикторы поведения человека.

3. Развивающие:

– развитие умения структурировать информацию, уметь понимать вопросы и отвечать на вопросы.

Методическое и дидактическое сопровождение:

– компьютер;

– мультимедийный проектор;

– экран;

– листы А4;

– опросники.

Методы:

– словесный (беседа);

– наглядный (показ иллюстрированных материалов, мультимедийной презентации);

– практический (тренинговые упражнения).

Планируемые результаты.

1. Личностные:

– устойчивая учебная мотивация и интерес к изучаемой теме;

– навыки коммуникации и сотрудничества, умение находить выход из спорных ситуаций;

– осознание взаимосвязи поведенческих реакций с психологическими особенностями личности.

2. Метапредметные:

– умение оперировать понятиями, преобразовывать и использовать в дальнейшем полученную информацию;

– развитие умения анализировать, создавать причинно-следственные связи, проводить аналогии, выстраивать логические заключения, обобщения и делать выводы.

3. Предметные:

- знание главных определений данной темы;
- знания о некоторых методиках, направленных на оценку качеств личностной сферы, умение ими пользоваться и обобщать полученные результаты;
- формирование навыков стрессоустойчивости и знаний правил поведения в условиях чрезвычайной ситуации.

План мероприятия:

1. Организационный момент.
2. Вводная беседа. Постановка задачи.
3. Изучение нового материала.
4. Прохождение тестирования.
5. Выполнение тренинговых упражнений.
6. Отработка практических навыков.
7. Рефлексия.

Ход классного часа:

1. Организационный момент.

Приветствие. Обеспечение интеллектуального и эмоционального настроя на классный час.

Формируемые УУД:

- личностные – поддержание дисциплины;
- коммуникативные – планирование учебного сотрудничества с педагогом и обучающимися.

Планируемые результаты: организация дисциплины.

2. Вводная беседа. Постановка задачи.

Создание условий для самостоятельной постановки обучающимися темы, цели и задач классного часа путем наводящих вопросов с использованием мультимедийной презентации.

Формируемые УУД:

- регулятивные – целеполагание;
- коммуникативные: умение высказывать свою точку зрения.

Планируемые результаты: заинтересовать и подготовить к новой теме.

3. Изучение нового материала.

Мини-лекция преподавателя. Введение новых понятий по данной теме. История возникновения и развития ораторского искусства. Разбор методик, направленных на выявление психологических особенностей обучающихся. Знакомство с авторами опросников. Рассмотрение взаимосвязи поведения человека в ЧС от его психотипа.

Формируемые УУД:

- коммуникативные: общение и взаимодействие с преподавателем и сверстниками, умение высказывать свое мнение, постановка вопросов;
- познавательные: умение ориентироваться в системе имеющихся знаний, определение основной и второстепенной информации, построение логического рассуждения.

Планируемые результаты: приобретение новых знаний.

4. Прохождение тестирования.

Каждому ученику, в качестве примера, предлагается пройти личностный опросник Айзенка (EPI, в адаптации А.Г. Шмелёва), который позволяет выявить экстравертов и интровертов, а также эмоциональную стабильность/нестабильность – нейротизм.

Формируемые УУД:

- регулятивные: умение применять полученные знания в ходе практической деятельности;
- коммуникативные: умение интерпретировать результаты, высказывать свое мнение, инициативно сотрудничать.

– познавательные: умение воспользоваться ранее полученными знаниями, также логическое мышление, анализ и синтез.

Планируемые результаты: определение психотипа, умение проводить причинно-следственные связи.

5. Выполнение тренинговых упражнений.

Обучающимся (выборочно) предлагается поучаствовать в тренинге артикуляции и дикции. Комплекс тренинговых упражнений направлен на тренировку мышц, участвующих в акте говорения. Предоставление рекомендаций успешного выступления.

Формируемые УУД:

– регулятивные: умение применять полученные знания в ходе практической деятельности;

– коммуникативные: умение сотрудничать с одноклассниками и преподавателем, высказывать свое мнение.

– личностные: умение избегать конфликтов, уважительно относиться к партнерам по совместной деятельности.

Планируемые результаты: умение управлять своими эмоциями и физическим состоянием.

5. Отработка практических навыков (подача информации).

Обучающимся (выборочно) предлагается выступить с двухминутным рассказом о себе, заранее подготовившись в течение некоторого времени. Для удачного выступления у учеников есть возможность воспользоваться ранее рассмотренными рекомендациями. Далее проводится анализ и разбор ошибок совместно с классом. Самые яркие выступления оцениваются.

Формируемые УУД:

– регулятивные: планирование деятельности, умение применять полученные знания в ходе практической деятельности;

– коммуникативные: умение с достаточной полнотой и точностью выстраивать свою речь, постановка вопросов, формулировка ответов;

– познавательные: умение воспользоваться ранее полученными знаниями.

Планируемые результаты: успешное публичное выступление с соблюдением рекомендаций.

6. Подведение итогов. Рефлексия.

Обобщение информации по теме классного часа. Возможность выразить свое мнение и эмоции от мероприятия. Выдача памяток с рекомендациями по борьбе со стрессом и паникой.

Формируемые УУД:

- регулятивные: соотносить результат мероприятия с целью;
- коммуникативные: умение четко выражать свои мысли;
- познавательные: анализирование и выделение важной информации;
- личностные: смыслообразование.

Планируемые результаты: актуализировать пройденные знания.

Согласно поставленной цели мной был проведен классный час на тему «Особенности поведенческих реакций студентов в условиях публичного выступления». При выборе темы учитывались возрастные и индивидуальные особенности учеников. Для обучающихся средней школы навыки успешного публичного выступления обретают особую актуальность.

Содержание мероприятия было понятным и увлекательным. Это достигалось за счёт подбора интересной информации, наличия практической части, нового для обучающихся метода обучения – тренинга. Большая часть информации являлась новой для школьников, поэтому вызывала их живой непосредственный интерес.

Обучающиеся активно принимали участие в мероприятии благодаря вопросам (побуждающим к размышлению), творческой составляющей, практико-ориентированным заданиям, элементам дискуссии во время обсуждений результатов и оценки выступлений.

В настоящее время оценить результат проведенного классного часа достаточно трудно, так как формирование умений публичного выступления –

это сложный, целенаправленный и долговременный процесс. Однако, ориентируясь на применение рекомендаций обучающимися во время пробных выступлений и на их высказывания во время рефлексии, можно говорить о том, что цели мероприятия достигнуты на достаточно хорошем уровне.

В целом, можно сделать следующие выводы по внеурочному мероприятию:

- соответствие выбранной темы возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, сочетающее в себе доступность и новизну;
- интерес к обсуждаемой теме, вовлеченность в процесс мероприятия, преобладание положительного эмоционального фона в учебной аудитории;
- поддержание высокого уровня активности учащихся во время проведения мероприятия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате научно-исследовательской работы были выполнены поставленные задачи, в результате, которых можно сделать следующие выводы:

— выявлен низкий уровень проявления физической агрессии, при ярко выраженных чувстве вины и обиды; общий уровень саморегуляции поведения студентов, представлен преобладанием среднего (50%) и высокого (50%) уровней; лишь у 20% обследованных общий уровень эмоционального интеллекта составил выше среднего, они более гибкие и адаптивные к меняющимся условиям;

— установлено, что генерализованная (общая) напряженность у студентов в «ситуации №2» значимо выше, чем в «ситуации №1». Объясняется это тем, что внутренние переживания, возникающие при восприятии дополнительного стресс-фактора на фоне активации симпатического отдела нервной системы способствует повышению тонуса мышц, в частности, мимических;

— выявлено, что обследованные с низким уровнем эмоционального интеллекта во время публичного выступления более тревожны и растеряны, что подтверждается относительно высокими у них значениями эмоциональной нестабильности;

— результаты показывают, что в «ситуации №1» у студентов преобладала самооценивающая вербализация, а с появлением дополнительного «стрессового фактора» выраженной стала экстралингвистика;

— апробировано внеурочное мероприятие, позволившее познакомить обучающихся с методиками, направленными на выявление индивидуально-типологических характеристик личности и применять полученные знания в ходе последующих занятий, в том числе урочных.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аминев, Г. А. Структура динамических показателей интеллектуальной деятельности студентов [Текст] / Г. А. Аминев // Вопросы психологии. – 1990. – № 6 – С. 145–146.
2. Анфисова, С. Е. К вопросу об использовании личностно-ориентированной технологии в процессе развития коммуникативных способностей будущих педагогов [Текст] / С. Е. Анфисова // Социально-культурные и психолого-педагогические проблемы и перспективы развития современного профессионального образования в России. – Санкт-Петербург, Тула, Тольятти, Пенза, 2004. – С. 80–82.
3. Айзенк, Г. Проверьте свои способности [Текст] / Г. Айзенк. – Санкт-Петербург : Лань, 1967. – 199 с.
4. Айзенк, Г. Личностный опросник ЕРІ (методика Г. Айзенка) [Текст] / Г. Айзенк. – Москва, 1995. – С. 217–224.
5. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : Учебное пособие [Текст] / И. А. Баева. – Москва, 2009. – 14 с.
6. Бороздина, Г. В. Психология делового общения : учебник для студентов вузов по экономическим специальностям [Текст] / Г. В. Бороздина. – Москва : ИНФРА-М, 2011. – 295 с.
7. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие [Текст] / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
8. Быстрова, Е. А. Коммуникативная методика в формировании коммуникативных навыков [Текст] / Е. А. Быстрова // Воспитание в детском саду. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
9. Голубева, Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям [Текст] / Э. А. Голубева. – Дубна : «Феникс +», 1989. – 75 с.
10. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст] : дис. ... д-ра

психол. наук : 19.00.05 / Юрий Николаевич Емельянов. – Ленинград, 1991. – 38 с.

11. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг [Текст] / Ю. М. Жуков. – Москва : Гардарики, 2004. – 233 с.

12. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

13. Зотова, И. Н. Психолого-педагогическая поддержка развития коммуникативной компетентности студентов технического вуза [Текст] / И. Н. Зотова. – Ставрополь : СКГТУ, 2006. – 22 с.

14. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : Учебно-методическое пособие [Текст] / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПКиППРО, 2008. – 101 с.

15. Корнетов, Г. Б. Реформаторы образования в западной педагогике [Текст] / Г. Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2007. – 119 с.

16. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Знание, 1979. – 94 с.

17. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2018 – 14 с.

18. Любимова, Г. Ю. От первокурсника до выпускника : проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов [Текст] / Г. Ю. Любимова // Вестник Московского университета. – 2000. – № 1. – С. 48–56.

19. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн // Психологическая диагностика / Д. В. Люсин. – Москва, 2006. – С. 3–22.

20. Морсанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Морсанова. – Москва, 1995. – 362 с.

21. Наследов, А.Д. SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках [Текст] / А.Д. Наследов. – Москва : Питер, 2007. – 416 с.

22. Программа наблюдения за поведенческими реакциями человека [Электронный источник] / Н. А. Белоусова, П. А. Байгужин; Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ RU 2016613494, 28.03.2016. Заявка № 2016610941 от 09.02.2016. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39345682_94945962.pdf (дата обращения 18.02.2020)

23. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – Москва : Дайджест, 1994 – 480 с.

24. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика, коррекция [Текст] / А. Г. Самохвалова. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 432 с.

25. Смит, Г. История психологии [Текст] / Г. Смит. – Москва : Академия, 2008. – 416 с.

26. Соломина, Г. М. Психофизиологические особенности студентов инженерно-педагогического вуза : Учебное пособие [Текст] / Г. М. Соломина. – Свердловск : СИПИ, 1990. – 46 с.

27. Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2-х томах. Том 1 [Текст] / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 328 с.

28. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Ученик в обновляющейся школе [Текст] / А. В. Хуторской. – Москва : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.